

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Кубанский государственный университет»
(ФГБОУ ВО «КубГУ»)

На правах рукописи

Манжос Любовь Владимировна

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ**

Специальность 5.8.7. – Методология и технология профессионального
образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,
доцент

Мосина Оксана Анатольевна

Краснодар

2024

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| Введение..... | 3 |
| 1 Самореализация педагога как научно-педагогическая проблема..... | 14 |
| 1.1 Сущность и содержание самореализация личности как единый процесс и результат..... | 14 |
| 1.2 Сравнительно-педагогический анализ как методологическая база исследования процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации..... | 25 |
| 1.3 Показатели и факторы эффективности самореализации педагога..... | 34 |
| 1.4 Организационно-педагогические условия организации процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации..... | 47 |
| Выводы по первой главе..... | 57 |
| 2 Содержание и результаты экспериментальной организации процесса самореализации педагогов в системе непрерывной профессионализации | 60 |
| 2.1 Эмпирический анализ процесса самореализации современных педагогов..... | 60 |
| 2.2 Модель организации процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации..... | 78 |
| 2.3 Реализация модели организации процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации и ее результаты | 103 |
| Выводы по второй главе..... | 136 |
| Заключение..... | 139 |
| Список использованных источников..... | 144 |
| Приложение А Диагностический комплекс оценки самореализации педагога | 172 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Сложные социально-экономические условия, возрастающие риски и нестабильность обостряют проблемы в системе образования. На современном этапе данной системе требуется определенный тип обучающегося и обучающего, в связи с чем государство предъявляет ряд требований к педагогам, реализующим ФГОС и образовательные программы.

Анализ нормативной базы («Единый квалификационный справочник», «Номенклатура должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций» и др.) показал, что к профессиональной деятельности педагога, а также к его личности предъявляются довольно высокие требования. Так, в Законе РФ «Об образовании», указано, что «...педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, соблюдая при этом правовые, нравственные и этические нормы; систематически повышать свой профессиональный уровень, проходить обучение и проверку знаний и навыков» [1].

Обобщённо можно сказать, что педагог должен в непрерывном режиме совершенствоваться, обогащать уже имеющиеся знания, проектировать новые методы и технологии работы с обучающимися.

Одновременно с ростом педагогических проблем наблюдается усиление связи между отдельными структурами общей системы, взаимозависимость результативности каждого системного компонента. Данные тенденции обуславливают актуальность сравнительных исследований, позволяющих сопоставить информацию о специфике деятельности отдельных структур, профессиональных достижений и критериях эффективной работы педагогов (К.Е. Зискин, Н.Ю. Марсов, Е.С. Полтавцева и др.) [85, 130, 168].

С точки зрения современного педагогического знания вопросы самореализации педагога являются достаточно острыми и до конца не раскрытыми. Актуальность подобных исследований подтверждается тем, что неудовлетворённость профессиональной деятельностью порождает личностную неудовлетворенность, что неизменно отрицательно сказывается на учебно-воспитательном процессе в целом (Л.М. Митин, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.) [141,190]. При этом, сравнительных исследований, посвящённых проблемам самореализации педагогов, в научном дискурсе нами не обнаружено.

Следовательно, современная реальность запрашивает переосмысления проблемы самореализации педагогов и определения педагогических условий, которые могут обеспечить эту самореализацию наиболее эффективно. Сравнительный анализ результатов процесса самореализации педагогов из различных образовательных структур будет способствовать выявлению тех личностных качеств и факторов социальной среды, которые будут способствовать росту эффективности изучаемого процесса.

Анализ научной литературы по теме исследования позволяет констатировать существенные **противоречия** между:

- объективной необходимостью в эффективной самореализации педагогов и недостаточностью научного знания о сущности и критериях эффективности данного процесса;
- потребностью в научно обоснованной организации процесса самореализации педагогов и дефицитом знаний об организационно-педагогических условиях его обеспечения в системе непрерывной профессионализации;
- объективной необходимостью в системной организации процесса самореализации педагогов и отсутствием модели, позволяющей реализовать данный процесс в системе непрерывной профессионализации.

Проблема исследования: какова модель организации процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации?

Объект исследования: процесс самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации.

Предмет исследования: педагогическое обеспечение самореализации педагогов в системе непрерывной профессионализации.

Цель исследования: разработать и экспериментально обосновать модель организации процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации

Гипотеза исследования: процесс самореализации педагогов в системе непрерывной профессионализации будет эффективным, если при ее организации:

- детерминируется личностное и профессиональное саморазвитие, самосовершенствование педагогов посредством актуализации личностных и средовых ресурсов;
- обеспечивается целевая ориентированность данного процесса на развитие социального, образовательного и воздействующего компонентов;
- базовыми являются положения ресурсного и интегративного подходов, задающие теоретические принципы обеспечения самореализации педагогов;
- создаются организационные и педагогические условия, разработанные с учетом непрерывности профессионального образования;
- реализуется специально разработанная модель, предполагающая поэтапное использование совокупности средств и методов, адекватных компонентам, критериям и факторам самореализации личности.

Для достижения поставленной цели были сформулированы и решены следующие исследовательские **задачи**:

1 Уточнить сущность, содержание и виды самореализации личности, определить совокупность внутренних – (субъективных) и внешних – объективных, обозначенных как средовые ресурсы, определяемых как факторы результативности самореализации педагогов в условиях непрерывной профессионализации.

2 Выявить критерии и обосновать их показатели, демонстрирующие

эффективность самореализации педагога.

3 Определить совокупность организационно-педагогических условий организации процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации.

4 Разработать и экспериментально апробировать модель организации процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации.

Теоретической основой диссертационного исследования явились теории, концепции, научные представления в области: сравнительно-педагогического анализа Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джуринского, И. Кандела, Н.Д. Никандрова, Х. Ноа и др.; исследования проблем профессионального образования в России: С.Н. Бегидовой, Ю.П. Ветрова, Э.Д. Новожилова, Е.В. Ткаченко, С.А. Хазовой и др.; изучения профессиональной самореализации: А.В. Костеневский, Э.В. Бакиева, Л.Н. Дроздикова, Л.В. Цурикова и др. и самореализации педагогов: Е.Л. Афанасенкова, Н.Н. Васягина, А.А. Григорьева, А.А. Мишин и др.

Методологические основы исследования составили педагогические парадигмы и подходы, отражающие различные грани самореализации личности как научной проблемы:

– сравнительная парадигма как методологическая основа определения конструкторов (групп) сравнения и соотнесения субъекта самореализации с внешним социальным миром;

– концепция самореализации, в смыслах которой заложены основы индивидуального выбора ключевых внутренних ресурсов, как ориентиров для первоочередной активизации в системе непрерывной профессионализации;

– теория непрерывной профессионализации о возможности развития личности и ее самореализации на протяжении всей жизни;

– идеи мотивации профессиональной педагогической деятельности, и профессионального развития педагога.

Методы исследования:

– теоретические – анализ научной литературы по теме исследования (философское, психологическое и педагогическое понимание феномена самореализации и профессиональной самореализации личности; условия, факторы, критерии и показатели самореализации личности в профессии);

– эмпирические – диагностические (анкетирование, тестирование), экспериментальные (педагогический эксперимент);

– методы математической статистики – рассчитывались средние арифметические (\bar{x}), стандартные отклонения (σ), t-критерий Стьюдента (методом выборочных долей).

Научная новизна результатов исследования заключается в следующем:

– уточнены сущность и содержание, критерии и показатели самореализации; обоснован состав внутренних (субъективных) и внешних (средовых) ресурсов самореализации педагога;

– теоретически и эмпирически определены специфические особенности самореализации педагогов как единства личностной и профессиональной самореализации;

– обоснованы ключевые требования к обеспечению эффективной самореализации педагогов, исходя из ведущих положений сравнительной педагогической парадигмы, концепции непрерывной профессионализации, ресурсного и интегративного подходов;

– обоснована совокупность субъективных и средовых ресурсов, выступающих факторами успешности самореализации педагогов в личностном и профессиональном ракурсах в системе непрерывной профессионализации;

– впервые выявлены организационно-педагогические условия организации процесса самореализации педагогов в системе непрерывной профессионализации;

– впервые разработана и экспериментально обоснована модель организации процесса самореализации педагога в системе непрерывной

профессионализации.

Теоретическая значимость результатов в исследовании заключается в расширении системы знаний о показателях и факторах самореализации педагогов, критериях и уровнях ее эффективности; о влиянии материальных и социально-психологических условий профессиональной деятельности на эффективность самореализации педагогов; о составе субъективных и средовых (объективных) ресурсов самореализации педагогов, соответствующих организационно-педагогическим условиям данного процесса; о механизме, этапах и содержании процесса самореализации педагогов.

Практическая значимость результатов исследования определяется тем, что их использование в системе непрерывной профессионализации педагогов, а также внутри образовательных организаций общего образования способно повысить результативность процесса самореализации педагогов; разработанный диагностический инструментарий может применяться для определения направленности процесса самореализации педагогов и степени его успешности; выявленные и обоснованные организационно-педагогические условия задают ориентиры и способы создания комфортной профессиональной среды образовательных организаций.

Положения, выносимые на защиту:

1. Самореализация педагога – это непрерывный, внутренне и внешне детерминированный процесс реализации имеющегося потенциала, проявления и развития сущностных сил, характеризующийся постановкой новых целей деятельности, определением стратегий и тактик их достижения с учетом уже достигнутых результатов, имеющегося опыта саморазвития и пр. Содержательными компонентами самореализации являются личностный (ориентирован на воплощение своих внепрофессиональных планов, касающихся личной жизни, социальной активности и т.п.) и профессиональный (связанный с воплощением профессионально-ориентированных ценностей).

Специфика самореализации педагога заключается в неразрывной связи и взаимозависимости личностного и профессионального содержания самореализации, при которых личностный компонент выступает фундаментом для становления профессиональных аспектов самореализации и детерминантом их совершенствования.

2. Критериями эффективности самореализации педагога, соответствующими ее структурным составляющим, являются:

– когнитивно-операциональный – креативность, готовность к социальному взаимодействию (личностный компонент); индивидуальный стиль педагогической деятельности, творческий характер педагогического труда, готовность к педагогическому сотрудничеству (профессиональный компонент);

– ценностно-регулятивный – рефлексивность, ценностное единство с социумом (эталон), потребность в личностном саморазвитии (личностный компонент); профессиональная рефлексия, профессионально-ценностное единство, потребность в профессиональном саморазвитии (профессиональный компонент);

– мотивационный – мотивация социального взаимодействия, интерес к общественной, досуговой деятельности, удовлетворенность жизнью (личностная составляющая); профессиональная направленность личности, мотивация профессиональной деятельности, удовлетворенность трудом (профессиональная составляющая).

3. Организационно-педагогические условия обеспечения процесса самореализации педагогов включают пять взаимосвязанных и групп:

– целе-ориентационные: направленность педагогов на самореализацию; обеспечение гармонизации отношения субъектов с внешней средой и внутренним миром; перспективное проектирование целей и содержания процесса самореализации;

– организационно-управленческие: обеспечение образовательного сопровождения самореализации педагогов; сочетание формального,

неформального и информального образования с приоритетом самообразования; индивидуализация актуализируемых ключевых внутренних и внешних ресурсов самореализации;

– организационно-методические: многообразие и вариативность организационных форм образования; индивидуализация средств, форм, траекторий самосовершенствования субъектов; этапная организация процесса самореализации;

– содержательно-методические: активное использование информационно-коммуникативных технологий; обеспечение творческого сотрудничества субъектов; приоритет самостоятельной работе;

– психолого-педагогические: обеспечение физического и морально-психологического комфорта субъектов самореализации, мотивационно-ценностной обоснованности самореализации педагогов; свободный вариативный выбор целей, направлений, содержания и т.д. самообразования, саморазвития, самореализации.

4. Эффективность самореализации педагогов обеспечивается реализацией разработанной модели, которая отражает процесс создания необходимых организационно-педагогических условий, ориентирует в выборе методов, средств и форм вариативной организации процесса самореализации педагогов, создает возможности систематической оценки эффективности данного процесса, своевременной коррекции его содержания. В ней описан механизм обеспечения самореализации педагога; определено доминантное значение отдельных условий для актуализации конкретных личностных ресурсов, описаны инструментальные функции организационно-методических и содержательно-методических условий. Технологически самореализация педагогов охарактеризована посредством дифференциации средств, методов и организационных форм в соответствии с задачами этапов (подготовительный, ассимиляционный, аккомодационный, гармонизирующий, условно-завершающий) для двух взаимосвязанных содержательных векторов деятельности (личностного и профессионального).

Степень достоверности результатов и выводов исследования обеспечена непротиворечивостью избранных теоретико-методологических основ исследования, разнообразием источников информации и их глубоким всесторонним анализом, экспериментальной работой, сочетанием качественного и количественного анализа, корректным применением теоретических и практических методов исследования, опорой на концептуальные положения о нравственной сфере личности, ее конкурентоспособности, воспитании личности в системе образования, использованием репрезентативного объема выборки, подбором адекватных логике исследования методов математической статистики.

Организация и база исследования. Базой исследования является Кубанский государственный университет; экспериментальная база исследования включала организации общего образования г. Майкоп: СОШ №№ 7, 13, 19 (ЭГ: 65 чел.) и СОШ №№ 9, 16, 22 (КГ: 72 чел.); эмпирические данные были получены на базе: средних общеобразовательных школ г. Майкопа (ГрСОШ – 42 респондента), и учреждений дополнительного образования детей г. Майкопа: Кванториум, Пифагорка, Актив (ГрДО – 42 респондента); экспертную группу составили преподаватели Адыгейского республиканского института повышения квалификации, Института повышения квалификации при Адыгейском государственном университете, Кубанского государственного университета (всего: 101 респондент). Всего в опытно-экспериментальной работе приняли участие 322 респондента.

Исследование проводилось с 2015 по 2024 годы и четыре этапа. Первый этап (2015 – 2017 гг.) – теоретический, посвященный сбору, анализу, обобщению научных данных по проблеме исследования: сущность и содержание самореализация педагога; принципы и подходы, средства и методы организации самореализации педагога в процессе непрерывной профессионализации; показатели и факторы эффективности самореализации педагога; методы диагностики и оценки эффективности самореализации педагога.

Второй этап (2017 – 2018 гг.) – проективный, ориентированный на дополнение и уточнение теоретических выводов эмпирическими данными, полученными в результате пилотного исследования; далее результаты пилотного исследования использованы для уточнения спектра организационно-педагогических условий сопровождения процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации; обобщение теоретических данных первого этапа и эмпирических данных второго этапа позволило зафиксировать критерии эффективности процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации.

Третий этап (2018 – 2022 гг.) – организационно-практический, в данный период, с учетом итогов теоретического и проективного этапов, разработана и экспериментально апробирована модель организации процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации; проведено контрольное диагностическое исследование, обработаны его результаты и сопоставлены с исходными данными, сделаны выводы об эффективности разработанной модели.

Четвертый этап (2022 – 2024 гг.) – заключительный, включающий деятельность по внедрению содержательно-методических результатов работы в образовательную практику; оформление текста диссертационной работы.

Апробация и внедрение результатов работы. Положения и основные результаты исследования обсуждались на выступлениях и публикациях автора на научно-практических конференциях. Результаты исследования отражены в 18 статьях, из которых 8 напечатаны в журналах, рекомендованных ВАК и одной монографии, опубликованной в соавторстве. Внедрение осуществляется в опытно-экспериментальной работе автора как преподавателя вуза, участника реализации разработанной модели в части повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов, а также как организатора работы по остальным содержательным компонентам процесса самореализации, предусмотренных моделью.

Структура и объем диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, практических рекомендаций, списка литературы и приложений. Материалы исследования изложены на 143 страницах машинописного текста, иллюстрированы 56 таблицами, 2 рисунками и приложением. Список литературы содержит 258 источников.

1 Самореализация педагога как научно-педагогическая проблема

1.1. Сущность и содержание самореализация педагога как единый процесс и результат

Вопросы обеспечения полноценной самореализации личности в последние годы актуализируются и исследуются в рамках конкурентологии, как классической – экономической (развитие человеческого капитала как механизм повышения конкурентоспособности предприятий, организаций), так и педагогической (формирование и развитие конкурентоспособности личности в системе образования) (Н.В. Борисова, Т.Н. Ващило, И.В. Вирина, И.А. Войцеховская, Н.Я. Гарафутдинова, С.А. Хазова и др.).

Источники, факторы, детерминанты и т.п. самореализации личности в условиях свободы выбора (мировоззрения, профессионального ориентирования, ценностных ориентаций, жизненных планов и т. д.) исследуются, прежде всего, психологами и педагогами – как важнейшие основания прогрессивного развития личности и общества.

Особенно важным представляется научное обеспечение условий для творческой самореализации личности педагога, поскольку именно «педагоги реализуют содержание образования, которое, согласно Закону Российской Федерации об образовании, является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для её самореализации...» (выделено нами, ст. 14, п. 1) [1].

Рациональный процесс самореализации педагога будет положительно влиять на качество образования, на формирование и развитие творческих потенциалов учащихся.

Возникновение и развитие целостной концепции «самореализации личности произошло в рамках гуманистической психологии – прежде всего в трудах таких зарубежных психологов, как К. Роджерс, Э. Фромм, А. Маслоу и др.» [189, с. 135-140]. При этом, наиболее близкими к понятию

«самореализация» являются понятия «самоактуализация» и «самоосуществление» [134, 167 и др.].

Вопросы периодизации профессионального становления личности имеют довольно продолжительный генезис. Так, в рамках психологии развития еще в первой половине XX века Д. Сьюпер дробит профессиональную жизнь на определенные периоды.

1. «Этап роста (от рождения до 15 лет). Уже в детстве начинает развиваться профессиональная «Я-концепция». В своих играх дети проигрывают различные роли, пробуют себя в разных занятиях. У них проявляется интерес к определенным профессиям.

2. Этап исследования (от 15 до 25 лет). Юноши и девушки на основе анализа своих интересов, способностей, ценностей и возможностей продумывают варианты профессиональной карьеры, подбирают подходящую профессию и начинают ее осваивать.

3. Этап упрочнения карьеры (от 25 до 45 лет). Работники стараются занять прочное положение в выбранной деятельности. Если в первой половине этого этапа возможна перемена места работы и специальности, то к его концу в процессе профессионального самосовершенствования личность достигает вершины своего «акме», то есть вершины профессионализма.

4. Этап сохранения достигнутого (от 45 до 65 лет). Работники стараются сохранить за собой то положение на производстве или службе, которого они достигли ранее, продолжают свое самосовершенствование, чтобы не отстать от времени.

5. Этап спада (после 65 лет). Физические и умственные силы пожилых работников начинают убывать. Приходится менять характер профессиональной деятельности, чтобы она соответствовала снижающимся возможностям личности» [175].

В унисон с зарубежной позицией уже современные ученые (В.В. Семикин, Т.Л. Попова, Р.А. Кочкин, О.Ю. Межина) утверждают, что

специалисты – профессионалы проходят некоторые стадии становления в профессии, не зависящие от их возраста:

- подготовка к обучению в вузе и адаптация к его условиям;
- этап обучения в вузе и рост профессиональной компетентности подготовки;
- этап приспособления: адаптация и привыкание к систематической профессиональной деятельности;
- этап формирования классного специалиста;
- этап становления профессиональной идентичности и культуры [244].

Изучая профессиональную самореализацию педагога с позиции построения карьеры Ю.А. Савельева (в рамках теории профессионализации личности) определяет ее как «стремление к самовоплощению, к актуализации заложенных в нем /в педагоге/ потенциалов» [186]. Она разграничивает периоды/этапы профессиональной самореализации.

1. «Знакомство с профессией – адаптация, знакомство (20-24 года).
2. Выбор собственной стратегии, стиля педагогической деятельности (до 30 лет).
3. Экспериментирование с педагогическими технологиями (до 40 лет).
4. Внесение творческих элементов в выбранную технологию.
5. Разработка и внедрение авторских программ и проектов.
6. Подведение итогов профессиональной карьеры и подготовка её завершения (50 лет).
7. Готовность перехода к неслужебной деятельности (60-65 лет)» [186].

Резюмируя совокупность мнений исследователей, можно утверждать, что процесс профессиональной самореализации можно сегментировать следующим образом:

- самоопределение в профессиональной сфере;
- профессиональная пертурбация;
- совершенствование профессионального мастерства.

В целом, профессиональное самоопределение главной целью имеет выбор профессии.

Зарубежная психология профессиональный выбор индивида связывает с психологическими типами личности (Дж. Холланд): «реалистическим, исследовательским, социальным, артистическим, предпринимательским или конвенциональным» [99]. Обе концептуальные позиции объединяет то, что ученые во главу угла ставят соответствие личностных качеств (интересов, способностей, возможностей) содержанию профессиональной деятельности.

Определяясь с профессиональным выбором, индивидум акцентирует внимание на способах получения выбранной специальности (профессии). Следовательно, представленное действие можно считать первым этапом профессиональной деятельности, в дальнейшем профессиональная самореализация будет развиваться на оси профессионального становления, совершенствования, достижения высокого профессионального уровня, а также индивидуального стиля профессиональной деятельности.

В целом виды или компоненты самореализации личности могут быть охарактеризованы следующим образом:

(1) с точки зрения последовательности возникновения: вначале возникает и проявляется личная самореализация, затем к ней добавляется профессиональная самореализация, как, своего рода, конкретизация сферы самореализации личности; при этом человек может одновременно самореализовываться в иных видах активности, социальных сфер (в семье, в собственных увлечениях и пр.). Заметим, что личностная и профессиональная виды самореализации, детерминируясь общей потребностью – получить уважение, признание в обществе, несколько различаются по целевым мотивам:

– в процессе личностной самореализации человек определяет жизненную стратегию, исходя из одного или нескольких ориентиров: стремление к социально-материальному благополучию, достатку; стремление к достижению наивысшего результата, успеха, роста социального положения,

статуса; стремление к совершенствованию своих умений и навыков, как профессиональных, так и относящихся к хобби;

– профессиональная самореализация нацелена: на удовлетворение потребности в принадлежности к профессиональному сообществу; на реализацию стремления занять достойное место в служебной иерархии; на достижение признания среди коллег; на самопознание, изучение своих профессиональных достоинств и недостатков; на обеспечение возможности планировать, прогнозировать свою жизнь;

(2) с точки зрения характера деятельности, в которой самореализуется личность, любая самореализация является творческим (субъективно или объективно) процессом и представляет собой самореализацию личности посредством творческой (в широком смысле) деятельности; при этом человек ориентирован на удовлетворение потребности отличаться от окружающих, выделяться из них, то есть, потребности в проявлении собственной индивидуальности;

(3) с точки зрения степени обобщенности и личностная, и профессиональная самореализация – суть социальная самореализация, поскольку оба вида представляют собой не что иное, как выбранные субъектом сферы самореализации посредством проявления творческого потенциала с целью достижения признания в социуме, успеха в обществе (в соответствии с личным пониманием этого успеха) [120].

Как уже было сказано, первым, кто понятие самореализации использовал в качестве одного из основополагающих в своей теории, был американский психолог А. Маслоу [133]. Ученый назвал потребность в самореализации самой зрелой потребностью человека, занимающей верхнюю иерархию в разработанной им «пирамиде потребностей».

Так, из разработанной им иерархической теории следует, что для всех людей действует общая закономерность развития потребностно-мотивационной сферы, в соответствии с которой стремления человека поднимаются от удовлетворения фундаментальных физиологических

потребностей к необходимости самореализации (самоактуализации по А. Маслоу) [134]. Данный путь человек проходит через пять этапов – «пять уровней потребностей» [133]:

- физиологические: еда, отдых, жилище, секс – в современном мире их удовлетворение обеспечивается материальными средствами, следовательно, активная деятельность стимулируется материальными поощрениями;

- безопасность: уверенность в будущем (ближайшем и перспективном, сохранение жизни и здоровья);

- наличие референтной социальной общности: признание и поддержка, установленная социальная роль и статус;

- уважение и самоуважение: понимание востребованности со стороны общества, самозначимости, осознание социального престижа и уважения со стороны окружающих;

- самореализация: максимально возможное раскрытие способностей через механизмы самосовершенствования и саморазвития.

Кроме того, А. Маслоу показал, что потребности более высокого уровня актуализируются только тогда, когда в достаточной мере удовлетворены базовые потребности первого и второго уровней. При этом, неудовлетворенная потребность может стать доминирующей и, соответственно, стать мотиватором дальнейшего поведения.

При этом здоровый, социально зрелый человек характеризуется таким мотивационным статусом, когда выражено проявляется его стремление к самоактуализации, понимаемой как свершение своей миссии, максимальное самовыражение (реализацию скрытых способностей и потенциальных возможностей, «идеальное функционирование»), постижение призвания, судьбы [133].

Другой представитель гуманистической школы психологии, К. Роджерс, рассматривал тенденцию к самоактуализации как движущую силу

функционирования личности. Он определял ее как потребность человека реализовать свои врожденные потенциальные возможности [178].

Связывая самореализацию со способностью и стремлением к непрерывному личностному самосовершенствованию, ученый называл ее интегральным механизмом саморегуляции поведения посредством воздействия на Я-концепцию.

Объединял потребности человека в три иерархические группы К. Альдерфер: потребности существования, потребности связи и потребности роста. В отличие от А. Маслоу, К. Альдерфер утверждал, что переход с уровня на уровень осуществляется в обоих направлениях, как по восходящей, так и по нисходящей.

Большее значение придавал потребности в самореализации З. Фрейд, относя ее лейтмотивам поведения, в том числе импульсивного, человека. Самореализация, являясь частью бессознательного поля человеческой психики, проявляется в «стремлении к удовольствию», которое передается человеку по факту рождения [193].

Исследуя смыслы жизни человека Э. Фромм связывал самореализацию с потребностями личности в идентичности и целостности, то есть, в познании смысла жизни и сущности своего «Я», в определении своего места в мире. В реальной жизни, считал ученый, потребность в самореализации образуют потребности в общении и связях с людьми, потребность в самоутверждении, привязанностях, потребность обладать самосознанием, потребность в системе ориентации и необходимость иметь предмет поклонения [124].

Так, Ф. Бэкон, Л. Фейербах связывали суть самореализации человека с теми целями, которые он перед собой ставит, и которые в определяющей степени зависят от тенденций общественного развития. Отмечая, что человеку имманентно присуще желание реализовать себя, ученые связывали понятие самореализации с предназначением человека [124].

Заметим, что в отечественном научном дискурсе понятие «самореализация» активно развивается только с конца XX века. Несмотря на

то, что основополагающие представления о самореализации личности были заложены еще в середине двадцатого столетия Б.Г. Ананьевым, В.М. Бехтеревым, М.Р. Гинзбургом и др., до 90-х годов самореализация рассматривалась достаточно «узко» – как потребность развития и самосовершенствования [34, 8, 58].

Советские психологи А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн разрабатывали деятельностный подход к изучению личности, исходя из постулата, что формирование и развитие психики происходит через деятельность и в деятельности: посредством приобщения к бытию других людей, освоения общественной, в том числе, трудовой культуры, формирования привычек и навыков общения. А.Н. Леонтьев отмечал, что основу развития и проявления личности составляет процесс выстраивания системы мотивов, побуждающих человека к деятельности, а самореализация – это опредмечивание сущностных сил и способностей личности в деятельности, в ее результатах. С.Л. Рубинштейн связывал самореализацию с проектированием жизненного пути человека, при котором проявляется и утверждается индивидуальность личности. Истинная самореализация, по его мнению, возможна на творческом уровне, когда реализуется уникальность, оригинальность человека [114, 181]. С позиций материалистической философии «стремление человека к самореализации имеет филогенетическое происхождение и базируется на «второй человеческой природе», которая включает в себя: а) трудовой способ существования; б) наличие сознания; в) специфический человеческий вид взаимоотношений между людьми – общение с помощью второй сигнальной системы» [174].

Реализация отличительных черт человека возможна только в рамках социальной общности, ввиду чего он становится «... «общественным животным», при этом, личностное становление, не смотря на приверженность к общности, отличается направленностью к обособлению» [174] – данная потребность является фактором формирования субъектной индивидуальности, и, как следствие, потребности в самореализации.

При этом отметим, что профессиональная самореализация личности или, как еще говорят – самореализации человека в профессиональной сфере – является одной из наиболее значимых форм самореализации, так как интегрирована в важную сферу его жизни.

Соглашаясь с научной позицией С.А. Хазовой и Ф.Р. Хатит будем считать, что «... профессиональная самореализация личности – это осуществление внутренних сил (способностей, потребностей, знаний и умений и т.д.) человека в конкретном виде профессиональной деятельности» [127].

Подтверждают наше утверждение научные позиции таких исследователей как: А. Маслоу, К. Ясперса, И.С. Кона, П.Г. Щедровицкого и др., которые связывают самореализацию непосредственно со «значимой работой», реализацией в том деле, которым непосредственно человек занят.

Так, С.А. Волосеев, в своем диссертационном исследовании отмечает, что профессиональная деятельность является основной сферой самореализации личности. Автор выявил интересный факт неоднозначного влияния профессии на самореализацию человека: с одной стороны, профессиональная деятельность «загоняет» самореализацию в рамки конкретной предметной области, с другой – обогащает его опыт, внутренний мир, формирует способности – то есть, выступает источником саморазвития и, следовательно, дальнейшей самореализации.

Ученый утверждает, что профессия, являясь одним из основных резидентов, инициирующих становление зрелой личности, определяет не только ее профессиональную состоятельность, но и социальную роль и, в определенной мере, статус [51, с. 27].

Многие современные ученые, занимающиеся вопросами профессиональной самореализации личности, поддерживают представленную точку зрения и рассматривают самореализацию в контексте профессиональной карьеры, личной и социальной успешности, удовлетворенности трудом, творческой и т.д.

Например, И.А. Акиндинова исследовала проблему совместимости профессиональной и личностной самореализации. Автор показала, что две эти линии развития личности не всегда находятся в гармонии.

Согласно взглядам М.Р. Гинзбурга, личностная самореализация представляет собой так называемое «психологическое настоящее» в рамках непрерывного процесса самоопределения, которое наполняет будущее смыслом, структурирует его и делает человека субъектом собственного становления [58].

Уточняя позицию исследователя, Е.А. Фролова считает, что личностная самореализация способна обеспечить гармоничное развитие личности, включая профессиональное и творческое развитие, что обусловит ее самореализацию в различных сферах жизнедеятельности. Исходя из сделанных выводов, автор утверждает, что, акцентируя внимание на процессе самореализации необходимо учитывать потребность в расширении знаниевой базы, профессиональной подготовки, потенциальных возможностей развития личностных качеств, например, таких как: самостоятельность, ответственность, творческий потенциал и другие [220].

Также ценным для нашей работы представляется исследование О.О. Богатыревой и Т.Д. Марцинковской относительно соотносительности и взаимосвязи феноменов личностной и профессиональной самореализации. Прежде всего, авторы отмечают вероятность возникновения конфликта между данными явлениями, обусловленную возможным диссонансом между карьерным ростом (профессиональная самореализация) и развитием индивидуальных способностей (самореализация личностная).

Так, ученые заключают, что их совмещение не всегда возможно в силу различия движущих сил указанных процессов и критериев их успешности. Ссылаясь на мнение Н.В. Акиндиновой [6, с. 29-36], О.О. Богатырева и Т.Д. Марцинковская к ключевым критериям профессиональной самореализации относят карьерный рост (внешний по отношению к

внутреннему миру личности) и удовлетворенность профессиональными достижениями (внутренний критерий).

Для личностной самореализации они предлагают только внутренние критерии, а именно: совпадение либо гармония желаемых и реально достигнутых жизненных целей, ценностное единство с социальным окружением, осмысленность жизни.

В тоже время Т.П. Емельянова и С-Г. Московичи, отмечают возможность взаимопроникновения и взаимодополнения данных процессов, возможность роста социального статуса и социальной значимости как в социально одобряемой группе, так и в группе профессиональной, что в свою очередь, обусловленной движением по карьерной лестнице.

Такое двухвекторное движение возможно, если учитывать диалектическую связь процессов развития личности: социализации и индивидуализации.

Неразрывность личностной и профессиональной самореализации человека обосновывает в своих работах и Т.И. Брунер. Автор утверждает, что профессиональная самореализация базируется не только на профессиональных мотивах и целях, но и на потребностях в личностном саморазвитии, выходящем (по предмету, сфере и т.д.) за пределы профессиональных рамок. Связано это с тем, что личность является субъектом не только профессиональной деятельности, но и собственного жизненного пути.

В представленной работе будем придерживаться данного подхода, согласно которому два вида самореализации взаимосвязаны и взаимозависимы (Д.А. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Н.И. Непомнящая). Очевидно, что выбор профессии, направлений и способов профессиональной деятельности и профессионального развития в значительной степени определяются индивидуальными особенностями, способностями, актуальными достижениями личности, обусловленными, в том числе, всеми факторами его

предыдущей жизни. (А.А. Потебня, С. Московичи, Т.П. Емельянова, Т.Д. Марцинковская).

И профессиональная, и личностная самореализация осуществляются по общим закономерностям – в контексте проявления единства «индивидуальных профессионально-личностных качеств и свойств человека, вследствие чего он воспроизводит себя в многомерной жизнедеятельности» [39], в связи с чем появляется возможность рассматривать процесс самореализации в совокупности двух составляющих.

1.2 Сравнительно-педагогический анализ как методологическая база исследования процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации

Метод системной сравнительной иллюстрации педагогических феноменов и процессов достаточно широко представлен в современной научной литературе: В.Л. Бенин [30], И.А. Василенко [42], А.А. Павильч [164], А.Ю. Плешакова, И.А. Тагунова [202] и др.

Данный метод стал основой для методологии компаративистского анализа, интегрировавшей ключевые функции сопоставления, верификации, аналогии и сходства. Отметим, что интериоризация непосредственного сравнения к научно обусловленному произошла посредством развития компаративистской методологии в философском, социологическом и педагогическом научном дискурсе.

Достоинством данного научного подхода является то, что он переводит на исследовательский уровень сравнительные функции мышления дифференциации, интеграции, трансформации, а также предоставляет возможность использование полученных результатов на практике.

Отсыл к сравнительной синкретике имеется в философии Гераклита и Платона, ведущим лейтмотивом которой является сравнение изучаемого объекта с неким идеалом или идеальным образом. Критерием сравнения, в

данном ракурсе, выступают чувственные идеи-парадигмы, которые и позволяют осуществлять «внутреннее соотнесение».

Впервые сравнительная логика (органон) как часть эксперимента была использована Ф. Бэконом при проведении естественно научных опытов [40]. Получив продолжение в социологическом научном поле сравнительный анализ акцентировался на поиске и доказательстве причинно-следственных связей (Э. Дюркгейм), что нашло свое академическое применение как в гуманитарных, так и в общественных науках.

Современный исследователь Х. Ноа в рамках социального анализа, отмечает, что «сравнение есть не только и не столько описание различий или сходств, сколько объяснение, анализ и прогнозирование перспектив сопоставляемых объектов образования» [30, с. 10-29].

Однако специфика сравнительного педагогического исследования, отмечает А.Ю. Плешакова, заключается в том, что в нем «недостаточно просто понимать объект своего исследования, необходимо также представлять его в совокупности всех его разнообразных свойств и отношений».

Опираясь на выводы, сделанные И. Канделом и В. Брикманом, можно обозначить ведущие цели компаративиста:

- 1) аккумулировать адекватные, корректные данные;
- 2) интерпретировать полученные результаты.

Кроме того, В. Брикман указывал на необходимость трактования полученных данных в «горизонтальном» и «вертикальном» ракурсах, что необходимо для «эквивалентности единиц сравнений» [91].

Педагогическая компаративистика применяет описываемый подход при изучении различных образовательных систем и феноменов, начало чему было положено на рубеже XIX – XX вв. (П.А. Капнист, П.Ф. Каптерев, П.Г. Мижурев, Н.Н. Поспелов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский).

Развитие научных сфер на современном этапе обращает педагогическую компаративистику к интеграции социологических, культурологических, философских и исторических аспектов исследуемого объекта, специфики их

развития и/или формирования, а также возможности их комплексного или единичного использования: диалогические сравнения в контексте плюралистической мировоззренческой парадигмы; дуалистических сопоставлений философских традиций западников и славянофилов; определение экзистенциальной проблемы человеческого бытия, в ракурсе развития внутреннего конфликта и вынесения его во внешнюю социальную жизнь, где внутриличностный фактор играет ключевую роль в развитии образовательной системы или феномена.

Следовательно, можно констатировать, что педагогическая компаративистика подходит системно и комплексно к изучению различных форм образовательного пространства, а также к исследованию разноформатного педагогического опыта [202].

Определение методологической основы исследования инициирует проведение анализа и уточнения понятия «непрерывная профессионализация» в контексте процесса самореализации педагога.

Теоретическое осмысление дефиниции «профессионализация» в своих трудах дает В.А. Цвык [232, с. 258-269]. Он определяет, что «профессионализация» в научном дискурсе рассматривается с позиции дуальности: как процесса профессионального обучения или с позиции специальной профессиональной подготовки, то есть как процесса профессионального образования.

Несомненным является тот факт, что оба процесса взаимосвязаны и взаимозависимы, что и будет учитываться в представленной диссертационной работе.

Уточним, профессионализация может претендовать на статус непрерывности только тогда, когда она реализуется в пределах одного из видов профессиональной деятельности.

Отдельные направления профессионализации личности педагога довольно подробно освещаются в науке:

- специфика профессиональной педагогической деятельности в целом (А.С. Белкин, Н.В. Кузьмина, В.Г. Рындак, А.В. Усова и др.);
- проблемы профессиональной адаптации педагогических кадров (Ю.К. Бабанский, М.Е. Дуранова, П.И. Чернецов и др.);
- вопросы повышения квалификации педагогов (А.В. Даринский, А.Н. Зевина, Е.П. Тонконогая и др.).

При этом, по проблеме непрерывной профессионализации педагогов отражается лишь ряд некоторых аспектов, рассмотренных в трудах (С.Я. Батышева, В.Г. Рындак, М.Н. Скаткина).

Так, С.Я. Батышев изучая процесс непрерывного образования педагогов как атрибут системы профессионального образования, настраивает фокус научного исследования на значимость самообразования, саморазвития и самореализации, а также составляет перечень возможных организационных форм – «корпоративное обучение, повышение квалификации и т.д.». [5, с. 5].

Не противоречит высказанной позиции точка зрения Н.Г. Милорадовой. Автор считает, что непрерывность в образовании педагогов подразумевает последовательное обогащение профессиональных знаний и профессиональной квалификации (навыков, умений, компетенций и пр.) с использованием дополнительных образовательных возможностей: специальных курсов, семинаров, методов и способов самообразования и другие.

Непрерывное образование должно быть ориентировано на развитие личности, ее потребностей и способностей, а также на социальные запросы общества к профессиональному мастерству и профессиональной квалификации педагогов [140].

Рассматривая данную систему с точки зрения ее структурной организации, непрерывная профессионализация представляется исследователю как система образования и профессиональной подготовки, которая включает в себя не только формальное образование, но и

дополнительные образовательные возможности, такие как курсы, семинары, самообразование и другие.

Представленная совокупность образовательных систем должна быть ориентирована на социальное формирование личности, развитие ее общественно полезных потребностей и способностей, а также на социальные и профессиональные запросы общества [69], что представлено на рисунке 1.

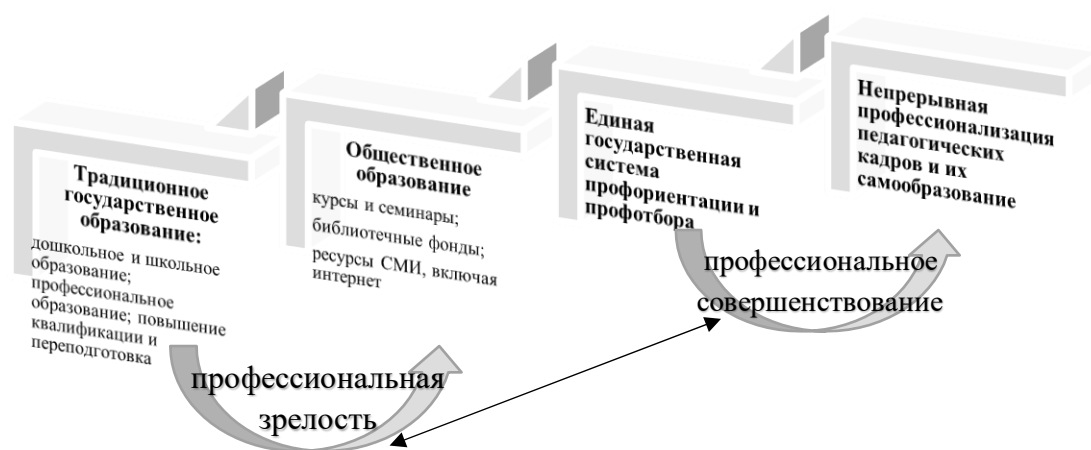


Рисунок 1 – Система непрерывной профессионализации

Таким образом, данная система работает в двух направлениях:

- направленность на профессиональную зрелость, достигается посредством завершения процесса личностной профессиональной зрелости, предполагающей формирование устойчивого профессионального статуса с одной стороны, а с другой высокого профессионального мастерства;
- направленность на профессиональное совершенствование, достигается через обогащение профессионального мастерства и развитие профессионализма на протяжении всей профессиональной жизни.

Целевые ориентиры непрерывной профессионализации за период ее формирования и развития претерпели ряд изменений. Первоначальной целью

являлась реализация компенсаторной функции, основной задачей которой было восполнение недостающих компетенций, несформированных ранее; обогащение или компенсация недостатка профессиональных компетенций.

В дальнейшем приоритетным направлением профессионализации становится ликвидация дефицитов в передовых областях знаний, вошедших в профессиональную сферу.

Таким образом, можно говорить о том, что современная система непрерывной профессионализации направлена на опережение, а отвечая на современные вызовы основной задачей видит развитие потенциальных возможностей участников процесса.

Важным аспектом, определяющим эффективность непрерывной профессионализации, ряд исследователей называют: выполнение заданных функций, наличие преемственности содержания его компонентов (целей и задач, форм и методов) на всех базовых направлениях [35].

«Преемственность и непрерывность – это общепедагогические принципы, которые требуют по отношению к любой деятельности личности обеспечения как постоянной связи между отдельными частями, так и их внутренней взаимосвязи» [35]. Данные принципы имеют интегративную сущность. По сути, преемственность и интегративность целей и задач, форм и содержания и т.д. обучения и воспитания, саморазвития и пр. создают непрерывность профессионализации, образуя системную целостность. Кроме того, они предполагают структуризацию и целостную организацию, постоянно развивающегося процесса [107, с. 54].

Заметим, что в отечественной науке возобладал не экономический, а педагогический подход к непрерывной профессионализации в образовательном пространстве – с точки зрения его ориентированности не на узко-прагматические цели (производственные, конкурентные), а на гуманистические цели и ценности, связанные пожизненным совершенствованием и самосовершенствованием человека как, прежде всего, самоцелью и самоценностью [35].

Понимание непрерывной профессионализации в аналогии с непрерывным профессиональным образованием, предоставило возможность определить ее вне профессиональные или над профессиональные функции и значения. В частности, А.В. Бессонова такими функциями называет:

- профессиональную подготовку, которая имеет веское значение в формировании востребованных профессиональных компетенций и квалификаций. Такая направленность подготовки позволяет человеку приобрести новые профессиональные возможности и раскрыть свой потенциал в выбранной сфере деятельности.

- социальная подготовка, которая способствует пониманию и принятию культурного многообразия через взаимодействие с общественно-государственной системой и производственно-экономической сферами. Данная подготовка направлена на то, чтобы субъект не только расширял свой кругозор и понимание мира, но формировал разностороннюю функциональную грамотность, включающую: информационную, правовую, языковую, финансовую, и другие компетенции.

- помимо профессиональной и социальной подготовки, важную роль играет и личностная подготовка, которая направлена на удовлетворение индивидуальных познавательных потребностей, интересов и увлечений. Личностная подготовка помогает развить уникальные качества и способности субъекта, что в дальнейшем может стать основой для успешной карьеры и личного роста.

Итак, перечисленные аспекты подготовки – профессиональная, социальная и личностная – взаимосвязаны между собой. Они позволяют субъекту, включенному в процесс непрерывной профессионализации стать полноценным членом общества, успешно реализовывать себя в профессиональной сфере и находить удовлетворение в жизни. Поэтому важно уделять внимание всем трем аспектам подготовки и стремиться к их постоянному развитию и совершенствованию.

Резюмируя вышесказанное и рассматривая заявленную проблему с позиции философского анализа возможно рассматривать понятие непрерывности как представления о целостности некой системы.

Следовательно, непрерывную профессионализацию возможно рассматривать с одной стороны, представляющей собой системно-структурное единство, представленное совокупностью учреждений и организаций с выстроенным механизмом управления, а с другой, системно-личностное тождество, обусловленное направленностью на обогащение и развитие личностного потенциала субъекта (Н.Е. Водопьяновой, Л.В. Мардахаева, О.А. Мосиной, А.И. Тимонина и других ученых), включенного в процесс непрерывной профессионализации.

Теоретически обусловленными принципами изучаемого процесса можно обозначить:

- расширение и углубление профессиональных знаний и навыков на протяжении всего периода трудовой деятельности детерминирующее непрерывность процессов самообразования и самовоспитания субъекта не зависимо от того в активной или пассивной фазе профессиональной карьеры он находится;

- профессиональное образование шириною в жизнь, определяющее весь спектр сфер, в том числе и профессиональных, в которых субъект может совершенствоваться (освоение смежных специальностей, личностное развитие, творчество и искусство и пр.);

- самомотивация к профессиональному образованию, обуславливающая внутреннюю динамику саморазвития, в свою очередь, определяемая социальными потребностями и профессиональными требованиями, насыщение которых возможно только инструментами системы образования [32, с. 106].

Для того, чтобы найти оптимальные пути формирования личности в профессиональной сфере и возможностей самореализации сравнительная методология видится наиболее приемлемой, позволяющей сравнивать схожие,

но не одинаковые объекты исследования как между собой, так и с заданными идеальными параметрами, что, в свою очередь позволит выявить проблемные зоны.

Сравнительный анализ объектов исследования позволит применить индуктивное обобщение, а также методы абстрагирования, синтеза и идеализации.

При этом будем исходить из следующих посылов:

– во-первых, самореализация личности «осуществляется всю жизнь и является непрерывным, детерминированным процессом, в котором новые цели ставятся с учетом уже достигнутых (не обязательно развивая их), полученные результаты определяют направления последующего развития, накопленный опыт (жизни, деятельности и пр.) обуславливает ценностные ориентации дальнейшего саморазвития, самоактуализации, а также стратегии и способы самореализации;

– во-вторых, успешность самореализации обуславливается наличием соответствующих мотивов и интересов, знаний и умений, полноценное формирование и совершенствование которых затруднительно без научно обоснованного организационно-педагогического сопровождения; это сопровождение может осуществляться в самых разных формах» [222];

– в-третьих, специфика феномена «самореализация» предполагает обусловленность такими ценностями и интересами личности и ориентацию на такие результаты, которые полноценно описываются в рамках теории непрерывного образования и современного его понимания.

Конкретных, универсальных критериев, обеспечивающих достоверность изучения уровня самореализации педагогов в системе непрерывной профессионализации в научной литературе, нами обнаружено небыло. Каждый ученый назначает свой авторский критериальный аппарат и инструментарий, отвечающий задачам, поставленным перед исследованием. Однако общие параметры оценивания, во всех случаях находятся в пределах ведущей методологии. Еще в середине прошлого века такие позиции для

анализа в рамках сравнительной (компаративистской) парадигмы были предложены Б. Холмсом.

Опираясь на научные взгляды Дж. Дьюи и К. Поппера исследователь предложил рассматривать не независимо от объекта исследования их проблемные позиции, необходимые для сравнения: социальные, образовательные и воздействующие компоненты [300], с чем мы соглашаемся. Но, так как определенность необходимых для исследования критериев самореализации педагогов в системе непрерывной профессионализации отсутствует, будем их уточнять в дальнейшем посредством привлечения экспертного мнения.

Далее ученый предложил каждую предложенную сферу (проблему) исследовать для сравнения в данной последовательности: характеристика, содержание, последствия, с чем мы также соглашаемся и устанавливаем следующую очередность проведения экспериментальной части исследования.

1. Характеристика – определение критериев исследования, периодов проведения этапов исследования, включая стадии разработки, реализации, обработка полученных данных, а также время на формулировку выводов.

2. Содержание – разработка и реализация констатирующего и формирующего этапов эксперимента, возможная верификация полученных результатов.

3. Последствия – реализация контрольного этапа эксперимента, формулировка выводов и рекомендаций.

1.3 Показатели и факторы эффективности профессиональной самореализации педагога

Итак, рассматривая вопросы эффективности изучаемого феномена перед исследователем неизменно приходится решать задачу определения ее критериев. В рамках заявленной методологии, педагогическая наука ориентирует критериальный аппарат на показатели, способные

«демонстрировать гармоничность сочетания желаемых и достигнутых целей и ценностей субъекта; достижение (или приближение) к жизненно важным смыслам; внутреннее принятие норм, эталонных ценностей ближайшего окружения» [39, с. 14-19].

Успешная профессиональная самореализация включает серьезную внутреннюю работу личности, что связано с «сознательным профессиональным самоопределением, осознанностью профессиональных целей и их соответствием жизненным целям и ценностям человека, соответствием потребностей и возможностей личности, стремлением к саморазвитию» [32, 127].

Чтобы она осуществлялась, необходимо точное представление об ее условиях, факторах, внутренних и внешних проявлениях.

Связь профессиональной самореализации с удовлетворенностью трудом - объясняет В.А. Ядов. Автор утверждает, что состояние удовлетворённости работой нередко является следствием стремления личности к активной деятельности, к максимальному самовыражению, которое возможно в профессии.

При этом на уровень удовлетворенности – а значит, и на успешность самореализации – влияют как внешние факторы (содержание профессиональной деятельности, заработная плата, возможности профессионального роста) так и внутренние (осознание работником своего долга и моральной ответственности перед всем обществом).

Рассматривая самореализацию как процесс Г. Олпорт полагал, что он состоит из «следующих элементов: идентификация себя с другими; открытость опыту и его принятие; вариативность восприятия реальности; творческая активность личности» [128].

Отечественные исследователи процесса самореализации (Э.В. Галажинский, А.В. Маклаков, О.В. Орлова и другие) полагают, что его ключевыми элементами являются:

- направленность личности (профессиональная направленность,

сочетающая личные мотивы деятельности и ценностные ориентации, и расширение сферы деятельности);

- самопознание, самоосмысление, самоотношение;
- самоорганизация;
- самооценка;
- самоконтроль;
- самовоспитание;
- самообучение;
- самоограничение и саморегуляция [33, 124, 163 и др.].

При этом, качественными показателями эффективности процесса самореализации выступают:

- внутренняя свобода и воля;
- активность целенаправленной деятельности;
- целеполагание;
- целесозидание;
- поиск вариантов реализации цели;
- культура нравственной рефлексивности;
- устремленность к духовности;
- идеал достойной жизни.

Логика дальнейшего исследования определила вектор теоретического анализа понятия «самореализация» с целью вычленения востребованной совокупности критериев, определяющих ее эффективность.

В связи с чем понятие «самореализация» было подвергнуто контент-анализу с учетом специфики диссертационного исследования, направленного на изучение проблемы в педагогическом поле.

Для анализа использовались труды, которые были чаще всего востребованы в научных библиотеках Кубанского и Адыгейского государственных университетов (таблица 1).

Таблица –1 Контент-анализ понятия «самореализации»

| № | Контент «самореализация» | Автор, научный источник | Структурные элементы контента |
|----|---|---|--|
| 1. | <p>Полноценная реализация идеальной жизни, то есть, имея определенный базис в виде потенций и способностей, человек стремится к возведению их на более высокий уровень функционирования.</p> | <p>Альфред Адлер. Adler A. Understanding Human Nature: The Psychology of Personality. London, 2009. 240 p.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Идеальная жизнь 2. Потенции 3. Способности 4. Высокий уровень функционирования |
| 2. | <p>«Организм обладает определенными потенциями, и поэтому у него имеется потребность актуализировать, или реализовать их. Удовлетворение этой потребности представляет собой самореализацию организма»</p> | <p>Курт Гольдштейн Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2002. 343 с.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Потенции 2. Актуализация 3. Реализация |
| 3. | <p>Выявление и развитие индивидом личностных способностей во всех сферах деятельности.</p> | <p>Большой толковый социологический словарь</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Выявление личностных способностей 2. Развитие личностных способностей 3. Во всех сферах деятельности |
| 4. | <p>Стремление наиболее полно проявить свои способности и потенциал и претворить их в жизнь в процессе продуктивной деятельности. Имеет разные формы выражения: активное утверждение в деятельности своих индивидуальных способностей, практическое раскрытие своего потенциала, настойчивость в осуществлении планов, последовательное достижение жизненных целей, умение отстаивать свои права или свою позицию и преодолевать трудности и препятствия при решении лично значимых задач.</p> | <p>Социально-педагогический словарь. 2016 г. Бурмистрова М.Н., Васильева Л.Л., Петрова Л.Ю., Кашеева А.В. и др.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Способности 2. Потенциал 3. Претворить в жизнь 4. Продуктивная деятельность 5. Активное утверждение в деятельности 6. Практическое раскрытие потенциала 7. Достижение жизненных целей 8. Умение отстаивать свои права 9. Преодолевать трудности 10. решение лично значимых задач |

Продолжение таблицы –1

| | | | |
|----|---|--|---|
| 5. | Осознаваемый и субъективно значимый процесс раскрытия личностью своих способностей и возможностей в деятельности и отношениях. Самореализация как процесс предполагает: идентификацию себя с другими; открытость опыту и его принятию; разнообразное восприятие субъектом чувственно-заданных ситуаций; творческий характер активности. | Педагогика. Словарь системы основных понятий. Новиков А.М. | 1. Процесс раскрытия 2. Возможности 3. Способности 4. Идентификация себя с другими 5. Открытость опыту 6. Восприятие чувственно-заданных ситуаций 7. Творческий характер активности |
| 6. | Полноценное функционирование личности в обществе, результатом которого является раскрытие всех ее жизненных сил. | Педагогический словарь / Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А. | 1. Полноценное функционирование 2. Функционирование личности 3. Раскрытие жизненных сил |

Таким образом, «самореализация» – это процесс активного раскрытия личностных способностей и потенциалов, обуславливающих ее продуктивную деятельность в любой из сфер.

Остановимся на тех личностных качествах, которые такие ученые как: Н.А. Азарян, А.В. Батаршев, Э.В. Галажинский, Л.А. Коростылева, С.И. Кудинов, И.С. Макарьев, Ю.А. Савельева, В.В. Столин и др. обозначают в формате ведущих в процессе самореализации, в связи с чем они будут изучаться в контексте данного исследования. К ним относятся: 1) креативность; 2) рефлексия; 3) удовлетворенность всеми сторонами жизни; 4) совпадение личных и профессиональных ценностей; 5) стремление к профессиональному саморазвитию; 6) конструктивность в межличностном взаимодействии; 7) уверенность в себе; 8) стремление к успеху (мотивация) [5, 23, 24, 55, 104, 105, 107, 122, 186, 199 и др.].

Гуманистическая психология рассматривает творческую способность личности как креативность, обеспечивающую порождение оригинальных

творческих идей и допускает существование нескольких правильных ответов на один и тот же вопрос [84, 216].

Рефлексия связана с познавательной способностью личности и рассматривается «как всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя». Рефлексия направлена на формирование смыслов, посредством обращения личности к уже свершившемуся с целью осмысления и оценивания себя в прошлой ситуации, определения ведущих направлений деятельности в будущем и проектировании возможных последствий.

Таким образом, рефлексия, неся в себе смыслообразующую функцию, одновременно обладает и регулирующей, что способствует, в конечном итоге, саморазвитию личности.

Обретение смыслов обуславливает понимание наличия гармоничности сочетания желаемых и достигнутых жизненных целей и ценностей (в сфере семьи, хобби, общественной деятельности и т.п.). Внутренняя гармония наступает в том случае, если заявленные цели четко осознаются, определены пути, равно как и сроки их достижения.

Изучение трансформации значимых признаков личности на протяжении длительного времени в изменяющихся социально-экономических условиях осуществлял Д. Брунстайн. На основании полученных результатов он доказал, что поступательное движение при достижении поставленных целей ведет к позитивным изменениям в субъективной оценке удовлетворенностью жизнью, и наоборот [251, р. 1061-1070].

Внутренняя гармония во многом детерминирует степень удовлетворенности жизнью, как во внешних (материальных, социальных), так и во внутренних (психологических) аспектах. К внутренним характеристикам удовлетворенностью жизнью относятся врожденные и способные к развитию черты личности, характер, индивидуальные адаптивные способности, которые определяют осознанную оценку своей жизни индивидом и ее качества.

Внешние характеристики обуславливаются социальной средой, социальными связями, социальными институтами и характером

взаимодействия индивида со всеми перечисленными факторами. Материальное обеспечение, его уровень и положительная / отрицательная / нейтральная сравнительная картина себя с материальным обеспечением окружающих.

Значимым компонентом самореализации являются ценностные ориентации как система укорененных в сознании человека социальных установок относительно компонентов реальности, являющихся высоко значимыми для данного субъекта, влияющих на его поведение таким образом, чтобы он действовал в соответствии со значимыми целями и идеалами.

«На базе ценностных ориентаций в процессе самореализации человека формируется индивидуальная, иерархическая совокупность профессиональных предпочтений и идеалов» [128], наиболее подходящие для данной личности, приемлемые для нее и пути и способы движения к ним, а также система «личностных целей, которые стремится реализовать человек в профессиональной деятельности» [128].

Стремление к личностному саморазвитию также направляет процесс самореализации субъекта. Саморазвитие в данном исследовании будет рассматриваться как целенаправленная деятельность человека, направленная на решение самостоятельно поставленных задач, соответствующих жизненным потребностям, результаты которой проявляются в поведении и взаимоотношениях между людьми. При этом отметим, что процесс саморазвития принципиально не завершим.

Тенденция конструктивного межличностного взаимодействия как качество личности считается универсальной формой развития, приводящей личность в новое состояние (Л.В. Байбородова).

С позиции философского анализа конструктивное взаимодействие рассматривается в ракурсе синхронного бытия объектов; наличия обоюдных связей; закономерности связи на уровне смыслов; взаимообусловленности изменений субъектов взаимодействия.

В психолого-педагогическом дискурсе взаимодействие рассматривается с двух сторон (Г.М. Андреева). Одна из которых – интеракция, связанная с непосредственной организацией совместной деятельности, то есть так называемая форма субъектов взаимодействия. Другая – непосредственная коммуникация, то есть содержание процесса взаимодействия.

Таким образом, тенденция конструктивного межличностного взаимодействия есть стремление личности к продуктивному обмену информацией, а также планирование общей стратегии взаимодействия.

Рассматривая далее проблему, заявленную в исследовании, остановились на работах таких современных исследователей как Л.А. Коростылева, Н.Ю. Хрящева и др., которые считают креативность значимым компонентом самореализации. Изучая и уточняя ее структуру выделили следующие характеристики профессиональной креативной деятельности:

- новые способы решения профессиональных задач;
- критичность мышления;
- способность к определению барьеров профессионального роста и др.

При этом, особое внимание в последние десятилетия исследователи обращают на такие показатели самореализации в педагогической профессии как: креативность, в контексте качественного развития «личности и профессиональное творчество, как проявление креативности в деятельности. Это связано с тем, что и сложившиеся современные условия жизни и деятельности, и тенденции дальнейшего развития общества актуализируют значимость таких характеристик специалистов, как способности самостоятельно принимать решения, генерировать оригинальные профессиональные идеи, находить новые способы их реализации, нестандартные пути достижения профессиональных целей, проявлять гибкость поведения и общения при решении разнообразных задач» [128].

Рассматривая проблему самореализации в педагогической профессии, такие ученые как: Н. А. Азарян, О.О. Богатырева, В.З. Дуликов и др. обращают

фокус научного внимания на способность педагогов к рефлексии. В данной трактовке рефлексия «представляет собой внутреннюю деятельность по осмыслению, анализу интеллектуального, ценностного, коммуникативного и пр. содержания сознания, деятельности и общения» [128], а также по определению того, как окружающие воспринимают и понимают рефлектирующую личность.

Развитая рефлексия трансформируется в рефлексивную компетентность – преимущественно профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, движению ее максимальной эффективности и результативности [5, 35, 72 и др.].

Осознание человеком собственных ценностных ориентаций, определение их соответствия профессиональным целям и ценностям является важнейшим внутренним фактором успешной самореализации в профессии.

«К числу значимых субъективных показателей эффективной профессиональной самореализации личности, непосредственно связанным с ценностными ориентациями ученые относят удовлетворенность субъекта своим трудом» (его содержанием, процессом и результатами) [128].

Взаимосвязь между феноменами профессиональной самореализации и удовлетворенности трудом обоснована в трудах А.Г. Здравомыслова, В.А. Ядова, А.Л. Свенцицкого, В. Врума, Э. Лоулера и др. Однако, в исследованиях удовлетворенность приставленных авторов самореализация рассматривается с различных позиций:

- как отношение;
- как состояние, с точки зрения эмоциональной составляющей;
- как мотив саморазвития;
- как установка или сочетание установок [69].

В частности, по мнению И.М. Поповой удовлетворенность работой – это «выраженное отношение работника к конкретным условиям предприятия», либо согласующаяся система отношений, включающая отношения к содержанию и условиям работы, к себе и коллегам (а также иным субъектам деятельности) [78, с. 68].

Так, А.Л. Свенцицкий называет удовлетворенность работой «психическим состоянием личности, вызванным соотношением между уровнем ее притязаний и реальными возможностями их осуществления» [69, с. 42]. Автор утверждает, что «именно удовлетворённость работой является тем специфическим психологическим индикатором, при помощи которого мы оцениваем, реализует ли себя личность в работе или нет» [128].

Следует добавить, что «при неизменных условиях труда может наблюдаться повышение или понижение удовлетворенности человека своей работой, что вызывается изменением уровня притязаний данного человека» [69, с. 42].

По мнению В.А. Ядова, удовлетворенность трудом может обуславливать самовыражение человека в деятельности, так и исключительно меркантильных интересов, направленных на удовлетворение базовых потребностей. В первом случае оно является показателем самореализации личности в профессии и имеет непосредственное отношение к взаимосоответствию ценностных ориентаций личности и ценностей, целей профессиональной деятельности (а также организационных ценностей) [78].

Стремление педагога к профессиональному самосовершенствованию выступает социально активным аспектом профессиональной самореализации и определяется поддержанием социального статуса в общественной системе и системе образовательной организации, стремлением к его повышению.

Для достижение поставленной цели педагог должен развивать профессиональные навыки, совершенствовать систему взаимодействия с обучающимися, педагогическим коллективом и администрацией. Актуализировать и обогащать наличные знания как в предметной области, так

и в области профессионального взаимодействия. Актуализация должна происходить в ходе активной профессиональной деятельности.

«Важным фактором и показателем эффективности профессиональной самореализации личности является индивидуальный стиль деятельности» [128]. Обращаясь к толковому словарю С.И. Ожегова отмечаем, что понятие «стиль» представлено «как метод, совокупность приемов деятельности, поведения; стиль отражает своеобразие процесса и результатов деятельности данного человека в отличие от других людей» [161].

Следовательно, стиль выступает интегральным следствием следующих составляющих: направленности личности, степени сознательного владения своими психическими процессами и техническими приемами деятельности [22, 26, 59 и др.]. Стиль определяет профессиональную индивидуальность, свидетельствует о наличии профессионального мастерства, является доказательством наличия творчества в деятельности педагога [55].

В частности, Е.А. Климов к формальным признакам индивидуального стиля деятельности относил «инвариантную систему приемов, способов, операции, обеспечивающую высокую эффективность деятельности и обусловленную индивидуально-психологическими особенностями личности» [26].

Индивидуальный стиль формируется посредством «преломления деятельности сквозь призму личностных качеств» [55] и является «результатом развития психологической системы деятельности» [55], включающей мотивы и цели деятельности, программы деятельности и способы принятия решений, а также профессионально важные качества.

Готовность к сотрудничеству в поле профессионального взаимодействия для педагога означает готовность к конструктивному партнерству, консенсусу, диалогу. Психолого-педагогические исследования, посвященные вопросам сотрудничества представлена достаточно широко. В рамках процесса обучения феномен сотрудничества изучался И. А. Зимней, М.И. Лукьяновой, Т.А. Руновой и др.

В ракурсе формирования и индивидуальных способностей сотрудничество исследовали А. Адлер, А.Я. Анцупов, А. Фримен, А.И. Шипилов и др.).

Обобщённый результат анализа позволяет утверждать, что феномен сотрудничества предполагает одновременное участие субъектов совместной трудовой деятельности, направленное на достижение взаимовыгодного результата.

Также самореализация педагога тесно связана с вопросами трудовой мотивации. По определению А.Н. Леонтьева, мотив – это то, что содействует активизации деятельности человека, определяет ее направленность, то «в чем опредмечивается потребность» [36].

Группируя мотивы трудовой активности человека Е.П. Ильин называет три разбивки «мотивов, детерминирующих трудовую активность человека: мотивы трудовой деятельности, мотивы выбора профессии и мотивы выбора места работы» [23]. Соответственно, мотивы человека к трудовой деятельности рассматриваются как «осознанные внутренние побуждения к действию» [23].

Современная педагогическая литература среди ведущих мотивов выбора профессии, инициирующих процесс самореализации отдельное внимание уделяет процессу самоактуализации, который включает:

- потребность к самостоятельному поиску внутренних резервов, выявление потенциала личностного развития (К. Роджерс);
- осуществление в деятельности возможностей личности, имеющихся у нее как внутренний потенциал развития (К. Хорни);
- самовыражение через активную позицию саморазвития, истинного самовыражения (Ф. Перлз);
- стремление соответствовать своему внутреннему потенциалу развития (А. Маслоу).

Таким образом, можно определить две составляющие процесса самореализации, где личностная составляющая самореализации педагога

представляет собой субъективную по происхождению составляющую общего конструкта, а профессиональная составляющая – объективную, как личностное отражение в профессии анализа и ранжирования.

С учетом выявленных в методологическом аспекте проблемных позиций, необходимые для сравнения – социальных, образовательных и воздействующих – появилась возможность распределить показатели самореализации педагога в процессе непрерывной профессионализации по трем компонентам (таблица 2).

Таблица – 2 Показатели самореализации педагога: составляющие и компоненты

| Показатели самореализации педагога | | |
|------------------------------------|--|--|
| № | Личностная составляющая | Профессиональная составляющая |
| Социальные компоненты | | |
| 1. | «Удовлетворенность жизнью во внешних (материальных, социальных) и внутренних (психологических) аспектах» [222] | «Удовлетворенность профессиональной деятельностью во внешних (материальных, социальных) и внутренних (психологических) аспектах» [222] |
| 2. | Мотивация общественной, досуговой деятельности, семейного и широкого социального взаимодействия | Профессиональная мотивация, направленность на профессиональную деятельность |
| 3. | Ценностные ориентации | Соответствие личных ценностных ориентаций профессиональным целям и ценностям |
| Образовательные компоненты | | |
| 1. | Тенденция конструктивного межличностного взаимодействия | Наличие индивидуального (действенного) стиля профессионального взаимодействия |
| 2. | «Рефлексия содержания и результатов своей жизнедеятельности, своего отношения к жизни» [222] | «Рефлексия содержания и результатов своего профессионального труда, своего отношения к деятельности» [222] |
| 3. | Гармоничное сочетание желаемых и достигнутых жизненных целей, и ценностей (в сфере семьи, хобби, общественной деятельности и т.п.) | Гармоничное сочетание желаемых и достигнутых профессиональных целей и ценностей |
| Воздействующие компоненты | | |
| 1. | Стремление к личностному саморазвитию, удовлетворение этой потребности | Стремление к профессиональному самосовершенствованию, удовлетворение этой потребности |
| 2. | Уверенность в себе | Готовность к сотрудничеству |
| 3. | Креативность | Творческая организация профессиональной деятельности |

Презентация показателей самореализации педагога демонстрирует тот факт, что личностные и профессиональные компоненты не существуют изолированно, следовательно, личностные компоненты значимо влияют на компоненты профессиональные и наоборот.

1.4 Организационно-педагогические условия организации процесса профессиональной самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации

Сегодня абсолютно ясно, что российское общество транслирует определенный заказ на профессионального специалиста-педагога. В то же время сфера общественных интересов неизменно пересекается со сферой интересов и заказов индивидуального плана – от самих педагогов.

Финансовая составляющая этого заказа остается за пределами данного диссертационного исследования, так как желание расширения материальных возможностей у человека находится в перманентном состоянии, а проблема понимания состоявшейся личностной и профессиональной самореализации, как уже говорилось выше, остается актуальной.

Государственная стратегия, заявленная в докладе Госсовета РФ «Об образовательной политике России на современном этапе», достаточно рельефно отражает желания самих педагогов. «...Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию» [70].

Ведущая идея исследования позволяет утверждать, что комплексное воздействие на различные составляющие личностного ресурса – когнитивно-операциональный, ценностно-регулятивный и мотивационный – возможно посредством «... создания условий, объективирующих необходимость в самоизменениях и стимулирующих самореализацию» [223].

Способами создания педагогических условий могут быть: проектирование ситуаций деятельности, нравственные дилеммы, анализ реальных учебных ситуаций и т.д.

Влияние на практическую сторону личностного ресурса (когнитивно-операциональный компонент) возможно посредством методов организации деятельности и поведения: побуждение к определенной деятельности и формам поведения в определенных ситуациях; решение вопросов организации деятельности и т.д. Воздействие на сложившиеся социальные установки (ценностно-регулятивный компонент) обуславливается применением методов самооценки, отражения, рефлексии и саморефлексии, и т.д.

С позиции ресурсно-интегративного подхода представляется возможным не только представить сущность и содержание личностно-профессиональной самореализации педагога как системы, но и определить ключевые принципы ее организации и сопровождения в системе непрерывного образования.

В данном контексте совокупность методологических принципов базируется на трех группах оснований: современных идеях непрерывного образования, положениях ресурсного и положениях интегративного подходов к образованию.

(1) Идеи и положения концепции непрерывного образования, помогают рассматривать самореализацию педагогов, через призму наличия / отсутствия у них ценностно-целевой ориентированности на динамичное личностное и профессиональное развитие и саморазвитие; обуславливают выбор субъектами самореализации специфических организационных форм образования и самообразования; ориентируют образовательные организации (общего образования, высшего образования, дополнительного образования взрослых, в том числе, дополнительного профессионального образования и пр.) на создание условий, необходимых для активизации, совершенствования и поддержки личностно-профессиональной самореализации педагогов. Важным является сочетание формального, неформального и информального

образования (как условие обеспечения непрерывности личностного и профессионального развития, совершенствования, на которых базируется самореализация); выбор соответствующих организационных форм образования (корпоративное обучение, повышение квалификации и т.д.).

При этом приоритет отдается самообразованию (информальное образование), где императивом, обеспечивающим максимальную эффективность, выступает самодеятельность, обусловленная наличием широкого спектра целей и способов их достижения, позитивной внутренней мотивацией и т.д.

Цели и содержание самообразования необходимо ориентировать на разные сферы жизни – это способ выйти за узкопрофессиональные пределы развития и саморазвития и, в дальнейшем самореализации. Соответственно, особое внимание уделяется реализации социальной функции непрерывного образования и его личностной функции (удовлетворение индивидуальных познавательных потребностей, интересов, увлечений).

Специфика жизни требует обеспечения опережающего (перспективного) целеполагания самообразования, как необходимого условия для эффективной самореализации в личности в современном трансформирующемся мире. Это предполагает активное использование информационно-коммуникативных технологий как способ обеспечения открытости образования, возможности каждому субъекту непрерывно (как самостоятельно, так в необходимом профессиональном сопровождении) развиваться, не зависимо от степени формальной занятости.

(2) Ресурсный подход определяет необходимость уточнения внутренних (личностных) и внешних (средовых) ресурсов как мотивов и стимулов интенсификации процесса самореализации педагога. Внутренние ресурсы самореализации педагога образуют совокупность трех групп (компонентов) качеств и характеристик субъекта: «индивидуально-психологических (творческие способности (креативность и профессиональное творчество), социальное самочувствие (удовлетворенность жизнью и профессиональной

деятельностью), здоровье (социально-психологическое, физическое)); когнитивно-мотивационных (потребности в саморазвитии, самоактуализации, стремление к индивидуально-личностному и профессиональному самоизменению); социально-коммуникативных (направленность к личностно-значимой деятельности (общественной активности, собственному хобби и др.) и профессиональная направленность, готовность к расширению личностно-социального и профессионального взаимодействия)» [222].

Внешние ресурсы личностно-профессиональной самореализации, имеющие значение для нашего исследования, в общем виде включают: кадровые (преподаватели, научные кадры вузов, сотрудники организаций дополнительного образования, авторы образовательных и развивающих интернет-ресурсов); информационно-методические (знания, запечатленные в информационном содержании образования и самообразования; методы и формы организации образования и самообразования в целях личностно-профессиональной самореализации; соответствующие программы деятельности); морально-этические (ценностно-целевая ориентированность администрации общеобразовательных школ, вузов, учреждений дополнительного образования на обеспечение и поддержку личностно-профессиональной самореализации педагогов).

По принадлежности все эти группы ресурсов являются ресурсами организаций (системы) общего образования (учреждений, в которых работают субъекты самореализации), высшего образования (вузов, чей кадровый состав, информационно-методические возможности целесообразно привлекать), дополнительного образования взрослых, в том числе, дополнительного профессионального образования, а также собственными ресурсами педагогов (преимущественно, в случае самообразования, направленного на личностную самореализацию).

Ресурсный подход к организации процесса самореализации педагога задает индивидуальное проектирование и реализацию способов личностной и профессиональной самореализации (на основе уникальных ценностей и

интересов личности как ключевых детерминантов актуализации ее внутренних ресурсов самореализации), а также индивидуальный выбор ключевых внутренних ресурсов (как ориентиров для первоочередной активизации в системе непрерывного образования, и ведущих внешних условий, как средств мобилизации внутренних ресурсов).

При этом отбор внешних (средовых) ресурсов самореализации педагогов осуществляется на основе следующих критериев: альтернативности (возможность использовать идентичные ресурсы разных образовательных организаций либо заменить их собственными образовательными ресурсами субъектов); результативности (возможность четко определить результат использования ресурсов); оптимальности и обоснованности (выбор таких форм, методов, содержания и пр. образования и самообразования, которые в наилучшей степени решают актуальные задачи самореализации личности (с точки зрения наличия дополнительного времени, физических или психических сил, финансов и пр.)); доступности и качества (гармония между возможностью использования ресурсов и степенью их соответствия стоящим задачам). В свою очередь, в качестве результатов следует рассматривать как позитивные изменения в личностных качествах, знаниях и умениях, опыте субъектов, так и положительные изменения их социального самочувствия.

(3) Интегративный подход позволяют рассматривать процесс самореализации с ракурса взаимодополняемости и целостности личностного и профессионального развития, единства и равновесности влияния внешних и внутренних факторов и т.д.

Его положения определяют необходимость объединения, гармонизации и варьирования: процессов личностной и профессиональной самореализации (соответствующих ценностно-целевых ориентиров, субъективных детерминантов); ресурсов внутренних и внешних; образования и самообразования (соответствующих форм и методов).

В контексте интеграции внутренних и внешних ресурсов необходимо также указать на важность:

(а) интеграции субъекта самореализации с внешним социальным миром (««гармонизация отношений с социально-профессиональной средой и ее активное совершенствование, интериоризация поликультурных и мультикультурных норм и ценностей, диалогическое общение»), а также с «миром знаний»» [222] (сознательное, активное, осмысленное, ценностное освоение знаний (в широком смысле), когнитивно обеспечивающих процесс личностно-профессиональной самореализации);

(б) интеграции субъекта с другими людьми, включенными и не включенными в процесс его личностно-профессиональной самореализации (в форме сотрудничества, сотворчества; обеспечивает обогащение собственного личностного и профессионального опыта, развитие творческих сил);

(в) интеграция субъекта с собой (гармонизация целей, ценностей, стратегий, действий, относящихся к личностной и к профессиональной самореализации).

Сущность интеграции, педагогической интеграция, а также специфика предмета нашего исследования определяют, помимо вышесказанного, целесообразность (а, возможно, необходимость) этапной организации процесса самореализации педагогов в системе непрерывной профессионализации как последовательность активизации механизмов отождествления («адаптация к новым условиям), аккомодации (изменение самих условий), уравнивания (гармонизация всех составляющих») [222].

А интерпретация ресурсных и интегративных оснований позволяет задать такие требования к организации и сопровождению процесса самореализации педагога в системе непрерывного образования, как:

- «индивидуализированность средств, форм, траекторий совершенствования;
- ориентированность на обогащение форм и видов жизнедеятельности, расширение сферы взаимодействия;
- направленность на обеспечение физического, морально-психологического комфорта субъектов;

– полисубъектность взаимодействия, сотрудничество, паритетное общение;

– оценивание результатов и прогнозирование развития с учетом индивидуальной изначальной картины ресурсов и их актуального состава и уровня» [222].

В таблице 3 представлены обобщенные положения трех охарактеризованных ранее методологических ориентиров, конкретизированные относительно организации и сопровождения профессиональной самореализации педагогов.

Таблица – 3 Основания – требования к организации и сопровождения профессиональной самореализации педагогов

| Основание | Требования к организации и сопровождения профессиональной самореализации педагогов |
|--------------------------|---|
| Концепция самореализации | <ul style="list-style-type: none">– Концепция самореализации индивидуальный выбор ключевых внутренних ресурсов, как ориентиров для первоочередной активизации в системе непрерывной профессионализации, и ведущих внешних условий, как средств мобилизации внутренних ресурсов;– отбор внешних (средовых) ресурсов самореализации педагогов на основе критериев: альтернативности (возможность использовать идентичные ресурсы разных образовательных организаций либо заменить их собственными образовательными ресурсами субъектов); результативности (возможность четко определить результат использования ресурсов); оптимальности и обоснованности (выбор таких форм, методов, содержания и пр. образования и самообразования, которые в наилучшей степени решают актуальные задачи самореализации личности (с точки зрения наличия дополнительного времени, физических или психических сил, финансов и пр.)); доступности и качества (гармония между возможностью использования ресурсов и степенью их соответствия стоящим задачам);– определение и учет в качестве результатов личностно-профессиональной самореализации как позитивных изменений в личностных качествах, знаниях и умениях, опыте субъектов, так и изменений в окружающем мире, произошедших при участии субъектов;– индивидуальное проектирование и реализация способов личностно-профессиональной самореализации – на основе уникальных ценностей и интересов личности как ключевых детерминантов актуализации ее внутренних ресурсов самореализации. |

Продолжение таблицы 3

| | |
|--|---|
| <p>Сравнительная парадигма</p> | <p>(а) определение конструкторов (групп) сравнения (б) соотнесение субъекта самореализации с внешним социальным миром (гармонизация отношений с социально-профессиональной средой и ее активное совершенствование, интериоризация поликультурных и мультикультурных норм и ценностей, диалогическое общение), а также с «миром знаний» (сознательное, активное, осмысленное, ценностное освоение знаний (в широком смысле), когнитивно обеспечивающих процесс профессиональной самореализации); (в) соотнесение субъекта с другими людьми, включенными и не включенными в процесс его профессиональной самореализации (в форме сотрудничества, сотворчества; обеспечивает обогащение собственного личностного и профессионального опыта, развитие творческих сил); (г) соотнесение субъекта с собой (гармонизация целей, ценностей, стратегий, действий, относящихся к личностной и к профессиональной самореализации) и этапной организации процесса личностно-профессиональной самореализации как последовательность активизации механизмов ассимиляции (адаптация к новым условиям), аккомодации (изменение самих условий), уравнивания (гармонизация всех составляющих)</p> |
| <p>Идея непрерывной профессионализации</p> | <p>– сочетание формального, неформального и информального образования, как условие обеспечения непрерывности личностного и профессионального развития, совершенствования, на которых базируется самореализация; выбор соответствующих организационных форм образования (корпоративное обучение, повышение квалификации и т.д.); – направленность на самостоятельную деятельность в сфере образования и самообразования, обусловленные внутренним стремлением к самосовершенствованию и самореализации и целенаправленные на свободный выбор направлений образования и его содержания и т.д.; – обеспечение опережающего (перспективного) целеполагания самообразования, как необходимого условия для эффективной самореализации в личности в современном трансформирующемся мире; – активное использование информационно-коммуникативных технологий как способ обеспечения открытости образования, возможности каждому субъекту непрерывно (как самостоятельно, так в необходимом профессиональном сопровождении) развиваться, не зависимо от степень формальной занятости; – ориентированность целей и содержания самообразования на разные сферы жизни, как способ выйти за узко-профессиональные пределы развития и саморазвития и, в дальнейшем самореализации; особое внимание реализации социальной подготовки, которая способствует пониманию и принятию культурного многообразия через взаимодействие с общественно-государственной системой и производственно-экономической сферами, включающую: информационную, правовую, языковую, финансовую, и другие компетенции и личностной подготовке, которая направлена на удовлетворение индивидуальных познавательных потребностей, интересов и увлечений. Личностная подготовка помогает развить уникальные качества и способности субъекта, что в дальнейшем может стать основой для успешной карьеры и личного роста.</p> |

Сопоставление факторов эффективности самореализации личности и методологических положений, задаваемых сущностью выделенных подходов к обеспечению личностно-профессиональной самореализации педагогов позволяет выделить обобщенные методологические принципы организации и сопровождения личностно-профессиональной самореализации педагогов (таблица 4).

Таблица – 4 Принципы обеспечения самореализации педагогов

| Факторы | Принципы | Методическая составляющая |
|--------------|------------------|---|
| Объективные | Амплификация | Создание возможностей для проявления инициативы, обмена опытом, инновационными достижениями |
| | Комфортность | Отсутствие перегрузок, эмоционального напряжения, оптимальный режим работы |
| | Прогнозирование | Конструирование адекватных задач саморазвития и самореализации |
| Субъективные | Полисубъектность | Участие в личностно-смысловом и профессиональном общении |
| | Системность | Использование личностного ресурса и условий образовательной среды в совокупности |
| | Вариативность | Понимание личностного ресурса как системного свойства личности, ее индивидуальности. |

С целью объективации результатов теоретического исследования к полученным принципам был применен метод экспертной оценки.

Экспертную группу составили преподаватели Адыгейского республиканского института повышения квалификации, Института повышения квалификации при Адыгейском государственном университете, Кубанского государственного университета (всего 101 респондент).

Им необходимо было оценить степень своего согласия с теми принципами обеспечения личностно-профессиональной самореализации, которые были определены в ходе исследования (таблица 5).

Таблица – 5 Экспертная оценка принципов организации процесса самореализации педагогов

| Принципы | Разделяю ваше мнение полностью | В основном ваше мнение разделяю | Скорее ваше мнение разделяю, чем не разделяю | Скорее ваше мнение не разделяю, чем разделяю | Не разделяю ваше мнение |
|------------------|--------------------------------|---------------------------------|--|--|-------------------------|
| Амплификация | 70% | 15% | 10% | | 5% |
| Комфортность | 65% | 15% | 10% | | - |
| Прогнозирование | 80% | 20% | - | | - |
| Полисубъектность | 75 % | 15 % | - | 5 % | 5 % |
| Системность | 100% | - | - | - | - |
| Вариативность | 100% | - | - | - | - |

Из таблицы видно, что в представлении экспертов выявленные принципы являются существенными и, значит, теоретические выводы, сделанные в ходе диссертационного исследования, можно обозначить как объективно значимые.

Представленные принципы раскрываются и конкретизируются через совокупность организационно-педагогических условий организации процесса самореализации педагогов, которые обобщают теоретически выявленные положения ресурсно-интегративного подхода в рамках непрерывной профессионализации.

Представленные условия включают:

(1) Целе-ориентационные:

- направленность на интегрированную и дифференцированные личностную и профессиональную самореализацию;
- обеспечение гармонизации отношения субъектов с социальной средой, включая профессиональную среду, с другими субъектами, с собственным внутренним миром;
- опережающее (перспективное) проектирование целей и содержания личностно-профессиональной самореализации.

(2) Организационно-управленческие:

- обеспечение образовательного сопровождения личностно-профессиональной самореализации педагогов;
- сочетание формального, неформального и информального образования с приоритетом самообразования (информальное образование);
- индивидуализация актуализируемых ключевых внутренних и внешних ресурсов самореализации в соответствии с критериями альтернативности, результативности, обоснованности и оптимальности, доступности и качества.

(3) Организационно-методические:

- многообразие и вариативность организационных форм образования (корпоративное обучение, повышение квалификации, онлайн курсы, индивидуальные программы самосовершенствования и т.д.);
- индивидуализация средств, форм, траекторий самообразования, саморазвития, совершенствования субъектов;
- этапная организация процесса личностно-профессиональной самореализации.

(4) Содержательно-методические:

- активное использование информационно-коммуникативных технологий при образовательном обеспечении самореализации педагогов;
- обеспечение диалогичности, сотрудничества и сотворчества, паритетности общения и деятельности равных субъектов;
- приоритет самостоятельной работе субъектов при проектировании целей, направлений, содержания самореализации, формирование когнитивной и операциональной базы ее осуществления.

(5) Психолого-педагогические:

- содействие созданию морально-психологического и физиолого-физического благополучия для субъектов самореализации;
- прямое и опосредованное обеспечение мотивационно-ценностной обоснованности личностно-профессиональной самореализации педагогов;

– свободный вариативный выбор целей, направлений, содержания и т.д. самообразования, саморазвития, самореализации.

Выводы по первой главе

В первой главе был изучен феномен самореализации личности с позиции психолого-педагогического анализа, который представляет собой непрерывный, внутренне и внешне детерминированный процесс реализации имеющегося потенциала, проявления и развития сущностных сил, характеризующийся постановкой новых целей деятельности, определением стратегий и тактик их достижения с учетом уже достигнутых результатов, имеющегося опыта саморазвития и самоактуализации.

Выявлена специфика самореализации педагога, которая заключается в неразрывной связи и взаимозависимости личностного и профессионального содержания самореализации, при которых компоненты, относящиеся к личностной составляющей самореализации, выступают фундаментом для становления профессиональных аспектов и детерминантом их совершенствования.

С учетом выявленных в методологическом аспекте проблемных позиций, необходимые для сравнения – социальных, образовательных и воздействующих – появилась возможность распределить показатели самореализации педагога в процессе непрерывной профессионализации по трем компонентам, которые, во-первых, позволяют определить векторы поиска методологических основ построения процесса самореализации педагога, во-вторых, задают ориентиры для выбора критериев определения ее эффективности.

Определены методологические ориентиры организации непрерывной профессионализации и самореализации личности, сущность и специфика самореализации педагога, которые, в свою очередь определили интегративно-

ресурсный подход как методологическую доминанту организации данного процесса.

Представлены организационно-педагогические условия как совокупность целе-ориентационных, организационно-управленческих, организационно-методических, содержательно-методических, психолого-педагогических требований.

2 Содержание и результаты экспериментальной организации процесса самореализации педагогов в системе непрерывной профессионализации

2.1 Эмпирический анализ процесса самореализации современных педагогов

Практическая организация работы, выбор конкретных способов реализации организационно-педагогических условий, содержательное наполнение деятельности в соответствии с положениями принципов индивидуализации и дифференциации и т.д. требует не только теоретической ясности, но и знания о конкретных, практических особенностях протекания данного процесса в современных условиях.

В связи с этим проведенное констатирующее исследование было направлено не только на обоснование корректности формирующего эксперимента (соблюдение уравнивающих условий, однородность выборочной совокупности педагогов, статистическое сходство обусловили дифференциацию респондентов на эталонную группу и группу взаимодействия), но и для уточнения реальных внутренних и внешних факторов эффективности самореализации педагогов.

Перед началом формирующего эксперимента было организовано пилотное исследование, при котором определялись особенности самореализации педагогов, работающих в образовательных организациях разных типов (общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования и дополнительного образования).

Так как полученные данные групп респондентов из систем общего образования, среднего профессионального образования и высшего образования значимо не различались, мы показываем только значения группы педагогов системы общего образования, так как именно она находится в центре данного диссертационного исследования.

Значимые различия были отмечены только с группой педагогов системы дополнительного образования.

Эмпирические данные были получены на базе: средних общеобразовательных школ г. Майкопа (ГрСОШ – 42 респондента), и учреждений дополнительного образования детей г. Майкопа: Кванториум, Пифагорка, Актив (ГрДО – 42 респондента).

С позиции ресурсно-интегративного подхода стало возможным осуществить критериальное наполнение самореализации педагога. При этом, ресурсный подход задает понимание субъективных факторов самореализации личности, а интегративный – понимание единства личностной и профессиональной самореализации педагога (таблица 6).

Таблица – 6 Критериальное наполнение самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации

| Группа критериев | Содержание критериев самореализации | |
|----------------------------|--|--|
| | Профессиональной | Личностной |
| Когнитивно-операциональный | Индивидуальный стиль педагогической деятельности Творческий характер педагогического труда Готовность к педагогическому сотрудничеству | Креативность Готовность к социальному взаимодействию Готовность к инновационной деятельности |
| Ценностно-регулятивный | Профессиональная рефлексия Профессионально-ценностное единство Потребность в профессиональном саморазвитии | Рефлексивность Ценностное единство с социумом Потребность в личностном саморазвитии |
| Мотивационный | Профессиональная направленность личности Мотивация профессиональной деятельности Удовлетворенность трудом | Мотивация, Интерес к общественной, досуговой деятельности Удовлетворенность жизнью |

Проведенные диагностические мероприятия соответствовали выявленным группам критериев и их содержанию. Данное исследование позволило не только получить первичные данные и дать им предварительную оценку, но и оценить трудозатраты и временные затраты на период

осуществления формирующего эксперимента. Также оценивалось качество диагностического инструментария.

Креативность педагогов.

Показатели креативности педагогов измерялись с использованием методики Н.Ф. Вишняковой и представлены ниже (таблица 7).

Таблица – 7 Показатели креативности педагогов

| Сравниваемые показатели | Количество респондентов | | Достоверность различий |
|----------------------------------|-------------------------|-----------|------------------------|
| | ГрСОШ | ГрДО | |
| Оригинальность | 5,6±1,9 | 6,1±1,8 | P>0,05 |
| Любознательность | 6,8±1,1 | 8,4±0,42 | P<0,05 |
| Воображение | 7,8±0,25 | 6,2±0,38 | P<0,05 |
| Интуиция | 7,7±0,65 | 5,8±0,21 | P<0,05 |
| Творческое мышление | 8,9±1,1 | 9,1±0,6 | P>0,05 |
| Эмоциональность, эмпатия | 7,8±0,78 | 9,3±0,65 | P<0,05 |
| Чувство юмора | 7,2±0,31 | 9,1±0,54 | P<0,05 |
| Творческое отношение к профессии | 9,2±0,4 | 9,4±0,5 | P>0,05 |
| Общее количество баллов | 63,1±12,4 | 65,5±10,6 | P>0,05 |

Заметим, что тест не предполагает выделения уровней развития креативности. Но, если принять за основу пятиуровневую градацию баллов, то можно условно обозначить: 0 – 16 – низкий уровень; 17 – 32 – уровень ниже среднего; 33 – 48 – средний уровень; 49 – 64 – уровень выше среднего; 65 – 80 – высокий уровень.

Из таблицы можно видеть, что по общему уровню креативности (о котором свидетельствует общее количество набранных баллов) педагоги СОШ и педагоги ДО, достоверно не отличаются друг от друга (P>0,05).

Однако, если исходить из принятой нами условной уровневой градации баллов, то видно, что учителя СОШ, в среднем, находятся на верхней границе уровня выше среднего, а учителя ДО – на нижней границе высокого уровня.

Творческий характер педагогического труда, в соответствии с позицией А.А. Кочетова, определяется, готовностью педагогов к инновационной

деятельности, стилем педагогической деятельности и наличием готовности к сотрудничеству.

Результаты диагностики показали, что в обеих группах практически отсутствовали респонденты с начальным и низким уровнями готовности к инновационной деятельности. Однако по уровням готовности к инновационной деятельности между группами обнаружены достоверные различия.

Так, в ГрДО достоверно превосходит ГрСОШ по количеству педагогов с оптимальным уровнем готовности к инновационности деятельности (35%).

В то время как в ГрСОШ оптимальный уровень зафиксирован только у 12% опрошиваемых. Большинство респондентов обладают (77 %) допустимым уровнем готовности к инновационной деятельности (таблица 8).

Таблица – 8 Уровни готовности к инновационной деятельности

| Уровень | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|-------------|-----------------------------|------|------------------------|
| | ГрСОШ | ГрДО | |
| Критический | 6 | 4 | $P > 0,05$ |
| Низкий | 5 | 6 | $P > 0,05$ |
| Допустимый | 77 | 55 | $P < 0,05$ |
| Оптимальный | 12 | 35 | $P < 0,05$ |

Данные результаты представляются закономерными, хотя обусловлены разными причинами в разных группах. Так, в СОШ сегодня использование инновационных методов и технологий работы является нормативно заданным, собственно, реализованная инновационность определяет в некоторой мере суммы стимулирующих доплат.

Поэтому можно говорить о некоторой «вынужденности» творческого подхода к работе у части педагогов СОШ, что, соотносится с результатами предыдущего теста.

В тоже время в ДО, большинство из которых являются коммерческими организациями, ситуация несколько иная: между сотрудниками существует конкуренция и за рабочее место, и за учеников, в связи с чем инновационность

– важное конкурентное преимущество. Использование этого преимущества, будучи детерминировано в значительной степени рыночными мотивами, является, тем не менее, добровольным.

Стили педагогической деятельности в респондентских группах также подверглись исследованию. Общая характеристика стилей педагогической деятельности представлена ниже.

Таблица – 9 Стили педагогической деятельности

| Стиль | Достоинства стиля | Недостатки стиля |
|-------------------------------|---|---|
| Эмоционально-импровизационный | Высокий уровень знаний, артистизм, контактность, про ницательность, умение интересно преподавать учебный материал, увлечь учеников преподаваемым предметом, руководить коллективной работой, варьировать разнообразные формы и методы обучения. Уроки отличает благоприятный психологический климат | Отсутствие методичности (недостаточная представленность в деятельности закрепления и повторения учебного материала, контроля знаний учащихся). Недостаточное внимание к уровню знаний слабых учеников, недостаточная требовательность, завышенная самооценка, демонстративность, повышенная чувствительность, что обуславливает чрезмерную зависимость от ситуации на уроке |
| Эмоционально-методичный | Высокий уровень знаний, контактность, про ницательность, высокая методичность, требовательность, умение интересно преподавать учебный материал, умение активизировать учеников, возбудив у них интерес к особенностям предмета умелое использование и варьирование форм и методов обучения | Несколько завышенная самооценка, некоторая демонстративность, повышенная чувствительность, обуславливающие излишнюю зависимость от ситуации на уроке, настроения и подготовленности учащихся |
| Рассуждающе-импровизационный | Высокий уровень знаний, контактность, про ницательность, требовательность, умение ясно и четко преподавать учебный материал, внимательное отношение к уровню знаний всех учащихся, объективная самооценка, сдержанность | Недостаточно широкое варьирование форм и методов обучения, недостаточное внимание к постоянному поддержанию дисциплины на уроке; излишнее внимание к ответам каждого ученика, что обуславливает некоторые замедленные темпы урока |

Продолжение таблицы 9

| | | |
|-------------|--|--|
| Рассуждающе | Высокая методичность, внимательное отношение к уровню знаний всех учащихся, высокая требовательность | Неумение постоянно поддерживать у учеников интерес к изучаемому предмету, использование стандартного набора форм и методов обучения, предпочтение репродуктивной, а не продуктивной деятельности учащихся, нестабильное эмоциональное отношение к учащимся |
|-------------|--|--|

Согласно теоретическим и практическим выкладкам, касающимся применения метода выборочных долей при обработке результатов исследований, чтобы разница между долями была достоверной, она должна составить (учитывая малочисленность наших выборочных совокупностей) не меньше 20%. Таким образом, мы считали, что педагог характеризуется наличием индивидуального стиля деятельности в том случае, если какой-нибудь из этих стилей по результатам диагностики превышал остальные не менее, чем на 20% (таблица 10).

Таблица – 10 Стили педагогической деятельности респондентов

| Стиль педагогической деятельности | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|---|-----------------------------|------|------------------------|
| | ГрСОШ | ГрДО | |
| Отсутствует индивидуальный стиль деятельности | 25 | 30 | $P > 0,05$ |
| Доминирует один индивидуальный стиль деятельности | 50 | 20 | $P < 0,05$ |
| Доминируют два индивидуальных стиля деятельности | 25 | 50 | $P < 0,05$ |

Готовность к сотрудничеству.

Проведенное тестирование по методике О.В. Ромашова, Л.О. Ромашовой продемонстрировало отсутствие гибкости в отношениях среди педагогов учреждений дополнительного образования [179]. Косность,

нежелание выходить за пределы своей рабочей системы, приверженность к сложившемуся коллективу и мнению о сотрудниках.

В тоже время показатели готовности к сотрудничеству со стороны школьных педагогов оказались на уровне выше среднего – суммарный показатель 17 баллов, что говорит о возможности профессионального развития. Хотя большинство опрошенных не испытывает потребности в привязанности, теплых, доверительных отношениях с коллегами, однако они способны откликаться на просьбы о помощи и оказывать необходимую поддержку коллегам, ученикам и их родителям.

По результатам диагностики с использованием многомерного опросника С.И. Кудинова (шкала «Социально-корпоративные установки самореализации») вышеназванные результаты частично подтверждены, хотя и не достоверном уровне значимости.

Таблица – 11 Готовность к сотрудничеству

| Уровень | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|---------|-----------------------------|------|------------------------|
| | ГрСОШ | ГрДО | |
| Высокий | 19 | 12 | $P > 0,05$ |
| Средний | 52 | 50 | $P > 0,05$ |
| Низкий | 29 | 38 | $P > 0,05$ |

Полученные результаты позволяют утверждать, что у учителей СОШ готовность к сотрудничеству и взаимопомощи действительно выше, чем у педагогов ДО.

Готовность к педагогическому сотрудничеству.

Непосредственно профессионально ориентированная готовность к сотрудничеству как способность и готовность работать в команде и сотрудничать с коллегами в профессиональной сфере определялась с помощью теста А.А. Кочетова [52]. Также готовность к педагогическому сотрудничеству рассматривается в аспекте умения эффективно распределять

профессиональные обязанности и работать в условиях совместной ответственности (таблица 12).

Таблица – 12 Готовность к педагогическому сотрудничеству

| Тип готовности | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|----------------|-----------------------------|------|------------------------|
| | ГрСОШ | ГрДО | |
| Уход | 39 | 20 | $P < 0,05$ |
| Насилие | 32 | 28 | $P > 0,05$ |
| Сотворчество | 29 | 52 | $P < 0,05$ |

Представленные в таблице данные обуславливают утверждение о том, что в обеих группах примерно равное количество респондентов, характеризующихся насильственным уровнем сотрудничества. При этом достоверные различия определены по уровню сотворчества – в пользу ГрДО, а в группе ГрСОШ статистически больше педагогов, характеризующихся уходом от сотрудничества.

Далее представлены результаты диагностики показателей ценностно-регулятивного критерия.

Единство ценностей с социумом.

Для определения ценностного единства был использован тест «Рейтинг ценностно-потребностных ориентаций». Полученные результаты, представленные в таблице, демонстрируют более высокую степень, по сравнению с показателями удовлетворения значимых для педагогов СОШ потребностей, удовлетворенность значимых потребностей педагогов системы дополнительного образования.

Исследуемая группа школьных педагогов показала интервал разниц между значимыми проблемами (П) и степенью их удовлетворения (У) интервал в диапазоне от $-4,7$ до $+2,5$. В то время как группе педагогов дополнительного образования диапазон был зафиксирован в значении от $-1,6$ до $+1,8$; ($P < 0,05$).

Можно предположить, что более высокие показатели у ГрДО обусловлены тем, что руководство учреждений дополнительного образования выстраивает отношения внутри коллективов более демократично, ориентируясь на те ценности, которые для педагогов важны, и, соответственно, создает условия для их удовлетворения и удовлетворения профессиональных и личностных потребностей сотрудников.

В организациях дополнительного образования регулярно проводятся собрания трудового коллектива, на которых обсуждаются планы работы, возможности их корректировки и развития в соответствии с выявленными трудностями и перспективами дальнейшей деятельности, а также выясняются пожелания педагогов относительно различных условий и факторов профессиональной деятельности.

Можно предположить, что в данном аспекте положительное влияние оказывает руководство учреждений ДО: оно лучше представляет себе, какие именно ценности являются более значимыми для педагогов, а какие – менее; в данных организациях создаются условия для удовлетворения, прежде всего, наиболее важных потребностей сотрудников.

Как следует из бесед с педагогами, в ДО систематически проводятся собрания трудового коллектива, на которых не только планируется работа, обсуждаются ее трудности и перспективы, но и выясняются основные пожелания педагогов относительно различных условий и факторов профессиональной деятельности.

Сравнение двух групп по «профессионально-ценностному единству» как проявлению личностно-профессиональной самореализации педагогов представлено в таблице 13.

Таблица – 13 Показатели ценностного единства педагогов

| Показатель | Разница ($x \pm \sigma$) | | Достоверность различий |
|------------------------|----------------------------|---------|------------------------|
| | ГрСОШ | ГрДО | |
| Удовлетворение проблем | -1,1±3,6 | 0,1±0,7 | P<0,05 |
| Совпадение ценностей | 1,2±2,1 | 1,0±2,4 | P>0,05 |

Показатели рефлексивности.

Результаты диагностики показателей рефлексивности в ГрСОШ и ГрДО показали, что существенных различий в данных показателях не зафиксировано, у большинства респондентов (50% в обеих группах) выявлен средний уровень рефлексивности (таблица 14).

Таблица – 14 Показатели рефлексивности педагогов

| Уровень рефлексивности | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|------------------------|-----------------------------|------|------------------------|
| | ГрСОШ | ГрДО | |
| Высокий | 37,5 | 50 | $P > 0,05$ |
| Средний | 50 | 50 | $P > 0,05$ |
| Низкий | 12,5 | 0 | $P > 0,05$ |

Рефлексия педагогической деятельности.

Успешность рефлексии педагогической деятельности определялась посредством анализа респондентами педагогической ситуации и ответов на специально разработанные вопросы. Выполненные задания анализировались экспертами, которые затем выставляли оценки за каждый выполненный пункт (в диапазоне от 0 до 10 баллов).

Высчитывался средний балл каждого участника, затем средние баллы по группе (таблица 15).

Таблица – 15 Показатели рефлексии педагогической деятельности

| Показатель | Разница ($\bar{x} \pm \sigma$) | | Достоверность различий |
|-----------------------|----------------------------------|----------------|------------------------|
| | ГрСОШ | ГрДО | |
| Средний балл в группе | $6,89 \pm 2,1$ | $6,40 \pm 2,7$ | $P > 0,05$ |

Как показывают данные, представленные в таблице, средние баллам групп достоверно не различались, а сами оценки соответствовали средним позициям с тенденцией к высоким. В следующей таблице представлены данные, демонстрирующие потребности педагогов в самореализации.

Таблица – 16 Потребность педагогов в саморазвитии

| Оцениваемый показатель, уровень | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|--|-----------------------------|------|------------------------|
| | ГрСОШ | ГрДО | |
| Готовность к саморазвитию | | | |
| Низкий | 25 | 0 | P < 0,05 |
| Средний | 75 | 80 | P > 0,05 |
| Высокий | 0 | 20 | P < 0,05 |
| Реализация потребности в саморазвитии | | | |
| Активная реализация потребности в саморазвитии | 12,5 | 60 | P < 0,05 |
| Отсутствие сложившейся системы саморазвития | 75 | 40 | P < 0,05 |
| Остановившееся саморазвитие | 12,5 | 0 | P > 0,05 |

При использовании оригинального теста Ю.А. Иоакимиди были дополнены вышеприведенные результаты сведениями о готовности к саморазвитию как качеству личности, вне зависимости от профессиональной деятельности [87], (таблица 17).

Таблица – 17 Готовность к личностному саморазвитию

| Тип мотивации | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|---------------|-----------------------------|------|------------------------|
| | ГрСОШ | ГрДО | |
| Низкий | 36 | 32 | P > 0,05 |
| Средний | 52 | 54 | P > 0,05 |
| Высокий | 12 | 14 | P > 0,05 |

Данные таблицы показывают, что готовность к личностному саморазвитию у педагогов преимущественно находится на среднем (53%) и низком уровне (36%).

Треть опрошенных не склонны задумываться о личностном самосовершенствовании, саморазвитии.

Уточняющая индивидуальная беседа, проведенная после получения результатов тестирования, показала, что те, кто был отнесен к среднему уровню, преимущественно ассоциировали вопросы с профессиональной деятельностью, а не с более широким ее содержанием.

Следовательно, можно утверждать, что среди педагогов различных образовательных организаций состояние готовности к личностному саморазвитию находится преимущественно на низком уровне (59%).

Далее представим результаты диагностики мотивационного критерия.

Профессиональная направленность личности.

«В методике измерения уровня профессиональной направленности по признакам латентной структуры отношений информативным показателем является индекс удовлетворенности выбором профессии (I), значение которого варьируется от 0 до 1 в зависимости от степени выраженности профессиональной направленности личности» (таблица 18) [127].

Таблица – 18 Профессиональная направленность личности

| № | Группа | Значение I |
|---|--------|------------|
| 1 | СОШ | 0,44 |
| 2 | ДО | 0,68 |

Результаты проведенного исследования, представленные в таблице 18, позволяют утверждать, что у учителей средне образовательных школ более низкая профессиональная направленность, чем у педагогов ДО.

С целью определения факторов, влияющих на эмоциональное отношение к профессии, в ходе пилотного этапа были рассчитаны коэффициенты значимости (K), которые показывают, насколько значимо данный фактор влияет на отношение респондента к профессии.

При этом, отрицательное значение «K» указывает на негативное отношение к профессии, положительное значение «K» – на позитивное.

Чем ближе значение «K» к ± 1 , тем выше значимость фактора.

Итоговые значения представлены в таблице 19.

Конкретизация полученных результатов показала, что негативное отношение к работе присутствует и у педагогов СОШ, и у педагогов ДО. Общим для обеих групп респондентов является нервное переутомление, у

педагогов СОШ дополнительным факторами являются еще и физическое переутомление, а также низкая заработная плата.

Таблица – 19 Значимость факторов профессионально-педагогической деятельности для педагогов

| Факторы, определяющие отношение к педагогической профессии | Значение К | |
|--|------------|-------|
| | ГрСОШ | ГрДО |
| 1. Общественная значимость профессии | 0,27 | 0,75 |
| 2. Возможность заниматься любимым делом | 0,25 | 0,36 |
| 3. Творческий уровень / рутинность профессиональной деятельности | 0,34 | 0,68 |
| 4. Степень престижности профессии | -0,34 | 0,14 |
| 5. Работа вызывает / не вызывает физического переутомления | -0,29 | -0,23 |
| 6. Работа вызывает / не вызывает нервного переутомления | -0,41 | 0,45 |
| 7. Зарботная плата | -0,71 | 0 |
| 8. Возможность / невозможность самосовершенствования | 0,24 | 0,43 |
| 9. Соответствие работы способностям | 0,36 | 0,47 |
| 10. Соответствие работы характеру | 0,23 | 0,44 |

Нельзя не отметить, что факторы положительного отношения к работе также присутствуют. Среди них общими для респондентских групп являются: творческое отношение к профессиональной деятельности и соответствие работы способностям у педагогов.

Дополнительными факторами, инициирующими позитивное отношение к профессии у педагогов ДО стали: общественная значимость профессии и возможность самосовершенствования. Следовательно, факторов, положительно влияющих на отношение к профессии в ГрДО значительно больше, нежели в ГрСОШ. В тоже время в ГрСОШ больше факторов негативных.

Мотивы профессиональной деятельности.

Проведенное тестирование было направлено на выявление мотивов профессиональной деятельности респондентов: внутренней (ВМ), внешней положительной (ВПМ) или внешней отрицательной (ВОМ).

При этом, наиболее оптимальным типом мотивации, согласно тестовой интерпретации, является внутренняя, а наихудшим – внешняя отрицательная. Результаты тестирования показали, что в группе респондентов из системы дополнительного образования процент респондентов с внутренней мотивацией выше, чем в группе респондентов из системы общего образования. На основе полученных данных определили мотивационный комплекс личности: наилучший, оптимальный, наихудший (таблица 20).

Таблица – 20 Мотивационный комплекс педагогов

| Тип мотивации | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|---------------|-----------------------------|------|------------------------|
| | ГрСОШ | ГрДО | |
| Наилучший | 12,5 | 50 | $P < 0,05$ |
| Оптимальный | 50 | 50 | $P > 0,05$ |
| Наихудший | 37,5 | 0 | $P < 0,05$ |

Мотивация – интерес к досуговой и общественной деятельности.

Данные типы интересов и мотивации были определены с точки зрения эффективности социальной самореализации (по С.И. Кудинову) [107] и интереса к жизни, общего фона настроения (по Н.В. Паниной) [165]. Результаты представлены в таблице 21.

По показателям социальной самореализации обе группы практически идентичны с преимущественным уровнем средним, и с явным преобладанием низких уровней над высокими. Это может быть связано с особенностями вопросов теста, которые отсылают респондентов к общественной, политической, волонтерской деятельности. Вероятно, данные виды активности не являются интересными для педагогов со стажем: высокий уровень данного показателя характерен для самых молодых участников обследования.

Таблица – 21 Показатели мотивации – интереса к досуговой и общественной деятельности

| Показатель Уровень | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|---------------------------|-----------------------------|------|---------------------------|
| | ГрСОШ | ГрДО | |
| Интерес к жизни | | | |
| Высокий | 13 | 26 | P > 0,05 |
| Средний | 49 | 55 | P > 0,05 |
| Низкий | 38 | 19 | P < 0,05 |
| Общий фон настроения | | | |
| Высокий | 16 | 38 | P < 0,05 |
| Средний | 52 | 42 | P > 0,05 |
| Низкий | 32 | 20 | P > 0,05 |
| Социальная самореализация | | | |
| Очень высокая | 0 | 0 | |
| Высокая | 10 | 14 | P > 0,05 |
| Средняя | 54 | 60 | P > 0,05 |
| Низкая | 24 | 22 | P > 0,05 |
| Очень низкая | 12 | 4 | P > 0,05 |

А вот по показателям интереса к жизни и общего фона настроения в группе ДО наблюдается более благоприятная картина, чем в группе СОШ. Хотя обе группы статистически схожи в точки зрения количества респондентов со средними уровнями по данным показателям, однако в ГрДО достоверно больше педагогов с высоким общим фоном настроения и достоверно меньше – с низким интересом к жизни.

Удовлетворенность трудом.

Полученные в ходе исследовательской деятельности результаты демонстрируют, что удовлетворенность трудом у педагогов учреждений дополнительного образования значимо выше, чем у педагогов средних образовательных организаций. В организациях ДО достоверно больше педагогов с высоким уровнем удовлетворенности трудом, чем в СОШ.

Таблица – 22 Удовлетворенность трудом педагогов

| Уровень удовлетворенности трудом | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|--|-----------------------------|------|---------------------------|
| | ГрСОШ | ГрДО | |
| Высокий | 0 | 75 | - |
| Средний | 50 | 25 | P > 0,05 |
| Низкий | 50 | 0 | - |

Удовлетворенность жизнью.

Анализ данных результатов диагностики подтвердил известное заключение, что у взрослого человека удовлетворенность жизнью в значительной степени связано с удовлетворенностью трудом. В двух группах были зафиксированы тенденции, аналогичные результатам предыдущего теста, хотя и не столь ярко выраженные, что представляется закономерным (таблица 23).

Таблица – 23 Показатели индекса жизненной удовлетворенности педагогов СОШ и ДО

| Индекс жизненной удовлетворенности | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|------------------------------------|-----------------------------|------|------------------------|
| | ГрСОШ | ГрДО | |
| Высокий | 11 | 38 | $P < 0,05$ |
| Средний | 58 | 46 | $P > 0,05$ |
| Низкий | 31 | 16 | $P < 0,05$ |

Можно видеть, что со средним индексом удовлетворенности жизнью в обеих группах статистически равное количество педагогов. Однако в ГрДО достоверно больше, на 27%, чем в ГрСОШ респондентов с высоким индексом удовлетворенности жизнью ($P < 0,05$) и достоверно меньше, на 15% – с низким индексом удовлетворенности жизнью ($P < 0,05$).

Далее представим результаты диагностики по внешним факторам самореализации личности.

Обобщив данные, можно представить типы личностно-профессиональной самореализации обследованной группы респондентов. Они были определены исходя из разработанной в теоретической части матрицы, опираясь на среднестатистические показатели критериальных показателей (таблица 24).

Данные, представленные в таблице наглядно демонстрируют тот факт, что процесс самореализации у педагогов различного типа образовательных учреждений диаметрально противоположный.

Таблица – 24 Типы профессиональной самореализации педагогов в ГрСОШ и ГрДО

| Экспериментальная группа | Критерии профессиональной самореализации | | | Тип личностно-профессиональной самореализации |
|--------------------------|--|-------------------------|---------------|---|
| | Ценностно-регулятивный | Когнитивно-операционный | Мотивационный | |
| ГрСОШ | - | - | + | Ложная Л-ПСП |
| ГрДО | + | + | +/- | Потенциально успешная Л-ПСП |

Данные, представленные в таблице наглядно демонстрируют тот факт, что процесс самореализации у педагогов различного типа образовательных учреждений диаметрально противоположный.

Негативную картину создают результаты исследования группы школьных педагогов. Общий результат показывает наличие ложной профессиональной самореализации, что позволяет сделать вывод о том, что испытуемые только транслируют на вербальном уровне удовлетворенность трудом и желание продолжения педагогической деятельности, при этом смысл данной деятельности потерян.

Полученные в ходе пилотного эксперимента результаты позволяют сделать ряд обоснованных выводов: ложная профессиональная самореализация презентует наличие неудовлетворенной потребности в реализации личностного и профессионального ресурса педагога.

Происходит это либо по внутренним причинам, либо по внешним (социум \ окружение), что актуализирует необходимость продолжения опытно-экспериментальной работы.

В тоже время группа педагогов дополнительного образования иллюстрирует наличие потенциально успешной профессиональной самореализации, что подтверждается двумя выраженными критериями самореализации – ценностно-регулятивным и когнитивно-операционным. Мотивационный компонент, при этом западает незначительно. В такой ситуации можно утверждать, что путь профессиональной самореализации проходит более успешно, нежели у школьных педагогов.

В результате сравнительного анализа определялась эталонная группа педагогов дополнительного образования с высокими показателями самореализации – это та группа, которая будет выступать в качестве образца в дальнейшей опытно-экспериментальной деятельности диссертанта.

На основе данных эталонной группы можно проектировать компоненты модели организации процесса самореализации педагогов в системе непрерывной профессионализации как индивидуально, так и в устойчивой совокупности.

С целью конкретизации данных, необходимых для моделирования был проведен опрос среди представителей двух групп испытуемых.

В результате проведенного дискурс-анализа была получена достоверная информация о причинах стагнации личностной и профессиональной самореализации у школьных педагогов и факторах, способствующих процессу самореализации педагогов ДО.

Изучение высказываний педагогов из разных образовательных систем позволило выявить достоверную информацию, свидетельствующую о том, что многие причины стагнации самореализации у школьных педагогов зеркально отражали факторы, способствующие процессу самореализации у педагогов учреждений дополнительного образования (таблица 25).

Таблица – 25 Сопоставление причин стагнации (ГрСОШ) и факторов успешности (ГрДО) личностно-профессиональной самореализации педагогов

| № | ГрСОШ – причины стагнации самореализации | ГрДО – факторы успешности самореализации |
|----|---|---|
| 1. | Перестал получать удовольствие от общения с детьми | Постоянно новые лица, новые характеры, нужно к каждому найти подход |
| 2. | Пришло осознание того, что другие (одноклассники, родственники, соседи и пр.) добились в жизни большего (успех, положение, семейное благополучие) | Когда возникает желание уйти с работы – понимаю, что уйти можно только в школу. Понимаю, что в моя профессия лучше. |

Продолжение таблицы – 25

| | | |
|----|---|--|
| 3. | Высокий формализм в работе. Отсутствие возможности самостоятельного выбора форм и методов ведения занятий, а также способов достижения результата, за которые педагог несет персональную ответственность. | Разные группы детей: коллективные и домашние, трудные подростки и одаренные дети требуют к себе особого творческого подхода, гибкости, применения инновационных форм и методов работы. |
| 4. | Отсутствие надлежащего вознаграждения, в том числе морального, признания заслуг, уважения к профессии. | Прямая зависимость размера вознаграждения от количества и качества труда, не отсроченные результаты труда, определяющие популярность как специалиста. |
| 5. | Отсутствие возможности общаться с коллегами из других регионов, посещать конференции, экспериментальные площадки и т.д. | Систематическая организация различных межрегиональных семинаров, тренингов, конференций, в том числе, в режиме онлайн конференций. |

2.2 Модель организации процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации

Теоретически обоснованные организационно-педагогические условия процесса самореализации педагогов в данном исследовании рассматриваются в форме предъявляемых требований, идеальных характеристик его организации в системе непрерывной профессионализации.

Для создания выявленных условий на практике необходимо этапное моделирование деятельности, уточнение спектра используемых форм, методов, средств. То есть, необходима разработка модели последовательной реализации условий в процесс самореализации, внедрение которой обеспечивает достижение заданных критериев и критериальных показателей.

С помощью моделирования процесс самореализации педагогов предстанет как целостная система, в которой могут отрабатываться, анализироваться и корректироваться субъект-субъектные и субъектно-объектные отношения, а также формироваться благоприятная среда для развития личности в заданном направлении.

Для получения действенной модели важно определиться с ее системообразующим компонентом, который станет основанием всего проектирования, а также с составом обеспечивающих достижение цели компонентов.

Системообразующим компонентом модели выступает конструкт, обусловивший потребность в создании самой модели организации процесса самореализации педагога.

В целом, модель представлена совокупностью субъективных факторов (показателей) самореализации, соотнесенных с соответствующими внутренними (субъектных, личностных) ресурсами.

Внутренние ресурсы (их сущность, состав, факторы актуализации и реализации), в свою очередь, определяют состав организационных и педагогических условий процесса самореализации педагога.

Соотнесение внутренних и внешних ресурсов самореализации педагога с разработанными организационно-педагогическими условиями описывается механизмом ресурсной интеграции, обеспечивающим самореализационный эффект.

Совокупность организационно-педагогических условий и механизм интеграции ресурсов составляют содержание методологического компонента модели.

Поскольку существенное влияние на самореализацию оказывают факторы внешней среды, то они также неизменно должны быть подвергнуты оптимизации.

Следовательно, исследование и модернизацию внешних параметров также следует включить в системообразующий компонент модели, названный нами целе-определяющим.

Моделирование процесса самореализации педагогов предполагает, в числе прочего, описание последовательности действий, порядка организации взаимодействия в соответствии с поставленной целью.

Одним из ведущих признаков технологичности образовательного процесса является пошаговая и формализованная структура деятельности субъектов, определяющая переносимость действий и повторяемость результатов.

Исходя из этого, в составе обеспечивающих достижение цели компонентов модели ключевым, (собственно, объектом проектирования), выступает содержательно-процессуальный.

Он характеризует поэтапное описание процесса самореализации педагогов через дифференциацию дидактического инструментария организационно-педагогических условий в соответствии с задачами этапов (представление совокупности средств, методов, организационных форм, содержания деятельности, вместе способствующих созданию конкретных условий).

Поскольку процесс самореализации не является линейным, высоко вариативный как для разных субъектов, так и для одного субъекта в разные периоды, возникает повышенная потребность в рефлексии результатов данного процесса на всех этапах его сопровождения.

Рефлексия, последующая обоснованная коррекция достигается путем систематического мониторинга. Критериально-диагностический инструментарий, позволяющий этот мониторинг осуществлять, образует содержание оценочно-рефлексивного компонента модели.

Прежде, чем перейти к определению этапов, форм и методов обеспечения самореализации педагогов, считаем целесообразным охарактеризовать целе-определяющий и оценочно-рефлексивный компоненты модели.

В рамках описания целе-определяющего компонента систематизируем результаты теоретического исследования, изложенные в первой главе.

Опираясь на таблицу показателей самореализации педагогов, проводим сопоставление данных показателей и внешне-средовых факторов (таблица 26).

Таблица – 26 Состав средовых факторов самореализации педагога

| № | Внешние факторы самореализации | |
|----|--|--|
| | Личностной | Профессиональной |
| 1. | Организационно-материальные – материальное обеспечение жизни (дающее возможность уделять время бесплатным занятиям собственными хобби, общественной работой и пр.), наличие информации, необходимой для эффективной жизнедеятельности в соответствии со сферой самореализации (семья, досуг и хобби, волонтерство и пр.), приятная обстановка, интерьер. | «Организационно-материальные – материально-техническое обеспечение труда, информационная база, методическое обеспечение деятельности, интерьер и т.п.» [127]. |
| 2. | «Финансовые – возможное финансовое вознаграждение (за общественную работу, как покупка продуктов хобби) (не относится к семейной самореализации) и пр.» [127]. | «Финансовые – вознаграждение за труд, включая заработную плату, премии, возможности дополнительного заработка и пр.» [127]. |
| 3. | «Социальные – отношение общества к конкретным социальным ролям (родитель, общественный деятель), к конкретным хобби и их демонстрации» [127]. | «Социальные – социальный статус профессии; возможности профессионального роста, карьеры» [127]. |
| 4. | «Личностно-ориентированные – соответствие сферы жизнедеятельности (содержания, целей, ценностей и т.д.) личным способностям, чертам характера» [127], интересам; возможности для самовыражения в данной сфере. | «Личностно-ориентированные – соответствие работы (содержания, целей, ценностей и т.д.)» [127] личным способностям, чертам характера, интересам; возможности для самовыражения. |

Можно сказать, что подавляющее большинство факторов самореализации, будучи актуализированными, создают взрослому человеку возможность не только осуществлять личностную самореализацию, но вообще задумываться о ней. (Это связано с закономерной необходимостью удовлетворять сначала базовые потребности, и лишь затем потребности социального характера).

В-третьих, соотнесем субъективные показатели (проявления) и внешние факторы самореализации с внутренними и внешними ресурсами самореализации личности (рисунок 2).



Рисунок 2 – Содержание целе-определяющего компонента модели организации процесса самореализации педагога

Организационно-педагогические условия, как содержание методологического компонента модели, представлены в отдельных параграфах первой главы (1.3. и 1.4.), описывать их содержание не целесообразно.

Остановимся на таком содержании методологического компонента, как механизм ресурсной интеграции. При этом за основу нами взяты идеи О.А. Мосиной о механизме «актуализация личностного ресурса ... посредством реализации внешних ресурсов в процессе организационно- педагогического сопровождения» [145] и К.Б. Комарова о механизме координирования ресурсов: «создание условий для перевода имеющегося потенциала в собственно ресурсы (реальные активы).

При этом ресурсные условия представляют собой не что иное, как реализацию организационно-управленческого ресурса (описывают, по сути, действующую совокупность организационно-управленческих ресурсов в их содержательной и динамической составляющих» [101].

Интеграция указанных идей позволила определить механизм обеспечения самореализации педагога следующим образом: действенность (актуализированность, активизированность, реализованность) внутренних (личностных) ресурсов самореализации обеспечивается созданием и / или реализацией внешних (средовых) ресурсов самореализации посредством соблюдения (создания) комплекса организационно-педагогических условий.

При этом представляется возможность определить доминантное значение отдельных условий для актуализации конкретных личностных ресурсов. Сразу отметим, что организационно-методические и содержательно-методические условия являются обеспечивающими, общими инструментами реализации условий остальных групп. В связи с этим они не дифференцированы по видам внутренних ресурсов, представлены отдельно. А внешние ресурсы представлены единым комплексом, поскольку при создании тех или иных условий и используются, и актуализируются внешние ресурсы всех представленных групп (таблица 27).

Таким образом, механизм ресурсной интеграции описывает процесс интеграции внутренних (личностных) и внешних (средовых) ресурсов самореализации педагогов через посредство создания (реализации) организационно-педагогических условий.

В свою очередь, эти условия обеспечивают на практике отбор и использование тех внешних ресурсов, которые соответствуют ресурсным критериям; обеспечивают актуализацию и развитие тех внутренних ресурсов, которые являются индивидуально целесообразными для самореализации.

Таблица – 27 Механизм ресурсной интеграции

| | |
|--|---|
| Внешние (средовые) ресурсы | <p>Кадровые – преподаватели, научные кадры вузов, сотрудники организаций дополнительного образования, авторы образовательных и развивающих интернет-ресурсов; взаимодействие субъектов самореализации</p> <p>Информационно-методические – знания, запечатленные в информационном содержании образования и самообразования; методы и формы организации образования и самообразования в целях организации процесса самореализации, соответствующие программы деятельности (организационные формы непрерывной профессионализации;</p> <p>Программы педагогического сопровождения: образовательные, самообразования и саморазвития, Методы и формы сопровождения, формирования мотивации самореализации)</p> <p>Морально-этические – ценностно-целевая ориентированность администрации общеобразовательных школ, вузов, учреждений дополнительного образования (ближайшего окружения – в случае с личностной самореализацией) на обеспечение и поддержку личностной и профессиональной самореализации педагогов (установки субъектов самореализации)</p> |
| Критерии отбора внешних ресурсов | |
| Внутренние (личностные) ресурсы | Организационно–педагогические условия |
| Ценностные (самодетерминационные) установка на самореализацию, ценностное отношение к личностной, профессиональной | <p>Целеориентационное условие направленность личностного и профессионального взаимодействия на интегрированную и дифференцированные самореализацию</p> <p>Психолого-педагогические условия прямое и опосредованное обеспечение мотивационно-ценностной обоснованности самореализации педагогов, обеспечение</p> |

Продолжение таблицы 27

| | |
|--|---|
| самореализации (или внутренняя положительная, ценностно-обусловленная мотивация самореализации) | физического и морально-психологического комфорта субъектов самореализации |
| Ориентационные представления о целях, внутренних и внешних возможностях самореализации, о необходимости ее осуществления | Организационно-управленческие условия обеспечения образовательного сопровождения самореализации педагогов, сочетание формального, неформального и информального образования с приоритетом самообразования (информальное образование) |
| Ориентационные наличие собственных осознанных целей самореализации (личностной, профессиональной: изменение внутреннего и/или внешнего мира) | Целеориентационное условие – опережающее (перспективное) проектирование целей и содержания самореализации Психолого-педагогическое условие – свободный вариативный выбор целей, направлений, содержания и т.д. самообразования, саморазвития, самореализации |
| Критерии отбора внешних ресурсов | |
| Внутренние (личностные) ресурсы | Организационно–педагогические условия |
| Инструментальные (субъектные) владение способами самореализации | Организационно-управленческие условия обеспечения образовательного сопровождения самореализации педагогов сочетание формального, неформального и информального образования с приоритетом самообразования (информальное образование) |
| Инструментальные (субъектные) опыт самореализации | Целеориентационное условие – обеспечение гармонизации отношения субъектов с социальной средой, включая профессиональную среду, с другими субъектами, с собственным внутренним миром Психолого-педагогическое условие – свободный вариативный выбор целей, направлений, содержания и т.д. самообразования, саморазвития, самореализации |
| Самоорганизационные способности к целеполаганию и планированию самореализации внутренняя дисциплина | Целеориентационное условие опережающее (перспективное) проектирование целей и содержания самореализации педагогов Организационно-управленческое условие обеспечение образовательного сопровождения самореализации педагогов |
| Самоорганизационные способности к осуществлению самореализации, внутренняя дисциплина в данном процессе | Организационно-управленческое условие – индивидуализация актуализируемых ключевых внутренних и внешних ресурсов самореализации Психолого-педагогическое условие – обеспечение физического и морально-психологического комфорта субъектов самореализации |

Продолжение таблицы 27

| |
|---|
| организация самореализационной деятельности, в системе непрерывной профессионализации |
| Организационно-методические условия – многообразие и вариативность организационных форм образования (корпоративное обучение, повышение квалификации, он-лайн курсы, индивидуальные программы самосовершенствования и т.д.); индивидуализация средств, форм, траекторий самообразования, саморазвития, совершенствования субъектов; этапная организация процесса личностно-профессиональной самореализации (ассимиляция (адаптация к новым условиям), аккомодация (изменение самих условий), уравнивание (гармонизация всех составляющих). Содержательно-методические условия – активное использование информационно-коммуникативных технологий при образовательном обеспечении самореализации педагогов обеспечение диалогичности, сотрудничества и сотворчества, паритетности общения и деятельности равных субъектов приоритет самостоятельной работе субъектов при проектировании целей, направлений, содержания самореализации, формирование когнитивной и операциональной базы ее осуществления |

В аспекте уточнения критериально-диагностического инструментария моделирования представляется важным уточнение нескольких позиций.

Во-первых, определение типа и уровня самореализации, как способа выяснения доминирующих – личностных, социальных, профессиональных – конструктов. По этой позиции отметим, что на сегодняшний день разработана, апробирована и широко используется методика С.И. Кудинова. Именно на основе данной методики мы считаем возможным оценивать уровень личностно-профессиональной самореализации педагога.

Во-вторых, считаем целесообразным определение специфических характеристик – уровневых типов или качественных уровней – личностной / профессиональной самореализации педагогов на основе выявленных критериев ее эффективности (критериев развития личностных ресурсов).

В-третьих, определение, собственно критериальных показателей развития личностных ресурсов, актуализация которых обеспечивает эффективность самореализации; подбор соответствующего диагностического инструментария. Указанное знание позволит создать представление об индивидуальных (а, возможно, групповых и даже общих для педагогов) сдерживающих и благоприятных внутренних факторах самореализации.

В-четвертых, систематизация внешних – социально-профессиональных – факторов эффективной самореализации, выбор способов их диагностики и оценки. Это позволит определять направления и способы оптимизации внешней среды, актуализации и обогащения внешних ресурсов процесса самореализации педагогов.

В рамках критериально-диагностического обеспечения самореализации педагогов представляется важным оценивать внешние факторы. Их оценка может осуществляться в рамках экспертизы образовательной среды, кроме того, существует ряд специальных методик, позволяющих оценивать отдельные из приведенных факторов.

Итак, согласно нашей идее, обобщенные выводы о качестве и уровне самореализации педагога будут делаться на основе результатов диагностики по специально для этого разработанной методике С.И. Кудинова. Данный тест позволяет определять разные качественные и количественные показатели, в частности, доминирующий вид и качественный уровень самореализации.

Информация, необходимая для проектирования и коррекции процесса самореализации педагога, поступает в результате диагностики уровня развития личностных ресурсов самореализации, в соответствии с выделенными критериями. Сведения о качестве внешних ресурсов самореализации получают, частично путем тестирования, частично – методом анкетирования и педагогического наблюдения.

Критериально-диагностическая часть модели представлена в форме диагностической карты. В ней для каждого критерия развития личностного ресурса самореализации, а также для внешних факторов эффективности самореализации личности отражены диагностические методики с кратким описанием того знания, которое возможно получить при их применении (таблица 28).

Таблица – 28 Критериально-диагностическая карта

| Критерии самореализации | Компоненты самореализации | Диагностические методики | Интерпретация результатов диагностики |
|----------------------------|---|--|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Когнитивно-операциональный | Индивидуальный стиль педагогической деятельности | Методика «Индивидуальный стиль педагогической деятельности» А.М. Марковой, А.Я. Никоновой. | «Интерпретация проводится по каждому из типов индивидуального стиля труда: эмоционально-импровизационного, эмоционально-методичного, рассуждающе-импровизационного, рассуждающе-методичного. Если результаты по всем стилям примерно равны, можно сделать вывод о не сформированности индивидуального стиля педагогической деятельности» [127]. |
| | Готовность к социальному сотрудничеству, взаимодействию | Вопросник «Готовы ли Вы к сотрудничеству?», Ромашова О.В., Ромашовой Л.В. Многомерный опросник самореализации личности (С.И. Кудинов) | Интерпретация результатов позволяет определить один из уровней готовности: высокая о готовность к сотрудничеству и кооперации; средняя готовность (уровень привычки) - привычка находиться в коллективе, в котором царит дух взаимопомощи и понимания – при отсутствии потребности в привязанности, теплых, доверительных отношениях; неготовность, показатели скрытности и недоверчивости, стремления обособиться во всем. Шкала социальной самореализации; набранные баллы по ней свидетельствует о степени значимости для индивида общественной деятельности |

Продолжение таблицы 28

| | | | |
|------------------------|---|---|---|
| | Готовность к педагогическому сотрудничеству | Методика «Готовность педагогов к совместной деятельности» (А.А. Кочетова) | Обработка результатов тестирования позволяет выявить ориентацию на уход, насилие или сотворчество в деятельности; интегрально определить мировоззренческую готовность к педагогическому сотворчеству |
| | Творческий характер педагогического труда | Методика диагностики готовности педагогов к инновационной деятельности (А.А. Кочетова) | Результаты и их интерпретация позволяют оценить уровень готовности отдельных педагогов и всего педагогического коллектива к инновационной деятельности: начальный, низкий, средний, высокий |
| | Готовность к инновационной деятельности | Анкета «Восприимчивость педагогов к новшествам» | Результаты данной анкеты оцениваются методом простого математического подсчета баллов по всем заполненным пунктам. Уровень готовности рассчитывается по формуле: $K = K_{\text{факт}} \setminus K_{\text{макс}}$ |
| | Креативность | Тест «Креативность», разработанный Н.Ф. Вишняковой. | Оценивает креативность личности по восьми креативным качествам и их интегрированности. |
| Ценностно-регулятивный | Профессионально-ценностное единство | Тест «Совпадение ценностных ориентаций» | Тестирование осуществляется методом ранжирования списка ценностей с точки зрения их личностной значимости, затем значимости для организации; разница между оценками каждой ценности свидетельствует о степени ценностного единства личности и организации |
| | Ценностное единство с социумом | Тест «Рейтинг ценностно-потребностных ориентаций» (вопросы и формулировка задания модифицированы относительно вне профессиональной жизни) | Тестирование осуществляется методом ранжирования списка ценностей с точки зрения их личностной значимости, затем их удовлетворенности, как потребности, в социуме; разница между оценками каждой ценности свидетельствует о степени ценностного единства личности и общества. |

Продолжение таблицы 28

| | | | |
|---------------|---|---|---|
| | Рефлексивность | Тест – опросник А.В. Карпова «Методика диагностики уровня развития рефлексивности». | Обработка результатов тестирования позволяет определить уровень развития рефлексивности: высоко развитая рефлексивность; среднеразвитая рефлексивность; низкая рефлексивность |
| | Рефлексия педагогической деятельности | Схема анализа педагогической ситуации и оценки ответов, методика Л.В. Кондрашовой | Экспертная оценка производится по 10-балльной шкале на основе анализа качества выполнения педагогами рефлексивных профессиональных заданий (анализ педагогических ситуаций); градация суммарного балла – от 0 до 120; чем выше балл, тем выше уровень профессионально-педагогической рефлексии |
| | Потребность в профессиональном саморазвитии | «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии» Фетискина Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М. | Результаты определяются в соответствии с предложенной градацией баллов; уровень реализации потребности в саморазвитии определяется набранной суммой баллов и может быть: потребности в саморазвитии реализуются активно; сложившаяся система саморазвития не существует; респондент остановился в саморазвитии. |
| | Потребность в личностном саморазвитии | «Готовность к саморазвитию», Иоакимиди Ю.А. | Показатели тестирования зависят от суммы полученных баллов, посредством которых определяется уровень готовности к личностному саморазвитию: низкий; средний; высокий. |
| Мотивационный | Профессиональная направленность личности | Методика «Измерение уровня профессиональной направленности по признакам латентной структуры | Обработка и анализ результатов тестирования позволяет определить индивидуальный индекс, «характеризующий степень удовлетворенности профессией (максимум удовлетворенности; |

Продолжение таблицы 28

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | отношения» Н.В. Кузминой, В.А. Ядова. | удовлетворенность; неудовлетворенность; максимум неудовлетворенности; неопределенное и противоречивое отношение); а также коэффициенты значимости (положительной и отрицательной) отдельных факторов» [127]. |
| | Мотивация профессиональной деятельности. | Методика К. Замфера в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности.» | «На основе оценивания семи мотивов профессиональной деятельности по пятибалльной шкале, подсчитываются показатели внутренней мотивации,внешней» [127] позитивной и внешней негативной; определяется индивидуальный тип профессиональной мотивации. |
| | Мотивация, интерес к досуговой, общественной деятельности | Тест «Индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ)», адаптация Н.В. Паниной. Многомерный опросник самореализации личности (С.И. Кудинов); шкала социальной самореализации | При тестировании оценке ИЖУ подвергаются только шкала и шкала 5, соответствующие задачам исследования Шкала социальной самореализации; набранные баллы по ней свидетельствует о степени значимости для индивида социальной, политической, общественной деятельности. Шкала личностной самореализации – результаты свидетельствуют о степени постоянства стремлений к личностному совершенству, к личностному росту индивида, к самовыражению своих личностных качеств с целью достижения высоких результатов в личностном и |

Продолжение таблицы 28

| | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|--|--|
| | | | духовном развитии |
| | Удовлетворенность трудом | Тест «Интегральная удовлетворенность трудом» Фетискина Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М. | «Определяются суммы баллов по парциальным составляющим удовлетворенности трудом и по интегральной удовлетворенности трудом; на этой основе определяется уровень удовлетворенности трудом. При этом выводы об общей и парциальной удовлетворенности трудом (УТ) делаются на основе сопоставления полученных баллов с максимальными показателями: высокий; средний; низкий уровень УТ» [127]. |
| | Удовлетворенность жизнью | Тест «Индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ)», адаптация Н.В. Паниной | Результаты демонстрируют индекс жизненной удовлетворенности, отражают общее психологическое состояние человека, степень его психологического комфорта и социально-психологической адаптированности; включает пять шкал: Интерес к жизни, Последовательность в достижении целей, Согласованность между поставленными и достигнутыми целями, Положительная оценка себя и собственных поступков, Общий фон настроения; определяется высокий, средний или низкий уровень удовлетворенности |
| Интегральные критерии эффективности | Уровень самореализации личности | Многомерный опросник самореализации личности (С.И. Кудинов) | Результаты позволяют судить: о типе (качественном уровне) самореализации личности: интенсивный, гармоничный, |

Продолжение таблицы 28

| | | | |
|---|---|---|---|
| лично- профессиональной самореализации | | | адаптивный, инертный, иррациональный; о доминирующем виде (предметном) самореализации: социальный, личностный, профессиональный. |
| | Гармоничное сочетание личностной (включая социальную) и профессиональной самореализации | Многомерный опросник самореализации личности (С.И. Кудинов) | Определяется на основе сопоставления оценок трех видов самореализации: социальный, личностный, профессиональный. |
| | Гармоничное сочетание желаемых и достигнутых целей | Тест «Индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ)», адаптация Н.В. Паниной; шкалы 2, 3 | Шкала 2 – Последовательность в достижении целей – отражают такие особенности отношения к жизни, как решительность, стойкость, направленные на достижение целей; низкая оценка по этой шкале отражает пассивное примирение с жизненными неудачами, покорное принятие всего, что приносит жизнь Шкала 3 – Согласованность между поставленными и достигнутыми целями – отражает убежденность человека в том, что он достиг или способен достичь тех целей, которые считает для себя важными |
| Критерии внешних факторов самореализации личности | Организационные факторы удовлетворенности трудов | Анкета (выборка вопросов) для изучения удовлетворенности трудом (Ю. Романова) | Обработка результатов в качественном и количественном выражении позволяет определить удовлетворенность организационными, социально-психологическими и материальными условиями профессиональной деятельности |
| | Удовлетворенность ценностно- | Тест «Рейтинг ценностно-потребностных ориентаций» | «Результаты позволяют судить о том, насколько в организации созданы условия |

Продолжение таблицы 28

| | | | |
|--|---------------------|--|---|
| | потребностной сферы | | для удовлетворения значимых для личности потребностей: отрицательные результаты свидетельствуют о том, что организация не уделяет должного внимания тем или иным потребностям работников, положительные – что организация придает большее значение потребностям работников, не являющихся для них столь значимыми» [127]. |
|--|---------------------|--|---|

Ресурсно-ориентированная диагностика позволяет определить критериальные уровневые типы самореализации.

Эффективность самореализации определяется посредством интегративной оценки критериев и анализа выраженности каждого из них в интегративной системе: в зависимости от количества и характера наличествующих критериев определяется тип личностно-профессиональной самореализации (таблица 29). Условное обозначение присутствия данного критерия у каждого испытуемого – «+», отсутствие его – «-».

Таблица – 29 Типы самореализации педагогов

| Критерии \ Типы СП | Успешная СП | Потенциально успешная СП | Мифическая СП | Потенциально ложная СП | Неосознанная СП | Ложная СП | Видимость саморазвития |
|-------------------------|-------------|--------------------------|---------------|------------------------|-----------------|-----------|------------------------|
| Ценностно-регулятивный | + | + | + | + | - | - | - |
| Когнитивно-операционный | + | + | - | - | + | - | -- |
| Мотивационный | + | - | - | + | - | + | |

(примечание: положительная отметка ставится в том случае, если респондент набирает от 50 % и выше положительных результатов по критерию (с учетом всех критериальных показателей и всех используемых методик диагностики). Если полученный результат меньше 50 % - значит результат отрицательный)

Характеристики типов профессиональной самореализации педагогов (СП):

1. Успешная СП детерминирована выраженностью всех трех критериев. Демонстрирует осознанный выбор профессиональной деятельности. Испытуемый успешно адаптировался к педагогической профессии и ее требованиям; имеет вне профессиональной формы самореализации. Работа и жизнь в целом приносит удовлетворение, в

процессе профессиональной деятельности и вне профессиональной активности актуализируются и реализуются ресурсные возможности.

2. Потенциально успешная СП обусловлена двумя выраженными критериями самореализации. Мотивационный компонент при этом западает, что в профессиональном плане может быть связано с недостаточным педагогическим стажем испытуемых. В такой ситуации можно утверждать, что налицо тенденции успешного прохождения личностно-профессиональной самореализации.

3. Мифическая СП демонстрирует факт несоответствия реальной профессиональной деятельности истинным жизненным целям и ценностям педагога. К тому же фактически отсутствуют ресурсы для осуществления процесса самореализации в педагогической профессии и во вне профессиональной сферы. Возможно профессиональный выбор изначально был сделан неправильно, хотя о наличие профессиональных навыков присутствует.

4. Потенциально ложная СП показывает внешнюю, механическую деятельность, проводимую на методически высоком уровне, при этом характеризующуюся ограниченностью ресурсов личностных смыслов и творческо-креативного мышления.

5. Неосознанная СП характеризуется стремлением педагога реализовать профессиональную деятельность и/или некую деятельность вне ее профессионального смысла. Однако для позитивной самореализации недостает внутренних ресурсов. Соответственно, деятельность не приносит ощутимых результатов и удовлетворения. Испытуемый удовлетворен своей профессией / хобби и их результатами, однако его личностные ресурсы находятся в состоянии «исчерпаемости» и требуют восстановления.

6. Ложная СП. Испытуемый с данным типом самореализации только транслирует на вербальном уровне удовлетворенность трудом и желание продолжения педагогической деятельности, при этом данная

деятельность не имеет личностного смысла и не приносит реальных результатов.

7. Видимость СП презентует факт того, что профессиональная деятельность не является значимой сферой жизни, выполняется на минимально приемлемом качественном уровне. Работа воспринимается как обременение, не имеет смысла и не приносит удовлетворения, можно говорить о профессиональной непригодности респондента.

Интегральная оценка, независящая напрямую от выделенных личностных ресурсов и критериев их сформированности, позволяет выделить следующие уровни самореализации педагогов (таблица 30).

Таблица – 30 Уровни самореализации педагогов по индикатору

| Индикатор Ур-нь само-ии личности (по С.И. Кудинову) | Уровень самореализации по индикатору | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | Интенсивный | Гармоничный | Адаптивный | Инертный | Иррациональный |
| Гармоничность видов самореализации (по С.И. Кудинову) | Гармоничность | | | | |
| | Сочетание очень высоких уровней по трем сферам | Сочетание высоких уровней по трем сферам | Сочетание средних уровней по трем сферам | Сочетание низких уровней по трем сферам | Сочетание очень низких уровней по трем сферам |
| | Дисгармоничность | | | | |
| | Очень высокий уровень по одной – двум сферам | Высокий уровень по одной – двум сферам | Средний уровень по одной – двум сферам | Низкий уровень по одной – двум сферам | Очень низкий уровень по одной – двум сферам |
| Гармоничность желаемых и достигнутых целей (по Н.В. Паниной) – шкалы 2,3 | Высокая последовательность и низкая/средняя согласованность | Высокая последовательность и высокая согласованность | Средняя последовательность и средняя согласованность | Средняя / низкая последовательность и средняя / низкая согласованность | Низкая последовательность и низкая согласованность |
| Интегральный качественный уровень (уровневый тип) самореализации | Опасный завышенный | Оптимальный | Достаточный | Критический | Отсутствующий |

Перейдем процессуально-содержательному компоненту моделируемого процесса. Он представлен этапами организации данного процесса.

При определении этапов мы исходили из положений интеграционной теории, и определили их последовательность в соответствии с механизмами интеграционной трансформации кооперируемых элементов (в нашем случае – личностных ресурсов самореализации; личностных и средовых ресурсов самореализации). Соответственно, основными этапами являются: этап ассимиляции, этап аккомодации, этап уравнивания. Однако, учитывая обоснованные принципы и условия, моделируемый процесс должен быть максимально личностно ориентированным по ценностно-целевым установкам, следовательно, индивидуально-дифференцированным по организационно-содержательному наполнению.

Кроме того, исходя из структурно-содержательного представления об исследуемом феномене, необходимо выделить два взаимосвязанных вектора саморазвития: личностный (вектор 1) и профессиональный (вектор 2). Содержание деятельности и сопровождения по этим векторам будет различаться у субъектов не только с точки зрения потребностей в развитии тех или иных ресурсов, но и с точки зрения большей / меньшей проблематичности одного из векторов, целевых ориентиров личностного вектора и т.д.

Для полноценного наполнения содержания необходима достоверная информация об исходном состоянии личностных и средовых ресурсов, уровня и качества самореализации педагогов, а также проведение систематического мониторинга этих показателей как базы для определения успешности проводимой опытно-экспериментальной работы и направлений коррекции процесса самореализации педагогов. Таким образом, необходимо выделить первого – подготовительного этапа; кроме того, целесообразен текущий и итоговый мониторинг с использованием тех же диагностических методик, что и на подготовительном этапе.

Целевое содержание этапов реализации разработанной модели позволяет соотнести их с условиями, выделив для каждого этапа ключевые из них, а также выбрать наиболее эффективные с точки зрения решения поставленных задач организационные формы, методы, средства, содержание деятельности (таблица 31).

Таблица – 31 Процессуально-содержательное наполнение модели организации процесса самореализации педагогов в системе непрерывной профессионализации

| | | |
|--|---|--|
| Принципы педагогического обеспечения | Организационно-педагогические условия | |
| | Целе-ориентационные, педагогические и организационные условия | |
| | Организационно-методические и содержательно-методические | |
| Механизмы интеграционной трансформации | | |
| Этапы | Формы организации | Методы и средства |
| Этап 1 Подготовительный 1. Диагностика исходного состояния личностных ресурсов 2. Разработка индивидуальных маршрутов оптимизации самореализации | Неформальное образование, организованные формы (дистанционные, реальные): - контекстные ориентационные курсы, - семинары по саморазвитию, - собеседования, - индивидуальные беседы | 1. Диагностические: тестирование, анкетирование 2. Теоретические: анализ, обобщение, интерпретация, моделирование 3. Практические: разъяснение, убеждение, поощрение |
| Этап 2 Ассимиляционный 1. Принятие плана оптимизации самореализации 2. Анализ внутренних и внешних ресурсов самореализации 3. Принятие индивидуального маршрута оптимизации самореализации 4. Создание дифференцированных групп по общности маршрутов | Неформальное образование, организованные формы (дистанционные, реальные): - контекстные мотивационные курсы, - семинары по саморазвитию, - собеседования, - индивидуальные консультации - групповые консультации - групповые тренинги | 1. Теоретические: анализ, интерпретация, рефлексия 2. Практические: проблемная ситуация, ситуация выбора, убеждение, поощрение |

Продолжение таблицы 31

| | | |
|---|--|---|
| <p>Этап 3 Аккомодационный 1. Критериально ориентированное развитие внутренних ресурсов самореализации 2. Обогащение внешних ресурсов самореализации</p> | <p>Вектор 1 Неформальное образование, организованные формы (дистанционные, реальные): - контекстные развивающие курсы - семинары по саморазвитию - индивидуальные и групповые консультации - индивидуальные и групповые тренинги - контекстные конкурсы Информальное образование: - самообразование - саморазвитие - самодеятельность - группы по интересам Вектор 2 Формальное образование, организованные формы (дистанционные, реальные): - курсы повышения квалификации, - курсы подготовки и переподготовки Информальное образование: - самообразование - саморазвитие - самодеятельность - группы по интересам</p> | <p>Вектор 1 1. Методы организации поведения и деятельности (игровые, тренинговые) 2. Метод проектов 3. Методы творческого развития 4. Практическая деятельность (лично-значимая досуговая, общественная, профессиональная)</p> <p>Вектор 2 1. Методы обучения (проблемные, активные, проектные) 2. Методы формирования сознания, стимулирования, витаминные приемы. 3. Методы организации поведения и деятельности (игровые, тренинговые)</p> |
| <p>Этап 4 Гармонизирующий 1. Диагностика самореализации и коррекция индивидуальных маршрутов 2. Уравновешивание личностных и профессиональных аспектов самореализации 3. Закрепление достигнутого</p> | <p>Вектор 1 Неформальное образование, организованные формы (дистанционные, реальные): - контекстные развивающие курсы - семинары по саморазвитию - индивидуальные и групповые консультации - индивидуальные и групповые тренинги - контекстные конкурсы - конференции Вектор 2 Формальное образование, организованные формы (дистанционные, реальные): - курсы повышения квалификации, - курсы подготовки и переподготовки</p> | <p>Практическая деятельность (лично-значимая досуговая, общественная, профессиональная)</p> |

Продолжение таблицы 31

| | | |
|---|--|---|
| <p>Этап 5 Условно-завершающий</p> <p>1. Итоговая диагностика</p> <p>2. Подготовка индивидуальных рекомендаций</p> | <p>Неформальное образование, организованные формы (дистанционные, реальные):</p> <p>-контекстные ориентационные курсы,</p> <p>- семинары по саморазвитию,</p> <p>- собеседования,</p> <p>- индивидуальные беседы</p> | <p>1. Диагностические: тестирование, анкетирование</p> <p>2. Теоретические: анализ, обобщение, интерпретация, моделирование</p> |
|---|--|---|

Итак, модель организации процесса самореализации педагога системно отображает создание организационно-педагогических условий, при которых актуализируются и активизируются внутренние ресурсы самореализации личности посредством полноценного использования и обогащения средовых ресурсов.

Актуализация, использование, обогащение личностных ресурсов обеспечивает становление и проявление показателей самореализации педагогов.

Оптимизация средовых ресурсов в соответствии с содержанием и характеристиками внешних факторов самореализации обеспечивает возможность их самореализационного влияния на личность педагогов.

Модель отражает процесс создания необходимых организационно-педагогических условий, ориентирует в выборе методов, средств и форм вариативной организации непрерывной личностной и профессиональной самореализации педагогов, создает возможности систематической оценки эффективности данного процесса, своевременной коррекции его содержания.

В ней описан механизм обеспечения целостного процесса самореализации педагога (действенность, актуализированность, активизированность, реализованность) внутренних (личностных) ресурсов самореализации обеспечивается созданием и / или реализацией внешних (средовых) ресурсов самореализации посредством соблюдения (создания) комплекса организационно-педагогических условий.

Механизм ресурсной интеграции описывает процесс интеграции внутренних (личностных) и внешних (средовых) ресурсов самореализации педагогов через посредство создания (реализации) организационно-педагогических условий.

В свою очередь, эти условия обеспечивают на практике отбор и использование тех внешних ресурсов, которые соответствуют ресурсным критериям, а также обеспечивают актуализацию и развитие тех внутренних ресурсов, которые являются индивидуально целесообразными для самореализации.

Кроме того, определено доминантное значение отдельных условий для актуализации конкретных личностных ресурсов, описаны инструментальные (обеспечивающие) функции организационно-методических и содержательно-методических условий.

Технологически охарактеризовано сопровождение самореализации педагогов через дифференциацию средств, методов и организационных форм в соответствии с задачами этапов (подготовительный, ассимиляционный, аккомодационный, гармонизирующий, условно-завершающий) для двух взаимосвязанных содержательных векторов деятельности (личностного и профессионального).

Модель организации процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации, представлена четырьмя компонентами:

- целе-определяющим, включающим структурно-содержательные элементы самореализации педагогов, сопряженные с актуализирующими их внутренними и внешними ресурсами;
- методологическим, содержащим методологические подходы, реализующие их принципы, организационно-педагогические условия обеспечения самореализации педагогов, механизм ресурсной интеграции, обеспечивающий самореализационный эффект;
- содержательно-процессуальным, охватывающим содержательные векторы и этапы организации процесса самореализации

педагогов с дифференцированием педагогических форм, методов и средств;

- оценочно-рефлексивным, определяющим критериально-диагностический инструментальный мониторинг критериев эффективности самореализации педагогов.

2.3 Реализация модели организации процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации и ее результаты

Значимой частью подготовки к реализации экспериментальной работы явился количественный состав экспериментальной и контрольной групп, их однородность и статистическая схожесть.

Объективные условия проведения опытно-экспериментальной работы не были достаточными для проведения крупномасштабного педагогического эксперимента, реализуемого на базах, расположенных в значительном удалении друг от друга. Поэтому, репрезентативность выборки была определена методами математической статистики.

Численный объем минимальной репрезентативной выборки рассчитывался по формуле:

$$n = \frac{t^2 W(1 - W)N}{d^2 N + t^2 W(1 - W)}$$

где:

- **n**- численность выборки;
- **t** - коэффициент кратности ошибки, связанный с вероятностью (p), с которой требуется гарантировать результаты выборочного наблюдения (t-критерий);
- **d** - размер допустимой ошибки выборки (0,05);
- **W** - доля (частность) исследуемого явления (0,8);

- $(1 - W)$ - доля противоположного признака (0,3); N - численность генеральной совокупности.

При $t=2$ вероятность любого отклонения выборочной доли исследуемого признака от генеральной ($p = W \pm d$) равняется $\approx 5\%$ (доверительная вероятность 95% ($p < 0,05$)).

Для проведения формирующего этапа исследования были определены две респондентские группы, осуществляющих трудовую деятельность в образовательных учреждениях систем общего и дополнительного образования.

Обе системы имеют значимые отличия друг от друга, такие как цели, график и режим работы, материально-техническое обеспечение, функциональные обязанности, оплата труда и культура управления организацией.

Однако, группы можно назвать однородными, так как они имеют значимые общие признаки:

- наличие высшего профессионально-педагогического образования;
- единство сферы профессиональной деятельности – педагогической;
- равенство гендерного состава (преимущественно женщины) – 82,7 % \pm 3,1%), что в целом отражает кадровую картину генеральной совокупности;
- возраст: средний возраст 39,15 \pm 1,4 года.

На констатирующем этапе эксперимент носил сравнительный характер, по ходу экспериментальной работы вносились необходимые коррективы, в ходе опытно-экспериментальной работы решались следующие задачи:

- выявлялся уровень сформированности качеств, характерных для личностной и профессиональной самореализации педагога;
- определялся тип личностно-профессиональной самореализации;

– изучались причины стагнации профессиональной самореализации у педагогов;

– устанавливались факторы, способствующие процессу самореализации педагогов.

Выявленные показатели самореализации педагогов позволили составить диагностическую карту для дальнейшего проведения исследования, представленную в таблице 10.

В процессе диагностических мероприятий применялись методы опроса, анкетирования и тестирования, ранжирования, самооценки и экспертной оценки. Отметим, что в анкетных данных и данных, полученных в результате опросов присутствует достаточно высокий процент субъективизма.

Поэтому, с целью повышения достоверности полученных в ходе диагностики результатов, они оценивались несколькими методами (анкетирование проверялось посредством экспертной оценки, педагогическое наблюдение было дополнено анкетированием и т.д.). В ходе проведенной работы использовались традиционные и апробированные авторские методики.

Тип личностно-профессиональной самореализации определялся по совокупности полученных ответов от каждого испытуемого, он заносился в специально разработанную таблицу.

Далее отдельно анализировались результаты педагогов общеобразовательных школ – с тем, чтобы обосновать правомочность выделения экспериментальной (ЭГ: СОШ №№ 7, 13, 19 – 65 чел.) и контрольной (КГ: СОШ №№ 9, 16, 22 – 72 чел.) групп.

Вначале приведем результаты интегральной оценки, не зависящей напрямую от выделенных личностных ресурсов и критериев их сформированности, а проведенной с использованием тестов С.И. Кудинова и Н.В. Паниной (таблица 32).

Таблица – 32 Интегральные уровни личностно-профессиональной самореализации педагогов

| Индикатор | Уровень самореализации по индикатору | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| Уровень самореализации личности (по С.И. Кудинову) | Интенсивный | Гармоничный | Адаптивный | Инертный | Иррациональный |
| ЭГ | 0 | 8 | 31 | 35 | 26 |
| КГ | 0 | 10 | 28 | 32 | 30 |
| P | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 |
| Гармоничность видов самореализации (по С.И. Кудинову) | Гармоничность | | | | |
| | Сочетание очень высоких уровней по трем сферам | Сочетание высоких уровней по трем сферам | Сочетание средних уровней по трем сферам | Сочетание низких уровней по трем сферам | Сочетание очень низких уровней по трем сферам |
| | ОТСУТСТВУЮТ | | | | |
| | Дисгармоничность | | | | |
| | Очень высокий уровень по одной – двум сферам | Высокий уровень по одной – двум сферам | Средний уровень по одной – двум сферам | Низкий уровень по одной – двум сферам | Очень низкий уровень по одной – двум сферам |
| ЭГ | 2 | 8 | 52 | 31 | 7 |
| КГ | 3 | 10 | 50 | 34 | 6 |
| P | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 |
| Гармоничность желаемых и достигнутых целей (по Н.В. Паниной) – шкалы 2,3 | Высокая последовательность и высокая согласованность | Высокая последовательность и низкая/средняя согласованность | Средняя последовательность и средняя согласованность | Средняя / низкая последовательность и средняя / низкая согласованность | Низкая последовательность и низкая согласованность |
| ЭГ | 5 | 12 | 33 | 39 | 11 |
| КГ | 4 | 11 | 29 | 46 | 10 |
| P | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 |
| Интегральный качественный уровень (уровневый тип) самореализации | Опасный завышенный | Оптимальный | Достаточный | Критический | Отсутствующий |
| ЭГ | 0 | 6 | 28 | 40 | 26 |
| КГ | 0 | 5 | 31 | 39 | 25 |
| P | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 |

Очевидно, что по интегральным показателям личностно-профессиональной самореализации педагоги ЭГ и КГ достоверно не отличаются друг от друга. Ниже приведены результаты сравнения ЭГ и КГ по критериальным уровням самореализации педагогов (таблица 33).

Таблица – 33 Критериальные уровни самореализации педагогов ЭГ и КГ

| Критерии / уровни | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|----------------------------|-----------------------------|----|------------------------|
| | ЭГ | КГ | |
| Когнитивно-операциональный | | | |
| Высокий | 18 | 21 | P>0,05 |
| Средний | 51 | 49 | P>0,05 |
| Низкий | 31 | 30 | P>0,05 |
| Ценностно-регулятивный | | | |
| Высокий | 15 | 14 | P>0,05 |
| Средний | 37 | 39 | P>0,05 |
| Низкий | 48 | | P>0,05 |
| Мотивационный | | | |
| Высокий | 18 | 17 | P>0,05 |
| Средний | 41 | 40 | P>0,05 |
| Низкий | 41 | 43 | P>0,05 |

Наконец, охарактеризуем ЭГ и КГ с точки зрения сформировавшегося типа профессиональной самореализации (таблицы 34).

Таблица – 34 Типы личностно-профессиональной самореализации педагогов ЭГ и КГ

| Группа \ Типы Л / ПСП | Типы Л / ПСП | | | | | | |
|------------------------|-----------------|------------------------------|-------------------|----------------------------|---------------------|---------------|------------------------|
| | Успешная Л-П СП | Потенциально успешная Л-П СП | Мифическая Л-П СП | Потенциально ложная Л-П СП | Неосознанная Л-П СП | Ложная Л-П СП | Видимость саморазвития |
| ЭГ (%) | 5 | 8 | 20 | 14 | 15 | 21 | 17 |
| КГ (%) | 6 | 8 | 18 | 15 | 12 | 19 | 22 |
| Достоверность различий | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 | P>0,05 |

Итак, результаты диагностики демонстрируют, что группы ЭГ и КГ не отличаются статистически значимо друг от друга по критериальным уровням и интегральным показателям личностно-профессиональной самореализации.

Этот факт, а также недостаточно высокие диагностированные уровни исследуемого феномена обуславливают правомерность и необходимость экспериментальной работы.

Далее для членов ЭГ были созданы условия для оптимизации их самореализации, соответствующие положениям разработанной модели. При определении конкретного содержания, спектра мероприятий по оптимизации личностной и профессиональной самореализации педагогов были учтены сравнительные результаты констатирующего исследования в части негативных факторов самореализации педагогов СОШ и ДО. Из таких результатов, не отраженных в предыдущем параграфе, интерес представляют следующие.

Опираясь на итоги дискурс-анализа, проведенного на этапе пилотного исследования (таблица 34), в школах, педагоги которых вошли состав экспериментальной группы, особое внимание администрации было обращено на следующие моменты:

- улучшение условий труда: повышение уровня организации труда, в том числе, его технической оснащенности;
- направленность программ профессионализации на ценностные ориентиры, потребности и готовности к саморазвитию педагогов.

Для выделения конкретных форм работы мы опирались, как сказано выше, на положения теории непрерывной профессионализации. В данном аспекте мы обратили внимание на принятые в управленческой практике формы и методы внутреннего (организационного, корпоративного) и внешнего (в том числе, межфирменного) повышения квалификации работников. Заметим, что несмотря на то, что теория непрерывной профессионализации, по сути не относится на прямую к проблемам профессиональной самореализации, однако предлагаемые ею содержание форм, средств и методов работы позволяет использовать их и в контексте обеспечения процесса самореализации педагогов.

Внешнее повышение квалификации осуществляется за пределами организации, преимущественно в специальных учебных заведениях – институтах и факультетах повышения квалификации. Данный способ организации профессионального совершенствования специалистов наиболее характерен для педагогических реалий.

Кроме того, сегодня распространено повышение квалификации в рамках специальных семинаров, проводимых как на местном, региональном, так и на федеральном и международном уровнях. В этом случае, на семинарах и тренингах у участников есть возможность общения в своей профессиональной среде, новизна которой определяется разнообразием состава участников, которые представляют не только разные организации, но и разные регионы.

Таким образом, появляется возможность максимального обогащения профессионального опыта, а также усвоения новых взглядов на те или иные вопросы, новых подходов к решению возникающих проблем.

Также, специальной формой является межфирменное повышение квалификации – как альтернатива корпоративному в случаях, когда отдельные организации не объединены в корпорацию, но имеют идентичные образовательные цели и потребности. В нашем случае несколько школ (под руководством АГУ) объединились и выполнили функции заказчиков и со-организаторов учебных мероприятий для повышения квалификации своих работников.

В рамках указанных форм ведущими способами деятельности являются: формальные и неформальные тренинги, зеркальная работа/замещение/обмен обязанностями; введение в новую роль; обучение действием. Ну и более традиционные: курсы; семинары, экскурсии; круглые столы и конференции; консультации; учебные занятия (лекции, практикумы, семинары) и др.

Е.А. Куликова отмечает, что «исследования эффективности различных методов обучения взрослых показали, что более высокий средний процент

усвоения знаний в дискуссионных группах, при практических действиях и немедленном применении знаний» Е.А. Куликова [109]. В связи с этим, и учитывая рекомендации Р.М. Шерайзина, Е.А. Медника и др. были отобраны следующие методы деятельности:

- метод ситуационного анализа;
- метод анализа кейсов, казусов;
- метод инцидента;
- метод разбора деловой информации, или метод «папки с входящими документами»;
- метод проигрывания ролей (инсценировки);
- метод проектов (гибкая дидактическая система организации процесса обучения, ориентированная на творческую самореализацию обучающихся в деятельности и развитие их личности) [239];
- корпоративный тренинг - предполагает подготовку и развитие навыков сотрудников для эффективной работы в конкретной организации в течение 1 – 5 дней.

На корпоративном тренинге остановимся несколько подробнее. Содержание тренингов обуславливается уровнем проблем и потребностей организации и конкретных работников. В зависимости от этого различают три уровня тренинговых программ:

- ситуативный или индивидуальный уровень – тренинги ориентированы на потребности конкретных сотрудников в развитии определенных умений и навыков (например, навыки рекламы образовательного учреждения, основы комплектования контингента занимающихся и т.д.);
- системный уровень – тренинги ориентированы на удовлетворение потребностей, которые не ограничиваются обучением отдельных сотрудников и связаны с взаимодействием внутри компании (например, коллективное решение проблем);

– стратегический уровень относится к тем потребностям, которые не ограничиваются ни обучением отдельных сотрудников, ни взаимодействием в компании, но относятся к стратегии развития организации, ее положению в социально-экономической среде (развитие корпоративной культуры, стратегическое планирование) [18].

На наш взгляд, по такому принципу можно выделить уровни целостных программ сопровождения процесса самореализации педагогов, а не только тренинговых программ. Тем более, что, согласно мнению Г. Кельпериса, при одной и той же тематике программы (в авторском понимании – программы тренинга) ее уровень зависит от стратегии внутрифирменного обучения. Рассматривая позицию Г. Кельпериса отечественные специалисты Т.Ю. Базарова и Б.Л. Еремина выделили ведущие функции внутрифирменного обучения: выявление и анализ потребностей в определенных знаниях и навыках для конкретных сотрудников организации; анализ возможностей и выбор наиболее подходящих форм и методов внутрифирменного обучения; организация и проведение обучения для целевой группы сотрудников организации, обеспечение кадровыми, материальными и техническими ресурсами; создание условий и стимулирование применения полученных знаний и навыков в процессе обучения в профессиональной деятельности; измерение образовательных достижений [18].

Реализация модели осуществлялась в соответствии с выделенными и описанными этапами.

На первом – подготовительном – осуществлялся входной контроль, в процессе которого диагностировалось исходное состояние личностных ресурсов членов ЭГ. На основе полученных результатов разрабатывались индивидуальные маршруты оптимизации самореализации педагогов в форме методических и практических рекомендаций.

Сопровождение личностно-профессиональной самореализации респондентов экспериментальной группы осуществлялось в рамках

неформального образования с использованием организованных форм работы. В самом начале работы преобладали реальные формы: коллективные и индивидуальные (по желанию) беседы и консультации. Далее педагогам было предложено в удобное для них время посещать дистанционные (онлайн):

- ориентационный курс, на котором обсуждались вопросы сущности, значения, направлений и способов самореализации;
- семинар по изучению методов диагностики самореализации и методов саморазвития.

Время было зафиксировано после совместного обсуждения. Оно было разным, прежде всего, для представителей разных СОШ, хотя реальные обстоятельства жизнедеятельности потребовали создания и двух подгрупп для представителей разных СОШ, объединившихся с точки зрения удобства по времени. В результате получилось 6 подгрупп по времени, в две из них входили педагоги разных СОШ).

По окончании данного этапа, который длился от одного до двух месяцев, каждый участник ЭГ определился с индивидуальным направлением, целями, планируемыми результатами личностной и / или профессиональной самореализации, с наиболее приемлемыми, удобными и интересными для каждого формами и способами организации процесса оптимизации личностно-профессиональной самореализации.

На следующем этапе – ассимиляционном – члены ЭГ самостоятельно разрабатывали планы оптимизации личностно-профессиональной самореализации. Вначале был проведен анализ существующих внутренних и внешних ресурсов самореализации. Он осуществлялся на основе изучения, анализа, обсуждения, обобщения индивидуальных (внутренние ресурсы) и общих или дифференцированных (внешние ресурсы) результатов констатирующего исследования.

Данная работа проходила в форме индивидуальных консультаций (по необходимости) и групповых семинаров – как в реальном, так и в

дистанционном режиме, причем популярным стал смешанный реально-дистанционный формат взаимодействия.

Указанная работа способствовала тому, что педагоги утвердились в необходимости оптимизации личностно-профессиональной самореализации, по-новому осмыслили представленные им рекомендации и разработанные индивидуальные маршруты. После этого все педагоги объединились в подгруппы по принципу максимальной схожести индивидуальных маршрутов, образовав, таким образом, несколько дифференцированных подгрупп.

Эти подгруппы, во-первых, различались по степени преимущественной важности оптимизации личностного (вектор 1) или профессионального (вектор 2) направлений самореализации; третью подгруппу тут составили педагоги с паритетом обоих векторов.

Далее, в каждой из этих трех подгрупп дифференциация осуществлялась по основаниям наиболее проблемных, неразвитых ресурсов (креативность, удовлетворенность, готовность к сотрудничеству, интерес к деятельности и пр.). и уже для каждой такой дифференцированной подгруппы определялся состав необходимых внешних (средовых) ресурсов. В качестве таковых, с точки зрения непосредственного воздействия на личность участников, выступали предметно-тематические тренинги, семинары и курсы.

Третий – аккомодационный этап был посвящен развитию конкретных внутренних ресурсов самореализации посредством направленного использования, а также обогащения и развития ресурсов внешней среды. Ведущими формами сотрудничества и методами работы стали:

– по вектору 1: (а) тематические, преимущественно, дистанционные творческие курсы (в частности, члены ЭГ посещали курсы иностранных языков, вокальные, изобразительного искусства и др.); (б) группы по интересам (танцевальная, туристическая, литературная); при этом в качестве отчетности был использован проектный метод: участникам предлагалось не

просто посещение курсов, семинаров, групп, но выполнение определенного индивидуального (в некоторых случаях - коллективного) проекта; (в) участие в конкурсах – как в специально организованных для членов ЭГ конкурсах проектов, так в творческих конкурсах, не имеющих отношения к экспериментальной работе, соответствующих выбранному каждым направлению личностного развития;

– по вектору 2: (а) реальные и дистанционные курсы повышения квалификации, выбор которых определялся выявленные ранее потребностями в совершенствовании имеющихся или приобретении новых определенных профессиональных компетенций; (б) реальные и дистанционные курсы профессиональной переподготовки, содержание которых позволило «раздвинуть горизонты» профессиональной деятельности; (в) группы по профессиональным интересам, работающие в смешанном реально-дистанционном режиме; здесь организовывались тематические деловые и ролевые игры, проводились тренинги профессионального развития и саморазвития; создавались дискуссионные площадки для обсуждения возникающих проблем, противоречий, разногласий и пр.

На четвертом – гармонизирующем этапе проводилась первая промежуточная диагностика результатов сопровождения личностной / профессиональной самореализации педагогов, на основе чего корректировались индивидуальные и, соответственно, дифференцированные маршруты. Кроме того, решалась общая для всей ЭГ группы задача: обеспечить равновесие личностных и профессиональных аспектов самореализации: целей, мотивов, интересов и т.д.

Для решения данной задачи ЭГ вновь переформатировалась на подгруппы по удобству времени занятий. Сами занятия, реально-дистанционные, проводились в форме тренингов жизненно-профессионального целеполагания, в форме тематических диспутов, ролевых и деловых игр. Обязательным для всех было также выполнение проекта,

отражающего единство личностного и профессионального аспектов жизни педагога, их неразрывность и взаимозависимость.

Последний этап (условно-завершающий) включал итоговую диагностику, анализ результатов и подготовку индивидуальных рекомендаций по дальнейшему личностно-профессиональному самосовершенствованию.

Остановимся на некоторых формах и методах работы, использованных в процессе эксперимента, которые относятся к организации непрерывной профессионализации педагогов (как ведущего способа оптимизации их самореализации), и выходят за пределы классической и современной дидактики. Сразу заметим, что в данном аспекте употребляются понятия повышения квалификации, переобучения и т.д.

Заметим, что экспериментальная апробация модели изначально осуществлялась с помощью организованных форм формального (вектор 2 – профессиональная самореализация) и неформального (вектор 1 – личностная самореализация) образования. При этом постепенно в течение этапов все активнее включалось неформальное образование, происходил переход части респондентов в неорганизованные формы образования, особенно – по личностному вектору самореализации.

Для непосредственной реализации векторных содержательных компонентов модели потребовалась разработка соответствующих программ. Ниже представлен пример такой программы, обеспечивающей восполнение дефицита у проблемных, стагнирующих показателей самореализации педагогов (таблица 35).

Данная программа предусматривала участие педагогов в реализации сетевого проекта «Интеллектуальное лето». Осуществление программы проходило в следующей последовательности:

- мониторинг в соответствии с диагностической картой;
- разработка и внедрение специальных обучающих программ;
- повторная диагностика;

- корректировка программы и ее реализация;
- повторная диагностика.

Целью реализации программы педагогического сопровождения самореализации педагога стала реставрация навыков и способностей самореализации среди педагогов. Структурно программа была разбита на три блока: психологической релаксации; физической разгрузки; личностного роста.

Таблица – 35 Программа педагогического сопровождения самореализации педагога

| № | Смысловые блоки | Кол-во часов |
|------------------------------------|--|--------------|
| Первый блок – медитативный | | |
| 1 | Занятия личностного развития | 12 |
| 2 | Контактные группы | 12 |
| 3 | Рефлексивные тренинги | 4 |
| Второй блок – физической разгрузки | | |
| 1 | Разработка программ индивидуальной физической, двигательной нагрузки. | 14 |
| 2 | Спортивные игры с обучающимися – участниками проекта «Интеллектуальное лето» | 12 |
| Третий блок – личностного роста | | |
| 1 | Тренинг эмоциональной устойчивости | 2 |
| 2 | Тренинг само мотивации профессиональной деятельности | 2 |
| 3 | Тренинг мотивации достижений | 2 |
| 4 | Тренинг целеполагания | 2 |

Первый блок – медитативный.

Общая задача медитативного блока – помочь школьным педагогам переосмыслить и значимо оценить пройденный путь, в том числе профессиональный, дать ему адекватную оценку, увидеть положительные стороны профессии и своей деятельности, признать значимость прошедших и текущих событий, свою профессиональную значимость.

Письмо себе – тренинг.

Цель: широкоспектрное исследование собственного «Я», принятие себя в профессии.

Время: 30-45 минут.

Оборудование: аудитория, место для письма, письменные принадлежности.

Задание: Вернитесь на 10 – 15 лет назад, когда Вы только закончили образование и планировали свой профессиональный путь. В настоящий момент у Вас есть возможность обратиться к тому человеку. Что бы Вы хотели ему сказать? Какое будущее ему предсказать? От каких ошибок спасти, какие сомнения развеять?

Теперь берите бумагу и ручку и пишите письмо этому близкому далекому человеку.

Когда время заканчивается – тексты собирает руководитель тренинга и складывает их в именные файлы. После чего файлы раздаются в хаотичном порядке, участники тренинга вслух читают написанное, дают свою оценку услышанному, можно переходить к коллективному обсуждению.

Вопросы для обсуждения:

- Легко ли Вам было выполнять полученное задание?
- Какие чувства Вы испытывали во время написания письма?
- Хотели бы Вы что-то изменить в своей жизни?

Занятия в группе общения были направлены на развитие творческого мышления и развитие эмоциональности. Реализуя заявленные цели педагогам было предложено найти и на следующем занятии продекламировать самые несуразные стихи. После декламации все участники группы должны были обсудить предложенное произведение, его смысловую и эмоциональную нагрузку.

Основным результатом реализации первого блока программы участники назвали тот факт, что независимо от целей, которые преследовали отдельные занятия в комплексе они способствовали повышению чувства самозначимости, освобождению от негативных эмоций, появлению желания применить на школьных занятиях какие-то новые формы.

Второй блок – физическая разгрузка.

Состоял из двух основных программных мероприятий. Первый – консультации по вопросам определения индивидуальной физической, двигательной нагрузки, которые проводил специалист по адаптивной физической культуре.

Второй – участие в совместных с обучающимися в спортивных развлекательных играх. Конкурс «Мой спортивный педагог» – это Бег с препятствиями. Учителю завязывают глаза. Ученик берет ее за руку. Впереди препятствия в виде, кубиков, мячей скамеек. Задача ученика подсказать педагогу где находится препятствие, а педагогу необходимо перешагнуть или обойти это препятствие. Еще один конкурс – Прыгунки. Раскладываем обручи на расстоянии метра друг от друга. Педагогу нужно прыгнуть из обруча в обруч. Не сдвинув его с места. Выигрывает тот, кто сможет быстрее всех допрыгнуть до всех трех обручей.

Занятия второго коррекционного блока инициировали такие показатели личностного ресурса как: готовность к сотрудничеству; активная реализация потребности в саморазвитии, стремление к саморефлексии.

Третий блок – личностного роста.

В целом, третий блок, по заявлениям участников эксперимента активизировал такие компоненты личностного ресурса как: рефлексивность; мотивация профессиональной деятельности; ценностное единство.

Проведённые мероприятия продемонстрировал тот факт, что совместная деятельность приносит достаточно высокий результат. Деятельность каждого участника эксперимента выражалась в помощи другим участникам.

Педагоги не только поддерживали друг друга, но и помогали перейти «порог зажатости». Те, кто втянулся в работу быстрее, выполняли задания первыми, чтобы помочь тем участникам, которые чувствовали себя неловко. Несмотря на короткий срок реализации программы педагогического сопровождения, в начале 2019 учебного года контрольный срез показал достаточно высокие результаты у участников экспериментальной группы.

Проведенный комплекс программных мероприятий позволил провести контрольный срез показателей эффективности процесса самореализации и сравнить данные на двух этапах опытно-экспериментальной работы.

Полученные данные показали, что при общей положительной динамике процесса самореализации у педагогов статистически значимо увеличилось количество положительно мотивированных респондентов и обнаружен рост потребности в рефлексии и в сотрудничестве, что показано в таблице в виде динамики показателей в ходе ОЭР, оказавшихся в состоянии стагнации на констатирующем этапе эксперимента.

Таблица – 36 Показатели мониторинга критериев эффективности самореализации в экспериментальной группе на констатирующем и формирующем этапе эксперимента

| Критерий | Показатели критериев личностного ресурса | Констатирующий этап | Формирующий этап |
|-------------------------|---|---|---|
| Когнитивно-операционный | Готовность к сотрудничеству | 16 баллов | 21 балл |
| | Готовность к инновационной деятельности | Превалирует допустимый уровень готовности к инновационной деятельности (77 %) | Превалирует допустимый уровень готовности к инновационной деятельности (64 %) |
| | Индивидуальный стиль педагогической деятельности | Доминирует индивидуальный стиль деятельности | Доминируют два индивидуальных стиля деятельности |
| | Креативность | 7,75±0,45 | 7,7±0,65 |
| Ценностно-регулятивный | Ценностное единство (удовлетворение проблем) | От -4,7 до + 2,5 | От -3,1 до + 2,1 |
| | Потребность в саморазвитии (остановка саморазвития) | 12,5 % | 7,9 % |
| | Рефлексивность | 62,5 % (12,5 + 50) | 75 % (17 + 58) |

Продолжение таблицы 36

| | | | |
|---------------|---|--------------------|----------------|
| Мотивационный | Профессиональная направленность личности (коэффициент значимости позитивных факторов) | 0,44 | 0,56 |
| | Удовлетворенность трудом | Ниже среднего | Средний |
| | Мотивация профессиональной деятельности (оптимальная + наилучшая) | 62,5 % (12,5 + 50) | 75 % (17 + 58) |

По данным, представленным в таблице видно, что значимость позитивных факторов профессиональной деятельности педагогов возросла. Также расширился спектр индивидуальных стилей деятельности.

Тем не менее имеют место быть такие показатели, которые не получили должного развития: диагностика когнитивно-операционального компонента личностного ресурса показала, что критерий «креативность» не имеет значительных изменений, при исследовании ценностно-регулятивного компонента незначительное развитие имеет маркер: «потребность в саморазвитии», мониторинг мотивационного компонента показал западание маркера: «удовлетворенность трудом».

Полученные данные инициировали дальнейшее проведение исследовательской работы. Согласие 92 % участников экспериментальной группы на продолжение работы, направленной на профессиональную самореализацию, позволило автору данной диссертационной работы продолжить программные мероприятия.

Дополнительные мероприятия разрабатывались с учетом информации, полученной от педагогов в ходе опроса и проведенного дискурс-анализа. Отсутствие возможности общаться с коллегами из других регионов, посещать конференции, экспериментальные площадки и т.д. – фактор, влияющий на то, что педагоги не получают удовлетворения от своего труда и его результатов.

Высокий формализм в работе. Отсутствие возможности самостоятельного выбора форм и методов ведения занятий, а также способов достижения результата, за которые педагог несет персональную ответственность – не позволяет развиваться творчески, формировать креативные идеи, воплощать их в жизнь.

Осознание того, что другие (одноклассники, родственники, соседи и пр.) добились в жизни большего (успех, положение, семейное благополучие) – приводит к стагнации, остановке в развитии, отсутствию желаний.

В связи с тем, что проект «Интеллектуальное лето» действует только в летние месяцы было принято решение (заключены сетевые договоры о сотрудничестве) о продолжении реализации программы в течение всего учебного года. Занятия проводились один раз в две недели. Они проходили как с участием преподавателей вузов, так и студентов, активно включившихся в реализацию проекта.

По договоренности между двумя ведущими вузами юга России Адыгейским государственным университетом и Кубанским государственным университетом участники эксперимента получили приглашение к участию в двух ежегодных конференциях, проходивших на базе вузов. В период с 18 сентября 2019 г. по 20 сентября 2019 г. они приняли активное участие в Международной научно-практической конференции «Народная педагогика: генезис, сущность, проблемы образования и воспитания». Для педагогов общеобразовательных организаций был организован круглый стол по обмену опытом между учителями республик Адыгеи, Кабардино-Балкарии и Краснодарского края.

Вторая конференция проходила в период с 25 января 2020 г. по 26 января 2020 г. на базе Кубанского государственного университета. Факультет педагогики психологии и коммуникативистики пригласил участников эксперимента на Всероссийскую научно-практическую конференцию «Теория и практика социальной педагогики и психологии девиантного поведения».

Многие участники конференции впервые смогли обсудить проблемы школы с профессиональными педагогами-дефектологами, обсудить проблемы инклюзивного образования и вопросы по работе с детьми, находящимися на индивидуальном и домашнем обучении.

Развитие креативности было выстроена в два этапа. Первый этап состоял из простых упражнений, освобождающих педагогов от сложившихся стереотипов. В этой работе большую помощь оказали студенты университета.

Первый тренинг был направлен на развитие творческого интеллекта. Педагогам были даны обычные предметы, с которыми они работают каждый день. Необходимо было найти для них необычное применение. Время на выдумку – 15 минут.

Скрепки, количество скрепок не ограничено. Были сделаны: цветы, подвески на браслеты и колье, плечики для платьев кукол Барби, серьги и т.д.

Зубные щетки. В течение 10 минут педагоги изготовили: браслеты на руку, воблеры разных размеров, жениха и невесту на свадебный торт.

Зубочистки: ежик, паук, шкатулка для одного кольца, звезды и снежинки на елку в большом количестве.

Вопросы для обсуждения:

1. Сложно было придумывать новое применение простым и знакомым вещам?
2. Как можно применять ваш предмет?
3. О чем заставило задуматься это упражнение?

Второй тренинг направлен на развитие оригинальности и гибкости мышления, стимулирование творческого воображения и фантазии.

Участникам были выданы первые строчки стихотворения. За пять минут нужно было написать продолжение:

- «Утром настроение плохое, глаз накрасить не могу никак...»
- «Вместе с мужем мы собрались выйти вдруг куда - ни будь...»
- «Весной везде по всюду лужи, в ручьях кораблики плывут...»

– «Я решила похудеть, села на диету...»

– «Всех решила удивить и французский суп сварить...»

Вопросы для обсуждения:

1. Сложно было придумывать продолжение четверостишью?
2. О чем думали во время сочинения, что вспоминали?

Второй этап заключался в том, что участники эксперимента приняли участие в онлайн олимпиадах для педагогов, организованных международным образовательным центром развития, города Москвы. Всероссийская онлайн олимпиада для педагогов «Санитарные правила и нормы для общеобразовательных учреждений РФ»; Всероссийская онлайн олимпиада для педагогов «Универсальные учебные действия педагога в соответствии с ФГОС» и др. По итогам участи педагогам были высланы дипломы участников и победителей.

Все организованные занятия опосредовано работали на стимулирование саморазвития и подтверждение достижений. Вручённые дипломы были вывешены в учебных кабинетах, а поделки представлены на выставке – ярмарке, проведенной факультетом педагогики, психологии и коммуникативистики в рамках масленичной недели.

В последних числах апреля было проведено контрольное исследование. Результаты представлены в таблице 37.

Данные, представленные в таблице, позволяют утверждать, что рост критериальных показателей демонстрирует эффективность реализованной программы.

Следовательно, разработанная авторская программа действительно способна стимулировать процесс самореализации среди педагогов.

В результате расширения содержания занятий в области научного творчества и креативности, программа занятий стала более эффективной не только по заданным параметрам «креативность» и «удовлетворенность трудом», но и по показателю «потребность в саморазвитии».

Таблица – 37 Показатели мониторинга критериев эффективности самореализации экспериментальной группе на констатирующем, формирующем и контрольном этапе эксперимента

| Критерий | Показатели | Констатирующий этап | Формирующий этап | Контрольный этап |
|-------------------------|---|---|---|--|
| Когнитивно-операционный | Готовность к сотрудничеству | 16 баллов | 21 балл | 24 балла |
| | Готовность к инновационной деятельности | Превалирует допустимый уровень готовности к инновационной деятельности (77 %) | Превалирует допустимый уровень готовности к инновационной деятельности (64 %) | Доминируют два уровня - оптимальный: 42 %; допустимый: 54 %. |
| | Индивидуальный стиль педагогической деятельности | Доминирует индивидуальный стиль деятельности | Доминируют два индивидуальных стиля деятельности | Доминируют два индивидуальных стиля деятельности |
| | Креативность | 7,75±0,45 | 7,7±0,65 | 8,6±0,52 |
| Ценностно-регулятивный | Ценностное единство | От -4,7 до + 2,5 | От -3,1 до + 2,1 | От -3,1 до + 2,1 |
| | Потребность саморазвития (остановка саморазвития) | 12,5 % | 7,9 % | 0 % |
| | Рефлексивность (высокий+ средний) | 62,5 % (12,5 + 50) | 75 % (17 + 58) | 84 % (19 + 65) |
| Мотивационный | Профессиональная направленность личности (коэффициент значимости позитивных факторов) | 0,44 | 0,56 | 0,71 |
| | Удовлетворенность трудом | Ниже среднего | Средний | Выше среднего |
| | Мотивация профессиональной деятельности (оптимальная + наилучшая) | 62,5 % (12,5 + 50) | 75 % (17 + 58) | 84 % (19 + 65) |

Представим результаты мониторинга критериев эффективности самореализации педагогов в развернутом виде. Полученные данные

свидетельствуют об эффективности организации процесса сопровождения личностно-профессиональной самореализации педагогов на основе разработанной модели.

Показатели развития когнитивно-операционального критерия самореализации педагогов.

Очевидно, что к окончанию эксперимента ЭГ превосходила КГ по уровню креативности благодаря существенному улучшению следующих показателей: оригинальность, любознательность, воображение, творческое мышление, эмоциональность, чувство юмора ($P < 0,05$).

Заметим, что в КГ замечена тенденция некоторого снижения баллов, статистически не значимая. Возможно, это связано с близостью конца учебного года и нарастающим утомлением педагогов.

1) Результаты диагностики креативности педагогов (таблица 38).

Таблица – 38 Показатели креативности педагогов ЭК и КГ

| «Сравниваемые показатели» [129] | Среднегрупповые баллы ($x \pm \sigma$) | | Достоверность различий |
|--|--|-----------------|------------------------|
| | ЭГ | КГ | |
| «Оригинальность» [129] | 7,4 \pm 1,2 | 5,8 \pm 1,5 | $P < 0,05$ |
| «Любознательность» [129] | 7,9 \pm 0,7 | 6,1 \pm 1,2 | $P < 0,05$ |
| «Воображение» [129] | 8,6 \pm 0,27 | 7,0 \pm 0,33 | $P < 0,05$ |
| «Интуиция» [129] | 7,9 \pm 0,27 | 7,6 \pm 1,1 | $P > 0,05$ |
| «Творческое мышление» [129] | 9,3 \pm 0,73 | 8,1 \pm 0,9 | $P < 0,05$ |
| «Эмоциональность, эмпатия» [129] | 8,7 \pm 0,22 | 7,3 \pm 0,72 | $P < 0,05$ |
| «Чувство юмора» [129] | 8,9 \pm 0,42 | 6,5 \pm 0,56 | $P < 0,05$ |
| «Творческое отношение к профессии» [129] | 9,4 \pm 0,33 | 8,8 \pm 0,64 | $P > 0,05$ |
| Общее количество баллов | 68,1 \pm 4,14 | 57,2 \pm 6,95 | $P < 0,05$ |

2) Творческий характер педагогического труда (таблица 39).

К окончанию эксперимента ЭГ серьезно превосходит КГ ($P < 0,05$) по количеству педагогов с оптимальным уровнем готовности к инновационной деятельности, как показателем творческого характера педагогического труда. Количество респондентов с критичным и низким уровнем достоверно не

отличается ни друг от друга, ни от результатов исходной диагностики ($P > 0,05$).

Таблица – 39 Уровни готовности к инновационной деятельности

| Уровень | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|-------------|-----------------------------|----|------------------------|
| | ЭГ | КГ | |
| Критический | 2 | 5 | $P > 0,05$ |
| Низкий | 2 | 9 | $P > 0,05$ |
| Допустимый | 54 | 71 | $P < 0,05$ |
| Оптимальный | 43 | 16 | $P < 0,05$ |

Вероятно, что в экспериментальной группе, под влиянием экспериментальных условий, у испытуемых с допустимым уровнем готовности были актуализированы личностные ресурсы, что обеспечило их переход к оптимальному уровню готовности к инновационной деятельности.

3) Индивидуальный стиль педагогической деятельности (таблица 40).

Таблица – 40 Стили педагогической деятельности респондентов

| Стиль педагогической деятельности | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|---|-----------------------------|----|------------------------|
| | ЭГ | КГ | |
| Отсутствует индивидуальный стиль деятельности | 8 | 22 | $P < 0,1$ |
| Доминирует один индивидуальный стиль деятельности | 47 | 51 | $P > 0,05$ |
| Доминируют два индивидуальных стиля деятельности | 45 | 27 | $P < 0,05$ |

Следствием реализации экспериментальной модели можно считать появление достоверных различий между ЭГ и КГ по количеству респондентов с отсутствующим индивидуальным стилем педагогической деятельности ($P < 0,1$), а также положительная динамика показателя «с двумя выраженными индивидуальными стилями педагогической деятельности», достоверность различий – $P < 0,05$.

4) Готовность к сотрудничеству (таблица 41).

Таблица – 41 Готовность к сотрудничеству

| Уровень | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|---------|-----------------------------|----|------------------------|
| | ЭГ | КГ | |
| Высокий | 54 | 24 | $P < 0,05$ |
| Средний | 36 | 58 | $P < 0,05$ |
| Низкий | 10 | 18 | $P > 0,05$ |

Можно видеть, что в ЭГ достоверно больше педагогов с высоким уровнем готовности к сотрудничеству, чем в КГ; в КГ преобладают педагоги со средним уровнем по данному показателю ($P < 0,05$). Низкий уровень готовности наименее выражен в обеих группах и статистически значимо не различается ($P > 0,05$).

5) Готовность к педагогическому сотрудничеству (таблица 42).

Таблица – 42 Готовность к педагогическому сотрудничеству

| Тип готовности | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|----------------|-----------------------------|----|------------------------|
| | ЭГ | КГ | |
| Уход | 17 | 42 | $P < 0,05$ |
| Насилие | 29 | 39 | $P > 0,05$ |
| Сотворчество | 54 | 19 | $P < 0,05$ |

Как и до эксперимента, в обеих группах довольно высокое количество респондентов, характеризующихся насильственным уровнем сотрудничества (ЭГ – 29%, КГ – 39 %). Однако позитивное влияние проделанной работы во время проведения формирующей части эксперимента в экспериментальной группе отмечено тем, что в ней стало достоверно больше педагогов, готовых к педагогическому сотрудничеству в форме сотворчества, чем в КГ (на 35%) и достоверно меньше готовых к уходу от сотрудничества (на 25 %).

Результаты диагностики показателей ценностно-регулятивного критерия. Ценностное единство с социумом (таблица 43).

Таблица – 43 Ценностное единство с социумом

| Показатель | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|---------------------|-----------------------------|-----------------|------------------------|
| | ЭГ | КГ | |
| Интервал разниц П-У | от -1,4 до +1,6 | от -4,6 до +2,4 | $P < 0,05$ |

К концу эксперимента данный показатель в ЭГ приблизился к первично зафиксированному в эталонной группе (ГрДО). В КГ результаты остались примерно на том же уровне, что и начальные. В результате между ЭГ и КГ образовались достоверные различия в пользу респондентов ЭГ ($P < 0,05$).

Профессионально-ценностное единство (таблица 44).

Таблица – 44 Показатели профессионально-ценностного единства педагогов

| Показатель | Разница ($x \pm \sigma$) | | Достоверность различий |
|-----------------------------|----------------------------|-----------------|------------------------|
| | ЭГ | КГ | |
| Удовлетворение потребностей | $0,18 \pm 0,6$ | $-1,01 \pm 3,1$ | $P < 0,05$ |
| Совпадение ценностей | $1,01 \pm 1,7$ | $1,12 \pm 2,0$ | $P > 0,05$ |

Можно видеть, что в ЭГ наблюдались достоверно более высокие результаты оценки степени удовлетворения потребностей, чем в КГ (об этом свидетельствует положительный знак показателя и меньшая абсолютная величина показателя, $P < 0,05$).

По второму показателю «совпадение ценностей» достоверных различий не зафиксировано, как и при первоначальном тестировании.

Рефлексивность (таблица 45).

Таблица – 45 Показатели рефлексивности педагогов

| Уровень рефлексивности | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|------------------------|-----------------------------|------|------------------------|
| | ЭГ | КГ | |
| Высокий | 51,6 | 30,7 | $P < 0,05$ |
| Средний | 46,3 | 51 | $P > 0,05$ |
| Низкий | 4,8 | 18,3 | $P > 0,05$ |

По итогам проведенного исследования между показателями рефлексивности педагогов на среднем уровне достоверные различия отсутствовали в ЭГ и КГ. Достоверность различий не зафиксирована ($P > 0,05$).

При этом в ЭГ обнаружено статистически значимо больше, чем в КГ, респондентов с высоким уровнем рефлексивности и значимо меньше с уровнем низким ($P < 0,05$).

Рефлексия педагогической деятельности (таблица 46).

Таблица – 46 Показатели рефлексии педагогической деятельности

| Показатель | Разница ($x \pm \sigma$) | | Достоверность различий |
|-----------------------|----------------------------|---------|------------------------|
| | ЭГ | КГ | |
| Средний балл в группе | 8,6±0,9 | 7,1±2,1 | $P < 0,05$ |

Очевидно, что период реализации опытно-экспериментальной работы обеспечил существенное улучшение показателей рефлексии педагогической деятельности, что отразилось в проявлении достоверных различий показателей в пользу ЭГ ($P < 0,05$).

Потребность в личностном и в профессиональном саморазвитии и ее диагностические значения отражены в таблице 47.

Таблица – 47 Потребность педагогов в профессиональном и личностном саморазвитии

| Оцениваемый показатель, уровень | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|--|-----------------------------|----|------------------------|
| | ЭГ | КГ | |
| Готовность к саморазвитию | | | |
| Низкий | 5 | 23 | $P < 0,1$ |
| Средний | 43 | 67 | $P < 0,05$ |
| Высокий | 52 | 10 | $P < 0,05$ |
| Реализация потребности в саморазвитии | | | |
| Активная реализация потребности саморазвитии в | 60 | 20 | $P < 0,05$ |

Продолжение таблицы 47

| | | | |
|---|----|----|------------|
| Отсутствие сложившейся системы саморазвития | 36 | 70 | $P < 0,05$ |
| Остановившееся саморазвитие | 4 | 10 | $P > 0,05$ |
| Готовность к личностному саморазвитию | | | |
| Низкий | 12 | 32 | $P < 0,05$ |
| Средний | 58 | 48 | $P > 0,05$ |
| Высокий | 46 | 20 | $P < 0,05$ |

Данные, представленные в таблице демонстрируют, что профессиональное саморазвитие педагогов в экспериментальной группе стало осуществляться более эффективно, чем в группе контрольной.

Об этом, прежде всего, свидетельствуют: статистически значимая разница между группами по количеству респондентов с низким ($\text{ЭГ} < \text{КГ}$, $P < 0,1$) и с высоким ($\text{ЭГ} > \text{КГ}$, $P < 0,05$) уровнями готовности к саморазвитию, а также достоверно большее количество педагогов с активной реализацией потребности в саморазвитии в ЭГ по сравнению с КГ ($P > 0,05$).

Аналогично по показателю готовности к личностному саморазвитию в ЭГ достоверно больше педагогов с высоким и достоверно меньше – с низким уровнем, чем в КГ ($P < 0,05$).

Результаты диагностики показателей мотивационного критерия.

1) Профессиональная направленность личности (таблица 48).

Таблица – 48 Профессиональная направленность личности

| № | Группа | Значение I |
|---|--------|------------|
| 1 | ЭГ | 0,79 |
| 2 | КГ | 0,46 |

По показателю удовлетворенности профессией ЭГ оказалась существенно более благополучной, чем КГ.

В экспериментальной группе индекс удовлетворенности приближается к 1 (0,79), тогда как в контрольной группе он ниже в два раза и практически не изменился (0,46) со времени констатирующего этапа эксперимента.

Мотивация профессиональной деятельности (таблица 49).

Таблица – 49 Типы мотивации педагогов к профессионально-педагогической деятельности

| Тип мотивации | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|---------------|-----------------------------|----|------------------------|
| | ЭГ | КГ | |
| Наилучший | 52 | 20 | $P < 0,05$ |
| Оптимальный | 44 | 48 | $P > 0,05$ |
| Наихудший | 4 | 32 | $P < 0,05$ |

В ЭГ в конце эксперимента оказалось достоверно больше с наилучшим и достоверно меньше – с наихудшим типом профессиональной мотивации, по сравнению с КГ ($P < 0,05$).

Мотивация – интерес к досуговой и общественной деятельности (таблица 50).

Таблица – 50 Показатели мотивации – интереса к досуговой и общественной деятельности

| Показатель | Уровень | Кол-во респондентов (%) | | Достоверность различий |
|----------------------------------|---------|-------------------------|----|------------------------|
| | | ЭГ | КГ | |
| <i>Интерес к жизни</i> | | | | |
| Высокий | | 36 | 15 | $P < 0,05$ |
| Средний | | 52 | 55 | $P > 0,05$ |
| Низкий | | 12 | 30 | $P < 0,1$ |
| <i>Общий фон настроения</i> | | | | |
| Высокий | | 47 | 20 | $P < 0,05$ |
| Средний | | 53 | 64 | $P > 0,05$ |
| Низкий | | 10 | 16 | $P > 0,05$ |
| <i>Социальная самореализация</i> | | | | |
| Очень высокая | | 10 | 4 | $P > 0,05$ |
| Высокая | | 16 | 10 | $P > 0,05$ |
| Средняя | | 50 | 30 | $P < 0,05$ |
| Низкая | | 20 | 38 | $P < 0,1$ |
| Очень низкая | | 4 | 18 | $P < 0,1$ |

Из данных, представленных в таблице, можно сделать вывод о том, что экспериментальная группа превосходит контрольную по таким индикаторам, как: меньшее количество педагогов с низким уровнем ($P < 0,1$) и большее

количество – с высоким уровнем ($P < 0,05$) интереса к жизни; большее количество педагогов с высоким общим фоном настроения ($P < 0,05$); большее количество со средним уровнем ($P < 0,05$) и меньшее – с низким и очень низким ($P < 0,1$) уровнями социальной самореализации.

Удовлетворенность трудом (таблица 51).

Таблица – 51 Показатели удовлетворенности трудом педагогов

| Уровень удовлетворенности трудом | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|----------------------------------|-----------------------------|----|------------------------|
| | ЭГ | КГ | |
| Высокий | 40 | 10 | $P < 0,05$ |
| Средний | 35 | 55 | $P < 0,05$ |
| Низкий | 15 | 35 | $P < 0,05$ |

Показатели удовлетворенности трудом, отображенные в таблице, показывают, что респонденты экспериментальной группы характеризуются более высоким уровнем удовлетворенности трудом, чем респонденты в группе контрольной: среди респондентов экспериментальной группы достоверно больше имеют высокий и средний уровни удовлетворенности трудом, а достоверно меньше – низкий уровень ($P < 0,05$).

Удовлетворенность жизнью (таблица 52).

Таблица – 52 Показатели индекса жизненной удовлетворенности педагогов

| Индекс жизненной удовлетворенности | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|------------------------------------|-----------------------------|----|------------------------|
| | ЭГ | КГ | |
| Высокий | 38 | 13 | $P < 0,05$ |
| Средний | 60 | 59 | $P > 0,05$ |
| Низкий | 12 | 28 | $P < 0,1$ |

По показателям удовлетворенности жизнью в экспериментальной группе педагоги представляют более благоприятную картину, поскольку среди них больше респондентов с высоким ($P < 0,05$) и меньше с низким уровнем по данному тесту ($P < 0,1$)

Далее представим результаты интегральной оценки уровня самореализации педагогов (таблица 53).

Таблица – 53 Интегральные уровни самореализации педагогов

| Индикатор | Уровень самореализации по индикатору | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | Интенсивный | Гармоничный | Адаптивный | Инертный | Иррациональный |
| Уровень самореализации личности (по С.И. Кудинову) | | | | | |
| ЭГ | 10 | 30 | 33 | 21 | 6 |
| КГ | 2 | 8 | 24 | 42 | 24 |
| P | P>0,05 | P<0,05 | P>0,05 | P<0,05 | P<0,1 |
| Гармоничность видов самореализации (по С.И. Кудинову) | Гармоничность | | | | |
| | Сочетание очень высоких уровней по трем сферам | Сочетание высоких уровней по трем сферам | Сочетание средних уровней по трем сферам | Сочетание низких уровней по трем сферам | Сочетание очень низких уровней по трем сферам |
| ЭГ (30 % респондентов) | 6 | 22 | 2 | 0 | 0 |
| КГ(50 % респондентов) | 0 | 0 | 21 | 20 | 0 |
| P | P>0,05 | P<0,05 | P<0,05 | P<0,05 | P>0,05 |
| Дисгармоничность | | | | | |
| | Очень высокий уровень по одной – двум сферам | Высокий уровень по одной – двум сферам | Средний уровень по одной – двум сферам | Низкий уровень по одной – двум сферам | Очень низкий уровень по одной – двум сферам |
| ЭГ (70 % респондентов) | 17 | 28 | 33 | 2 | 0 |
| КГ (50 % респондентов) | 1 | 9 | 15 | 17 | 8 |
| P | P<0,1 | P<0,05 | P<0,1 | P>0,05 | P>0,05 |
| Гармоничность желаемых и достигнутых целей (по Н.В. Паниной) – шкалы 2,3 | Высокая последовательность и высокая согласованность | Высокая последовательность и средняя согласованность | Средняя последовательность и средняя согласованность | Средняя / низкая последовательность и средняя / низкая согласованность | Низкая последовательность и низкая согласованность |
| ЭГ | 26 | 32 | 24 | 18 | 0 |
| КГ | 6 | 10 | 30 | 42 | 12 |
| P | P<0,05 | P<0,05 | P>0,05 | P<0,05 | P>0,05 |

Продолжение таблицы 53

| Интегральный качественный уровень (уровневый тип) самореализации | Опасный завышенный | Оптимальный | Достаточный | Критически | Отсутствующий |
|--|--------------------|-------------|-------------|------------|---------------|
| ЭГ | 6 | 34 | 52 | 8 | 0 |
| КГ | 4 | 8 | 34 | 34 | 20 |
| P | P>0,05 | P<0,05 | P<0,1 | P<0,05 | P<0,05 |

По данным, представленным в таблице можно видеть, что к окончанию эксперимента по интегральным показателям самореализации между педагогами ЭГ и КГ по всем обозначенным индикаторам обнаружены статистически значимые различия между ЭГ и КГ, в пользу экспериментальной группы.

Далее показаны результаты сравнения показателей ЭГ и КГ отражающих уровни развития критериев самореализации педагогов (таблица 54).

Таблица – 54 Уровни развития критериев самореализации педагогов ЭГ и КГ

| Критерии / уровни | Количество респондентов (%) | | Достоверность различий |
|-----------------------------------|-----------------------------|----|------------------------|
| | ЭГ | КГ | |
| <i>Когнитивно-операциональный</i> | | | |
| Высокий | 48 | 23 | P<0,05 |
| Средний | 40 | 46 | P>0,05 |
| Низкий | 12 | 31 | P<0,05 |
| <i>Ценностно-регулятивный</i> | | | |
| Высокий | 38 | 9 | P<0,05 |
| Средний | 54 | 55 | P>0,05 |
| Низкий | 8 | 36 | P<0,05 |
| <i>Мотивационный</i> | | | |
| Высокий | 42 | 20 | P<0,05 |
| Средний | 46 | 42 | P>0,05 |
| Низкий | 12 | 38 | P<0,05 |

Согласно содержанию таблицы, ЭГ статистически значимо превосходит КГ по количеству педагогов с высоким уровнем развития выявленных критериев самореализации педагогов ($P < 0,05$). Одновременно в ней достоверно меньше респондентов с низким уровнем ($P < 0,05$).

В заключение охарактеризуем ЭГ и КГ с точки зрения сформировавшегося типа профессиональной самореализации. Обобщение данных позволило выделить наиболее распространенные в ЭГ и КГ типы личностно-профессиональной самореализации (таблица 55).

Таблица – 55 Преимущественные типы профессиональной самореализации педагогов

| Группа | Критерии профессиональной самореализации | | | Тип личностно-профессиональной самореализации |
|--------|--|-------------------------|---------------|---|
| | Ценностно-регулятивный | Когнитивно-операционный | Мотивационный | |
| ЭГ | + | + | + | Успешная Л-П СП |
| | + | + | - | Потенциально успешная Л-П СП |
| КГ | - | - | + | Ложная Л-ПСП |
| | - | + | - | Неосознанная Л-П СП |

Выявленные типы профессиональной самореализации педагогов позволяют утверждать, что ЭГ демонстрирует более благоприятные результаты, чем КГ.

В экспериментальной группе значительно большее количество респондентов с успешной и потенциально успешной Л-П СП.

Детальное распределение членов ЭГ и КГ по типам личностно-профессиональной самореализации представлено в таблице 56. Полученные в ходе диагностики данные показывают, что, с точки зрения типа личностно-профессиональной самореализации педагогов в экспериментальной группе ситуация значительно лучше по сравнению с контрольной: количество респондентов с успешной и потенциально успешной личностно-профессиональной самореализацией в 7,75 раз больше, нежели в группе контрольной.

Таблица – 56 Типы личностно-профессиональной самореализации педагогов ЭГ и КГ

| Группа \ Типы Л/ ПСП | Успешная Л-П СП | Потенциально успешная Л-П СП | Мифическая Л-П СП | Потенциально ложная Л-П СП | Неосознанная Л-П СП | Ложная Л-П СП | Видимость саморазвития |
|------------------------|-----------------|------------------------------|-------------------|----------------------------|---------------------|---------------|------------------------|
| Экспериментальная (%) | 32 | 30 | 19 | 12 | 5 | 2 | 0 |
| Контрольная (%) | 2 | 6 | 8 | 7 | 28 | 30 | 19 |
| Достоверность различий | P<0,05 | P<0,05 | P>0,05 | P>0,05 | P<0,1 | P<0,05 | P<0,05 |

Итак, результаты итоговой диагностики, сравнение их с данными, полученными при первичном исследовании, свидетельствуют об эффективности разработанной модели и о том, что создание выявленных организационно-педагогических условий реально обеспечивает повышение эффективности процесса самореализации педагогов общеобразовательных организаций.

Выводы по второй главе

Во второй главе представлено описание опытно-экспериментального исследования на базе образовательных организаций общего образования Майкопа. В ходе исследования выявлены факторы успешности процесса самореализации педагогов.

Определена эталонная группа с референтными показателями, на которую и было ориентировано дальнейшее опытно-экспериментальное исследование и разработка модели организации процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации.

Модель организации процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации представлена четырьмя компонентами: целеопределяющим, включающим структурно-содержательные элементы

самореализации педагогов, сопряженные с актуализирующими их внутренними и внешними ресурсами; методологическим, содержащим методологические подходы, реализующие их принципы, организационно-педагогические условия обеспечения личностно-профессиональной самореализации педагогов, механизм ресурсной интеграции, обеспечивающий самореализационный эффект; содержательно-процессуальным, охватывающим содержательные векторы и этапы организации процесса самореализации педагогов с дифференцированием педагогических форм, методов и средств и оценочно-рефлексивным, определяющим критериально-диагностический инструментальный мониторинг критериев эффективности самореализации педагогов.

Непосредственная реализация модели обеспечена программой педагогического сопровождения самореализации педагогов, включающей три блока: психологической релаксации, физической разгрузки и личностного роста. Ведущими методами и формами организации взаимодействия выступают тренинги, участие в исследовательской деятельности, включая научно-практические конференции, выполнение творческих заданий, участие в онлайн олимпиадах для педагогов, а также индивидуальные и групповые консультации.

Проведенная экспериментальная апробация разработанной модели свидетельствовала о ее эффективности. Так, к окончанию эксперимента ЭГ превосходила КГ по уровню креативности благодаря существенному улучшению следующих показателей: оригинальность, любознательность, воображение, творческое мышление, эмоциональность, чувство юмора ($P < 0,05$). Заметим, что в КГ замечена тенденция некоторого снижения баллов, статистически не значимая. Кроме того, ЭГ серьезно превосходит КГ ($P < 0,05$) по количеству педагогов с оптимальным уровнем готовности к инновационной деятельности, как показателем творческого характера педагогического труда.

Следствием реализации экспериментальной модели можно считать появление достоверных различий между ЭГ и КГ по количеству респондентов с отсутствующим индивидуальным стилем педагогической деятельности ($P < 0,1$), а также положительная динамика показателя «с двумя выраженными индивидуальными стилями педагогической деятельности», достоверность различий – $P < 0,05$. В целом, в ЭГ стало достоверно больше педагогов с высоким уровнем готовности к сотрудничеству, чем в КГ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование проблемы самореализации носит непреходящий характер, так как она связана со стремлением человека к достижениям, с реализацией собственных жизненных и профессиональных целей, интериоризацией системы ценностей.

Эффективность процесса самореализации педагога в ракурсе представленной работы обеспечивается реализацией ресурсного и интегративного подходов, которые позволяют осуществить критериальное наполнение самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации. При этом, ресурсный подход задает понимание субъективных факторов самореализации личности, а интегративный – понимание единства личностной и профессиональной самореализации педагога.

Авторское исследование подтвердило выдвинутую в начале диссертации гипотезу и предоставило основания для формулировки следующих выводов.

1. Проблема самореализации в психолого-педагогическом дискурсе рассматривается в рамках целостной концепции развития личности, что соответствует непрерывному, внутренне и внешне обусловленному процессу реализации наличного потенциала, проявления и развития сущностных сил, характеризующемуся постановкой новых целей деятельности, определением стратегии и тактик их достижения с учетом уже достигнутых результатов, имеющегося опыта саморазвития и самоактуализации.

2. Профессиональная деятельность является основной сферой самореализации личности, однако, при этом имеет двойственный характер. С одной стороны, профессиональная деятельность «загоняет» самореализацию в рамки конкретной предметной области (реализация внутренних сил, (способностей, потребностей, знаний и умений и т.д.)), с другой – обогащает его опыт, внутренний мир, формирует способности – то есть, выступает

источником саморазвития и, следовательно, дальнейшей самореализации (связан со стремлением человека к достижениям, с реализацией собственных жизненных целей, интериоризацией системы ценностей).

3. Специфика ценностно-целевых ориентиров педагогической деятельности, профессиональных требований к личности педагога определяют и специфику самореализации педагога, которая заключается в следующем: в неразрывной связи и взаимозависимости личностного и профессионального содержания самореализации; в фундаментальной, детерминационной значимости личностного конструкта самореализации для становления ее профессиональной составляющей.

4. Организационно-педагогическими условиями организации процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации являются следующие: целе-ориентационные (направленность педагогов на самореализацию; обеспечение гармонизации отношения субъектов с внешней средой и внутренним миром; перспективное проектирование целей и содержания процесса самореализации); организационно-управленческие (обеспечение образовательного сопровождения самореализации педагогов; сочетание формального, неформального и информального образования с приоритетом самообразования; индивидуализация актуализируемых ключевых внутренних и внешних ресурсов самореализации); организационно-методические (многообразие и вариативность организационных форм образования; индивидуализация средств, форм, траекторий самосовершенствования субъектов; этапная организация процесса самореализации); содержательно-методические (активное использование информационно-коммуникативных технологий; обеспечение творческого сотрудничества субъектов; приоритет самостоятельной работе) и психолого-педагогические (обеспечение физического и морально- психологического комфорта субъектов самореализации, мотивационно- ценностной обоснованности самореализации педагогов; свободный

вариативный выбор целей, направлений, содержания и т.д. самообразования, саморазвития, самореализации).

5. Модель раскрывает организацию процесса самореализации педагога в системе непрерывной профессионализации через следующие взаимосвязанные компоненты: целе-определяющий (структурно-содержательные компоненты личностно-профессиональной самореализации, сопряженные с актуализирующими их внутренними и внешними ресурсами); методологический (методологические подходы, реализующие их принципы, организационно-педагогические условия обеспечения личностно-профессиональной самореализации педагогов, механизм ресурсной интеграции, обеспечивающий самореализационный эффект); содержательно-процессуальный (содержательные векторы и этапы обеспечения личностно-профессиональной самореализации педагогов с дифференцированием педагогических форм, методов и средств); оценочно-рефлексивный (критериально-диагностический инструментальный мониторинг личностно-профессиональной самореализации педагогов).

Она отражает создание необходимых организационно-педагогических условий; ориентирует в выборе методов, средств и форм вариативной организации непрерывной личностной и профессиональной самореализации педагогов; создает возможности систематической оценки эффективности данного процесса, своевременной коррекции его содержания.

6. Механизм обеспечения целостного процесса самореализации педагога описывает процесс интеграции внутренних (личностных) и внешних (средовых) ресурсов личностно-профессиональной самореализации педагогов через посредство создания (реализации) организационно- педагогических условий; в свою очередь, эти условия обеспечивают на практике отбор и использование тех внешних ресурсов, которые соответствуют ресурсным критериям; обеспечивают актуализацию и развитие тех внутренних ресурсов, которые являются индивидуальноцелесообразными для самореализации).

7. Доминантное значение отдельных организационно-педагогических условий для актуализации конкретных личностных ресурсов, представлено посредством инструментальных функций организационно-методических и содержательно-методических условий. Технологически охарактеризовано сопровождение самореализации педагогов через дифференциацию средств, методов и организационных форм в соответствии с задачами этапов (подготовительный, ассимиляционный, аккомодационный, гармонизирующий, условно-завершающий) для двух взаимосвязанных содержательных векторов деятельности (личностного и профессионального).

8. Процесс самореализации педагогов становится более продуктивным при разработке и внедрении программ педагогического сопровождения, направленных на компенсацию выявленных дефицитов – реставрацию навыков и способностей самореализации среди педагогов. Структурно программа разбита на три блока: психологической релаксации; физической разгрузки; личностного роста.

9. Сопоставительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы, сделанный на констатирующем, формирующем и контрольном этапах работы, подтверждает эффективность разработанной модели организации процесса самореализации педагогов в системе непрерывной профессионализации и демонстрирует следующие количественные показатели: к окончанию эксперимента ЭГ превосходила КГ по уровню креативности благодаря существенному улучшению следующих показателей: оригинальность, любознательность, воображение, творческое мышление, эмоциональность, чувство юмора ($P < 0,05$); в КГ замечена тенденция некоторого снижения баллов, статистически не значимая. Кроме того, ЭГ серьезно превосходит КГ ($P < 0,05$) по количеству педагогов с оптимальным уровнем готовности к инновационной деятельности, как показателем творческого характера педагогического труда.

10. Следствием реализации экспериментальной модели можно считать появление достоверных различий между ЭГ и КГ по количеству

респондентов с отсутствующим индивидуальным стилем педагогической деятельности ($P < 0,1$), а также положительная динамика показателя «с двумя выраженными индивидуальными стилями педагогической деятельности», достоверность различий – $P < 0,05$. В целом, в ЭГ стало достоверно больше педагогов с высоким уровнем готовности к сотрудничеству, чем в КГ.

Таким образом, в представленном исследовании получены новые знания об изучаемом объекте, за счет базовых понятий, его описывающих, выявления показателей, критериев и характеристик процесса самореализации педагогов в системе непрерывной профессионализации, а также определения соответствующих организационно-педагогических условий и модели организации изучаемого процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Об Образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Режим доступа: www.pravo.gov.ru (дата обращения: 4.03.2023).
2. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителей в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
4. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб.: Академический проект, 2009. – 352 с.
5. Азарян, Н. А. Самореализация личности в профессиональной деятельности: затруднения и пути их преодоления / Н.А. Азарян. – М.: Изд-во РАО, 2014. – 225 с.
6. Акиндинова, И. А. Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности / И.А. Акиндинова // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: психология и педагогика в общественной практике. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – С. 29-36.
7. Альдерфер, К. П. Мотивация поведения и деятельности [Электронный ресурс] / К.П. Альдерфер. – Режим доступа: <https://vk.com> (дата обращения: 10.07.2023).
8. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человека знания / Б.Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.
9. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы: учеб. пособие: в 2 кн. – М., 2001. – Кн. 1. – 141 с.
10. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
11. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. для студентов высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 362

с.

12. Анцупов, А. Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 6-е изд., испр. и доп. – СПб.: Питер, 2015. – 525 с.
13. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3-18.
14. Арнаутов, М. И. Историко-педагогический анализ становления и развития системы непрерывного педагогического образования / М.И. Арнаутов, Н.К. Сергеев // Педагог: наука, технология, практика. – 2001. – № 2 (11). – С. 5-15.
15. Афанасенкова, Е. Л. Саморазвитие и самореализация педагогических работников в профессиональной деятельности / Е.Л. Афанасенкова, Н.Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 4. – С. 10-27.
16. Ахметов, М. А. Организация проектной деятельности школьников [Электронный ресурс] / М.А. Ахметов. – Режим доступа: <http://maratak.m.narod.ru/proect1.htm> (дата обращения: 2.09.2023).
17. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
18. Базарова, Т. Ю. Управление персоналом: учеб. для вузов / Т.Ю. Базарова; под ред. Б.Л. Еремина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ, 2012. – 560 с.
19. Батракова, И. С. Личностно-профессиональная ориентация программ постдипломного педагогического образования / И. С. Батракова, А. В. Тряпицын // Постдипломное образование в современном университете: маркетинговый подход / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Институт переподготовки и повышения квалификации работников образования. – Санкт-Петербург : Издательство «Лема», 2007. – С. 36-41.

20. Байбородова, Л. В. Инновационно-исследовательская деятельность как фактор профессионального развития педагогов сельских образовательных организаций / Л.В. Байбородова // Педагогика сельской школы. – 2020. – № 1. – С. 76-94.
21. Бакиева, Э. В. Компетентностный подход в формировании потребности в профессиональной самореализации студентов / Э.В. Бакиева // Проблемы и перспективы образования в России. – 2010. – № 5-2. – С. 8-12.
22. Барышева, Т. А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Барышева Тамара Александровна. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 38 с.
23. Батаршев, А. В. Методика определения удовлетворенности трудом [Электронный ресурс] / А.В. Батаршев. – Режим доступа: <https://www.myuniversity.ru/> (дата обращения: 18.06.2023).
24. Батаршев, А. В. Профессиональное самоопределение и самореализация педагога профессиональной школы: монография [Электронный ресурс] / А.В. Батаршев, И.С. Макарьев. – Режим доступа: <http://www.psy.su/psyche/projects/279/> (дата обращения: 12.08.2023).
25. Бегидова, С. Н. Основы формирования опыта профессионально-творческого мышления педагога: учеб. пособие / С.Н. Бегидова, С.А. Хазова. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2007. – 160 с.
26. Бегидова, С. Н. Теоретические основы профессионально-творческого развития личности специалиста физической культуры и спорта / С.Н. Бегидова. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2001. – 269 с.
27. Безрукова, В. С. Теория педагогической интеграции как методологическое знание / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сб. науч. тр. / отв. ред. В.С. Безрукова. – Свердловск, 1991. – Вып. 2. – С. 5-13.
28. Бек, А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен; пер. с англ. С. Комаров. – СПб.: Питер, 2019. – 447 с.

29. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 168 с.
30. Бенин, В. Л. Концептуализация современной теории педагогической компаративистики профессионального образования / В.Л. Бенин, А.Ю. Плешакова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 1 (91). – С. 10-29.
31. Берулава, Г. А. Развитие коммуникационного потенциала студентов университета: научная статья / Г.А. Берулава // Гуманизация образования. – 2014. – № 6. – С. 6-26.
32. Берулава, Г. А. Стиль индивидуальности: теория и практика / Г.А. Берулава. – Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2001. – 288 с.
33. Бессонова, А. В. Педагогические условия развития профессионального самоопределения курсантов военных образовательных организаций высшего образования: автореферат дис канд. пед. наук: 13.00.08 / Бессонова Анна Владимировна. – СПб., 2019. – 30 с.
34. Бехтерев, В. М. Избранные работы по социальной психологии / В.М. Бехтерев. – М.: Наука, 1994. – 398 с.
35. Богатырева, О. О. Профессиональная самореализация в пространстве личностного развития / О.О. Богатырева, Т.Д. Марцинковская // Психологические исследования. – 2009. – № 1 (3). – С. 3.
36. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 227 с.
37. Болотов, В .А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
38. Борисова, Н. В. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества и гуманистической направленности вузовской подготовки / Н.В. Борисова. – Набережные Челны, 1996. – 432 с.
39. Брунер, Т. И. К вопросу о профессионально-личностной самореализации / Т.И. Брунер // Актуальные проблемы психологии личности:

сб. науч. трудов кафедры психологии образования Ин-та психологии / сост. Н.Н. Васягина. – Екатеринбург, 2013. – С. 14-19.

40. Бэкон, Ф. Великое восстановление наук // Бэкон, Ф. Сочинения: в 2 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1971. – 284 с.

41. Вайнштейн, М. Л. Размышления директора ПТУ / М.Л. Вайнштейн. – М.: Знание, 1988. – 77 с.

42. Василенко, И. А. Эволюция сравнительного метода в общественно-политических науках / И.А. Василенко // Вестник Московского университета. Сер.: Политические науки. – 2009. – № 4. – С. 31-46.

43. Васягина, Н. Н. Профессионально-личностная направленность педагога: актуальное состояние и возможности оптимизации / Н.Н. Васягина // Актуальные проблемы психологии образования: коллективная монография. – Екатеринбург: УрГТУ, 2015. – С. 151-177.

44. Ващило, Т. Н. Формирование дополнительных профессиональных компетенций по обеспечению конкурентоспособности специалиста экономического профиля: на примере учебной дисциплины «Страхование»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ващило Татьяна Николаевна. – Тольятти, 2005. – 26 с.

45. Ветров, Ю. П. Теория и практика соединения обучения с производительным трудом в формировании самоопределяющейся личности: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ветров Юрий Павлович. – Челябинск, 1997. – 45 с.

46. Винокуров, Л. В. Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / Л.В. Винокуров. – СПб.: Питер, 2001. – 510 с.

47. Вирина, И. В. Формирование и развитие конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Вирина Ирина Владимировна. – М., 2007. – 25 с.

48. Вишнякова, Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Вишнякова Наталья Федоровна. – М., 1996. – 394 с.

49. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
50. Войцеховская, И. А. Системный подход в управлении конкурентоспособностью организации [Электронный ресурс] / И.А. Войцеховская. – Режим доступа: <http://kraspubl.ru/content/view/155/1/> (дата обращения: 13.08.2023).
51. Волосеев, С. А. Профессия как фактор самореализации личности: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Волосеев Сергей Анатольевич. – М., 1998. – 152 с.
52. Вопросы самовоспитания и самообразования / отв. ред. А.И. Кочетов. – Рязань, 1975. – Вып. 1. – 153 с.
53. Врум, В. Труд и мотивация / В. Врум. – М.: Пресс, 1996. – 364 с.
54. Вульфсон, Б. Л. Сравнительная педагогика: история и соврем. проблемы / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 229 с.
55. Галажинский, Э. В. Системная детерминация самореализации личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Галажинский Эдуард Владимирович. – Барнаул: БГПУ, 2002. – 43 с.
56. Галин, А. Л. Личность и творчество: психологические этюды / А.Л. Галин. – Новосибирск, 1989. – 126 с.
57. Гарафутдинова, Н. Я. Конкурентоспособность будущего специалиста высшей квалификации как показатель качества его подготовки / Н.Я. Гарафутдинова // Вестник Омского университета. – 1998. – Вып. 1. – С. 76-78.
58. Гинзбург, М. Р. Психология личностного самоопределения: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.13 / Гинзбург Михаил Романович. – М., 1996. – 60 с.
59. Голов, А. А. Кумулятивные процессы, ресурсный подход и тайна высокого профессионализма [Электронный ресурс] / А.А. Голов. – Режим

доступа: <http://www.sciteclibrary.ru/rus/catalog/pages/10872.html> (дата обращения: 07.08.2023).

60. Гончаров, С. З. Уверенность в себе как важное качество личности / С.З. Гончаров, Е.В. Казанцева // Образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 70-74.
61. Гордеева, Т. О. Когнитивные и образовательные эффекты системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова: возможности и ограничения / Т.О. Гордеева // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 4. – С. 14-25.
62. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
63. Григорьева, А. А. Концепция психопрофилактики аутоагрессивного поведения подростков: экзистенциально-аналитический аспект: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.04 / Григорьева Александрина Андреевна. – СПб., 2020. – 348 с.
64. Данильченко, В. М. Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности в контексте глобального образования / В.М. Данильченко. – Комсомольск-на-Амуре: КНАГПУ, 2003. – 235 с.
65. Даринский, А. В. Организация учебно-воспитательного процесса в народных университетах / А.В. Даринский, Ф.И. Казакова. – Москва, 1985. – 40 с.
66. Дегтерев, В. А. Интегративно-дифференцированный подход в системе непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы: монография / В.А. Дегтерев, И.А. Ларионова. – Екатеринбург: Ажур, 2017. – 332 с.
67. Деркач, А. А. Состояние психологической готовности студентов к деятельности во время педагогической практики / А.А. Деркач // Психологические состояния. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. – 109 с.

68. Джуринский, А. Н. Развитие образования в современном мире: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / А.Н Джуринский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 239 с.
69. Добрынин, А. И. Производительные силы человека: структура и формы проявления / А.И. Добрынин, С.А. Дятлов, В.А. Коннов, С.А. Курганский. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов, 1993. – 164 с.
70. Доклад рабочей группы президиума Государственного совета Российской Федерации по вопросам реформы образования «Образовательная политика России на современном этапе». – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/copy/21905>)
71. Дроздикова, Л. Н. Творческая самореализация старшеклассников в условиях системно-целевой дифференциации обучения: дис канд. пед. наук: 13.00.01 / Дроздикова Людмила Николаевна. – Казань, 1998. – 206 с.
72. Дуликов, В. З. Организационный процесс в социокультурной сфере: учеб. пособие / В.З. Дуликов. – М.: Московский гос. ун-т культуры и искусств, 2003. – 87 с.
73. Дуранов, М. Е. Педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследование и организация: монография / М.Е. Дуранов. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 364 с.
74. Дуранов, М. Е. Управление профессиональным образованием будущего специалиста в высшей школе (социокультурный аспект) / М.Е. Дуранов. – Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. акад. культуры и искусств, 2006. – 327 с.
75. Дынина, С. А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / С.А. Дынина, Б.В. Куприянов // Вестник Костромского государственного университета. – 2001. – Т. 6, № 2. – С. 101-104.
76. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи; пер. Н Никольского. – М.: Мир. 2019. – 202 с.

77. Дюркгейм, Э. Социология: ее предмет, метод, предназначение: сборник: пер. с фр. / Э. Дюркгейм. – М.: Канон, 1995. – 349 с.
78. Емельянова, Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества: автореф. дис д-ра психол. наук: 19.00.05 / Емельянова Татьяна Петровна. – М., 2006. – 49 с.
79. Зайцева, О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения / О.В. Зайцева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7 (85). – С. 106-109.
80. Зверева, М. В. О понятии «дидактические условия» / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – 1987. – № 1. – С. 29-32.
81. Здравомыслов, А. Г. Человек и его работа. Социологическое исследование / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов, В.П. Рожин. – М.: Мысль, 1967. – 392 с.
82. Зевина, А. Н. Научно-педагогические основы системы повышения квалификации учительских и руководящих кадров школы: на материале деятельности органов народного образования г. Москвы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зевина Анна Николаевна. – М., 1977. – 190 с.
83. Зленко, А. Л. Личностная ориентация учебной деятельности как структурный элемент формирования профессиональной направленности студентов педагогических специальностей / А. Л. Зленко, Н. А. Бахольская // Мир науки. – 2016. – Т. 4, № 3. – С. 19.
84. Зимняя, И. А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И.А. Зимняя, Е.В. Земцова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14-19.
85. Зискин, К. Е. Профессионально-педагогическая подготовка учителей средней школы на педагогических отделениях университетов Великобритании во второй половине XX в.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зискин Константин Евгеньевич. – М., 2002. – 157 с.

86. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 508 с.
87. Иоакимиди, Ю. А. Саморазвитие как компонент педагогической установки, способствующий формированию личности специалиста по физической культуре и спорту / Ю.А. Иоакимиди // *Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: материалы Первой междунар. науч.-практ. конф.* – Тамбов: Изд-во ТГУ им Г.Р. Державина, 2003. – С. 94-96.
88. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // *General and Professional Education.* – 2012. – № 1. – Р. 8-14.
89. Ипполитова, Н. В. Патриотическое воспитание в современных условиях: особенности, подходы, подготовка будущих учителей / Н.В. Ипполитова. – Челябинск: Факел, 1997. – 216 с.
90. Калашникова, С. А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности / С.А. Калашникова // *Молодой ученый.* – 2011. – № 8, Т. 2. – С. 84-87.
91. Кандел, Э. В поисках памяти: возникновение новой науки о человеческой психике / Э. Кандел; пер. с англ. П. Петрова. – М.: Астрель, 2011. – 736 с.
92. Капнист, П. А. К вопросу о реорганизации среднего образования / П.А. Капнист. – СПб.: Т-во Худож. печ., 1901. – 107 с.
93. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 703 с.
94. Каримов, З. Ш. Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов: автореф. дис д-ра пед. наук: 13.00.01 / Каримов Загир Шакирович. – Уфа, 2009. – 48 с.
95. Карпов, А. В. Психология менеджмента / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2006. – 582 с.

96. Кельперис, Г. Повышение квалификации в процессе управления персоналом [Электронный ресурс] / Г. Кельперис. – Режим доступа: <http://www.top-personal.ru/issue.html?1084> (дата обращения: 3.05.2023).
97. Киселева, Т. Г. Социально-культурная деятельность: учеб. для студентов вузов / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та культуры и искусств, 2004. – 539 с.
98. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
99. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань: Изд-во КГУ, 1969. – 278 с.
100. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
101. Комаров, К. Б. Модель управления человеческими ресурсами образовательной организации / К.Б. Комаров, С.А. Хазова // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2016. – Вып. 1 (173). – С. 15-22.
102. Кон, И. С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
103. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006 - 2010 годы: утв. распоряжением Правительства РФ от 3.09.2005 N 1340-р // Юридическое образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 9-25.
104. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
105. Коростылева, Л. А. Самореализация. Основные сферы жизнедеятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Коростылева Людмила Сергеевна. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 400 с.

106. Костеневский, А. В. Формирование потребности в профессиональной самореализации личности курсантов вузов ВВ МВД РФ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Костеневский Александр Владиславович. – Саратов, 2000. – 182 с.

107. Кудинов, С. И. Самореализация как системное психологическое образование [Электронный ресурс] / С.И. Кудинов. – Режим доступа: <http://www.psychologos.ru/articles/view/samorealizaciya-15.11.2007> (дата обращения: 12.08.2023).

108. Кузьмина, Н. В. Методы исследования образовательных систем: монография / Н.В. Кузьмина, Е.Н. Жаринова. – СПб.: Центр стратегических исследований, 2018. – 162 с.

109. Куликова, Е. А. Психология безопасности – необходимый компонент качественной подготовки специалиста для транспортной отрасли / Е.А. Куликова // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 9 (61). – С. 158-160.

110. Куликова, Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – 2-е изд., испр. и доп. – Благовещенск: Изд-во Благовещенского гос. пед. ун-та, 2001. – 342 с.

111. Кумышева, Р. М. Внутренние ресурсы человека в его взаимодействии с внешним миром / Р.М. Кумышева // Психология человека в современном мире: материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, Москва, 15–16 октября 2009 года / отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во ин-та психологии РАН, 2009. – С. 37-45.

112. Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101-104.

113. Лаптева, О. И. Рефлексивное мышление педагогов / О.И. Лаптева, И.М. Войтик, И.Н. Семенов. – Омск: ИПКРО, 2003. – 120 с.

114. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
115. Леонтьев, Д. А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 156-176.
116. Личностный конструкт выносливости / С.Р. Мадди, Д.М. Хошаба, М. Персико [др.] // Журнал исследований личности. – 2002. – С. 72-85.
117. Лоулер, Э. Практика вознаграждения и эффективность систем управления результатами деятельности = Lawler, E. Reward practices and performance management system effectiveness // Organizational dynamics. – N. Y., 2003. – 32, № 4. – С. 396-404.
118. Лукичёва, Л. И. Управление интеллектуальным капиталом: учеб. пособие / Л.И. Лукичёва. – М.: ОМЕГА-Л, 2007. – 551 с.
119. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: монография / М.И. Лукьянова. – Ульяновск: Ульян. ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2002. – 183 с.
120. Лядский, И. Что такое самореализация личности и какие ее виды и признаки? Что такое самореализация человека и какие есть ее виды? Какие основные признаки, по которым можно определить самореализовавшихся людей? [Электронный ресурс] / И. Лядский – Режим доступа: <https://wikigrowth.ru/gizn/samorealizatsiya/> (дата обращения: 07.08.2023).
121. Макарова, Л. Н. Интегративно-ресурсный подход как ведущий методологический ориентир развития критического мышления преподавателя и студента / Л.Н. Макарова, М.Н. Юрьева // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. – 2013. – № 7 (123). – С. 138-148.

122. Макарьев, И. С. Краткий словарь системы понятий инклюзивного образования: терминологический словарь / И.С. Макарьев. – СПб.: СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015. – 84 с.

123. Мак-Грегор, Д. Школа поведенческих наук [Электронный ресурс] / Д. Мак-Грегор. – Режим доступа: <https://textarchive.ru/> (дата обращения: 3.04.2023).

124. Маклаков, А. В. Общая психология / А.В. Маклаков. – СПб.: Питер, 2012. – 582 с.

125. Малыхина, Я. В. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / Я.В. Малыхина // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 16-24.

126. Малыхина, Я. В. Социально-психологические аспекты системной профилактики «общего девиантного синдрома»: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Малыхина Яна Викторовна. – СПб.: РПГУ, 2004. – 23с.

127. Манжос, Л. В. Особенности профессиональной самореализации педагогов в современных условиях / Л. В. Манжос, С. А. Хазова, Ф. Р. Хатит // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2015. – Вып. 3 (162). – С. 83-89.

128. Манжос, Л. В. Профессиональная самореализация личности педагога / Л. В. Манжос, С. Б. Ожева, Л. В. Семенова // Инновационные направления развития в образовании, экономике, технике и технологиях : Сборник статей Межрегиональной научно-практической конференции. В 2-х частях, Ставрополь, 16–17 мая 2018 года / Под общей редакцией В.Е. Жидкова. Том Часть 1. – Ставрополь: Издательство Ставролит, 2018. – С. 306-311.

129. Манжос, Л. В. Особенности профессиональной самореализации педагогов в современных условиях / Л. В. Манжос, С. А. Хазова, Ф. Р. Хатит // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2015. – № 3(162). – С. 83-89.

130. Марсов, Н. Ю. Повышение эффективности среднего профессионального образования на основе зарубежного опыта: дис канд. пед. наук: 13.00.08 / Марсов Николай Юрьевич. – М., 2009. – 192 с.
131. Марцинковская, Т. Д. Детская практическая психология: учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Т.Д. Марцинковская, И.Н. Счастливая, Е.И. Изотова. – М.: Гардарики, 2004. – 252 с.
132. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб.: Питер, 2014. – 444 с.
133. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2013. – 352 с.
134. Маслоу, А. Г. Самоактуализация / А.Г. Маслоу // Психология личности. – М., 1982. – С. 108-117.
135. Медник, Е. А. Стимулирование педагогов к непрерывному образованию в процессе организации внутришкольной методической работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Медник Елена Алексеевна. – Великий Новгород, 2015. – 227 с.
136. Межина, О. Ю. Формирование межэтнической толерантности подростков в условиях учреждения дополнительного образования города Крайнего Севера: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Межина Ольга Юрьевна. – Тюмень, 2008. – 25 с.
137. Мерлин, В. С. Очерк психологии личности / В.С. Мерлин. – Пермь: Кн. изд-во, 1959. – 173 с.
138. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В.С. Мерлин. – 2-е изд. – М.; Воронеж: Изд-во МПСИ: МОДЭК, 2009. – 542 с.
139. Мижухев, П. Г. Влияние народного образования на народные богатство, здоровье и нравственность и другие стороны общественной жизни / П.Г. Мижухев. – СПб.: Русская школа, 1901. – 148 с.

140. Милорадова, Н. Г. Психология и педагогика: учебник и практикум для академич. Бакалавриата / Н.Г. Милорадова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 307 с.
141. Митин, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митин. – М.: Академия, 2004. – 318 с.
142. Михайлов, Н. Н. О потребности личности в самореализации: науч. докл. высшей школы / Н.Н. Михайлов // Философские науки. – 1982. – № 4. – С. 24-32.
143. Мишин, А. А. Психологические детерминанты профессиональной самореализации педагога: автореф. дис канд. психол. наук: 19.00.07 / Мишин Алексей Андреевич. – Кемерово, 2013. – 23 с.
144. Мосина, О. А. Инновационные социально-педагогические технологии в условиях современного геронтообразования / О.А. Мосина, Б.К. Джабатырова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3.
145. Мосина, О. А. Ресурсно-функциональная концепция геронтообразования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мосина Оксана Александровна. – Майкоп, 2019. – 327 с.
146. Московичи, С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс / С. Московичи. – М.: Изд-во Центра психологии и психотерапии, 1998. – 480 с.
147. Муздыбаев, К. Стратегия совладания с жизненными трудностями / К. Муздыбаева // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1, № 2. – С. 102-112.
148. Мулькова, С. А. Типы самореализации личности преподавателя в педагогическом общении: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Мульков Светлана Александровна. – Курск, 2003. – 25 с.
149. Мясичев, В. Н. Личность и отношения человека / В.Н. Мясичев // Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – М.; Воронеж: Изд-во МПСИ: МОДЭК, 2003. – С. 381-394.

150. Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.
151. Наумова, О. М. Уверенность в себе как ключевая компетентность педагога / О.М. Наумова // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2007. – № 5. – С. 215-219.
152. Немов, Р. С. Практическая психология: учеб. пособие / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 318 с.
153. Непомнящая, Н. И. Психолого-педагогический анализ и конструирование способов решения учебных задач / Н.И. Непомнящая // Педагогика и логика: сб. ст. – М.: Касталь, 1993. – С. 306-377.
154. Низовских, Н. А. Ценностно-смысловые ориентиры саморазвития личности / Н.А. Низовских // Образование в Кировской области. – 2012. – № 3 (23). – С. 52-54
155. Никандров, Н. Д. Духовные ценности и воспитание человека / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 3.
156. Никандров, Н. Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – М.: Гелиос АРВ, 2000. – 228 с.
157. Никитина, Н. Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика: учеб. пособие для студентов вузов / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: Академия, 2004. – 222 с.
158. Никитина, Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: монография / Н.Н. Никитина. – М.: Прометей, 2002. – 314 с.
159. Ноа, Г. Психология убеждения. 50 доказанных способов быть убедительным [Электронный ресурс] / Г. Ноа, Р.Б. Чалдини, С.Ж. Мартин. – Режим доступа: <http://www.knigo-poisk.ru/persons/in/718876/> (дата обращения: 13.08.2023).
160. Новикова, Г. Н. Технологические основы социально-культурной деятельности: учеб. пособие для студентов вузов / Г.Н. Новикова. – М.: МГУКИ, 2004. – 174 с.

161. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений: новое издание / С.И. Ожегов; под общ. ред. Л.И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М.: Мир и образование, 2015. – 1375 с.
162. Олпорт, Г. Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2006. – 462 с.
163. Орлова, О. В. Право и самореализация личности в гражданском обществе / О.В. Орлова. – М.: Изд-во Инта государства и права РАН, 2007. – 203 с.
164. Павильч, А. А. Методологический потенциал и проблемы компаративных исследований идентичности в поликультурном социуме / А.А. Павильч // Россия и славянский мир в контексте многополярности: материалы VII Междунар. науч. конф., г. Славянск-на-Кубани, 6-8 августа 2010 г.: в 4 ч. Ч. 4, разд. 5-6. – Славянск-на-Кубани: СГПИ, 2010. – С. 235-241.
165. Панина, Н. В. Индекс жизненной удовлетворенности / Н.В. Панина // Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути / под ред. А.А. Кроника. – М.: Прогресс, 1993. – С. 107-114
166. Перлз, Ф. Теория гештальт-терапии [Электронный ресурс] / Ф. Перлз, П. Гудмен. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/5017464/> (дата обращения: 25.08.2023).
167. Писарева, С. А. Методологические основы научной интеграции. Сущность педагогической интеграции / С.А. Писарева // Педагогический вестник НМЦ Выборгского района. – 2000. – № 25. – С. 11-17.
168. Полтавцева, Е. С. Сравнительно-педагогический анализ развития европейских систем профессионального образования: автореф. дис канд. пед. наук: 13.00.08 / Полтавцева Елена Сергеевна. – Ставрополь, 2004. – 22 с.
169. Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1990. – 302 с.
170. Попова, Т. Л. Формирование жизненной позиции подростка в деятельности детского общественного объединения: автореферат дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.01 / Попова Татьяна Валерьевна. – Саратов, 2008.
– 24с.

171. Поппер, К. Логика научного исследования / К. Поппер. – М.:

172. Пospelов, Н. Н. Формирование мыслительных операций у старшекласcников / Н.Н. Пospelов, И.Н. Пospelов. – М.: Педагогика, 1989.
–151 с.

173. Потебня, А. А. Мысль и язык / А.А. Потебня. – М.: Лабиринт, 2007. – 248 с.

174. Пpядкина, О. А. Педагогические условия самореализации личности учащегося в учебно-воспитательном процессе инновационной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пpядкина Ольга Алексеевна. –Майкоп, 2004. – 26 с.

175. Психология: биографический библиографический словарь / Д. Сьюпер [и др.]; под ред. Н. Шихи, Э. Дж. Чепмана, У.А. Конроя. – СПб.: Евразия, 1999. – 854 с.

176. Резванов, С. В. Социокультурная среда и открытое образование / С.В. Резванов, М.А. Батюшин // Информационные технологии в образовании / ред. кол. В.Е. Мешков [и др.]. – Шахты, 2000. – С. 112-119.

177. Рогожникова, Т. М. Влияние ассертивности на эффективность педагогического воздействия / Т.М. Рогожникова // Психология сегодня: сб. ст. межвуз. конф. – Екатеринбург: РГППУ, 2003.

178. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Роджерс. – М.: Прогресс: Универс, 1994. – 479 с.

179. Ромашов, О. В. Социология и психология управления / О.В.Ромашов, О.Л. Ромашова. – М.: Экзамен, 2002. – 511 с.

180. Рослякова, Н.И. Индивидуальный стиль педагогической деятельности как фактор развития профессиональной индивидуальности будущего педагога / Н.И. Рослякова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2008. – Вып. 5. – С. 72-75.

181. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2017. – 287 с.
182. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 2012. – 705 с.
183. Рунова, Т. А. Развитие учебного сотрудничества младших школьников со сверстниками и учителем в условиях формального и неформального общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Рунова Татьяна Александровна. – Н. Новгород, 2004. – 20 с.
184. Рындак, В. Г. Педагогика креативности: монография / В.Г. Рындак. – М.: Университетская книга, 2012. – 283 с.
185. Рындак, В. Г. Формирование организаторских умений у будущих учителей в процессе непрерывной педагогической практики: дис канд. пед. наук: 13.00.01 / Рындак Валентина Григорьевна. – М., 1988. – 218 с.
186. Савельева, Ю. А. Планирование карьеры педагога как условие его профессиональной самореализации [Электронный ресурс] / Ю.А. Савельева. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/537751/> (датаобращения: 24.08.2023).
187. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция: кол. монография / В.А. Ядов [и др.]. – 2-е расш. изд. – М.: ЦСП и М, 2013. – 374 с.
188. Свенцицкий, А. Л. Психология управления организациями / А.Л. Свенцицкий. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. – 221 с.
189. Сезин, К. А. Самореализация личности в профессиональной деятельности: затруднения и пути их преодоления / К.А. Сезин // Психологические проблемы самореализации современной молодежи: материалы VI Междунар. семинара молодых ученых и аспирантов, Тамбов, 23 апреля 2014 года / отв. ред. Н.А. Коваль. – Тамбов: Тамбовская регион. обществ. организация «Общество содействия образованию и просвещению», 2014. – С. 135-140.

190. Ситникова, М. И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ситникова Мария Ивановна. – Белгород, 2008. – 405 с.
191. Слостенин, В. А. Психология и педагогика: в 2 ч. Ч. 1: Психология: учебник для вузов / В.А. Слостенин [и др.]; под общ. ред. В.А. Слостенина, В.П. Каширина. – Москва: Юрайт, 2023. – 230 с.
192. Снигирева, Е. М. Особенности индивидуального стиля педагогической деятельности в условиях инновационной образовательной среды / Е.М. Снигирева, Л.А. Нижегородова, И.В. Тищенко // Научное обеспечение Системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 1 (10). – С. 89-93.
193. Современный словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 2001. – 740 с.
194. Соколов, В.М. Биоэтика и нравственные императивы формирования социально–профессиональной ответственности современного поколения молодежи: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Соколов Владимир Максимович. – Уфа, 2007. – 22 с.
195. Солдатов, В. Ресурсы – главный фактор результативности и эффективности деятельности [Электронный ресурс] / В. Солдатов. – Режим доступа: <http://www.vsoldatov.com/2010/01/blog-post.html> (дата обращения: 16.08.2023).
196. Солцова, И. Стратегии преодоления ежедневного стресса: эффект выносливости / И. Солцова, П. Томанек // *Studia Psychologica*. – 1994. – Т. 36, № 5. – С. 390-392.
197. Старобинский, Э.Е. Как управлять персоналом? / Э.Е. Старобинский. – М.: Бухгалт. бюллетень, 1997. – 336 с.
198. Старченкова, Е. С. Психологические факторы профессионального выгорания (на примере деятельности торгового агента): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Старченкова Елена Станиславовна. – СПб., 2002. – 22 с.

199. Столин, В. В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Прогресс, 1987. – 252 с.
200. Столяренко, Л. Д. Психология: учеб. для вузов / Л.Д. Столяренко. – СПб., 2004. – 591 с.
201. Суворов, В. В. Интеллект и креативность в постнеклассической науке. Интеллект неискусственный / В.В. Суворов. – М.: Изд-во МГУ, 2006. – 374 с.
202. Тагунова, И. А. Методология сравнительных педагогических исследований / И.А. Тагунова А.Ю. Плешакова // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2013. – № 3 (72). – С. 170-178.
203. Тамбовцев, В .Л. Стратегическая теория фирмы: состояние и возможное развитие / В.Л. Тамбовцев // Российский журнал менеджмента. – 2010. – Т. 8, № 1. – С. 5-40.
204. Тимонин, А. И. Теоретические подходы к обоснованию понятий «потенциал» и «ресурс» в педагогике / А.И. Тимонин // Экономика образования, 2008. – № 4. – С. 170-171.
205. Ткаченко, Е. В. Типологические характеристики имиджа российского учителя: история и современность: монография / Е.В. Ткаченко, Е.А. Коноплева. – М.: Директ-Медиа, 2022. – 248 с.
206. Толочек, В. А. Стили профессиональной деятельности / В.А.Толочек. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.
207. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М.: Педагогика, 1989. – 542 с.
208. Тонконогая, Е. П. Образование взрослых на рубеже веков. Т. 1: Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. Кн. 1: История развития образования взрослых в России / Е.П. Тонконогая. – СПб., 2000. – 151 с.
209. Тюнников, Ю. С. Методика выявления и описания интегрированных процессов в учебно-воспитательной работе / Ю.С. Тюнников. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1987. – 47 с.

210. Уильямс, П. Г. Процессы совладания как посредники взаимосвязи между выносливостью и здоровьем / П.Г. Уильямс, Д.Дж. Вибе, Т.У. Смит // Журнал поведенческой медицины. – 1992. – Т. 15, № 3. – С. 237-255.

211. Усова, А. В. Теория и практика развивающего обучения: учеб. пособие / А.В. Усова. – 2-е изд. – Челябинск: Факел, 1998. – 31 с.

212. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К.Д. Ушинский; отв. ред. А.И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1974.

213. Файзуллина, Г. З. Квалиметрическое оценивание инновационных педагогических проектов как способ повышения их качества: дис.....канд. пед. наук: 13.00.01 / Файзуллина Гульнур Закиевна. – Ижевск, 1999. – 168 с.

214. Файзуллина, Г. З. Преемственность программ дошкольного и начального образования: содержательный и результирующий аспекты / Г.З. Файзуллина // Вестник Удмуртского университета. – 2006. – № 9. – С. 139- 146.

215. Федорова, М. Ю. Нормативно-правовое обеспечение образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М.Ю. Федорова. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 187 с.

216. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 679 с.

217. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

218. Фрейд, З. Введение в психоанализ: / З. Фрейд; пер. с нем. Г.В. Барышниковой; под ред. Е.Е. Соколовой, Т.В. Родионовой. – СПб.: Азбука, 2017. – 446 с.

219. Фриденберг, Е. Сопутствующие неспособности справиться: чему мы должны научить подростков о преодолении / Е. Фриденберг, Р. Левис // Br. J. Education Psychol = Британский журнал педагогической психологии. – 2002. – № 72. – Р. 419-431.

220. Фролова, Е. А. Психологические условия личностной самореализации в системе профильного обучения старшекласников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Фролова Екатерина Александровна.

– Самара, 2004. – 21 с.

221. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с.

222. Хазова, С. А. Ориентация на личностно-профессиональную самореализацию как ценностно-целевой ориентир современного педагогического образования / С. А. Хазова, Л. В. Манжос // Трансформация смыслов образования в условиях цифровизации общества : Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27–28 февраля 2020 года. – Краснодар: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Мир науки", 2020. – С. 38-46.

223. Хазова, С. А. Развитие конкурентоспособной личности в системе образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Хазова Снежана Александровна. – Майкоп, 2011. – 696 с.

224. Хатит, Ф. Р. Коррекция подростковой лжи в деятельности социального педагога / Ф.Р. Хатит, Е.Ю. Шебанец, Л.Ф. Сельмидис // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2015. – Вып. 4 (169). – С. 115-124.

225. Херцберг, Ф. Мотивация к работе / Ф. Херцберг, Б. Моснер, Б. Блох Снидерман; пер. с англ. Д.А. Куликов; под общ. ред. Е.А. Борисовой. – Москва: Вершина, 2006. – 238 с.

226. Холланд, Дж. Опросник профессиональных предпочтений: руководство: адаптация теста психолога Дж. Холланда / Дж. Холланд; авторы адаптации А.Н. Воробьёв, И.Г. Сенин, В.И. Чирков. – 3-е изд., испр. – М.: Когито-Центр, 2001. – 21 с.

227. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2002. – 264 с.
228. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени: самоанализ / К. Хорни; пер. с англ. В.В. Старовойтов; предисл. П.С. Гуревич. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 463 с.
229. Хрящева, Н. Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире / Н.Ю. Хрящева // Социальная психология в трудах отечественных психологов / сост. А.Л. Свенцицкий. – СПб.: Питер, 2000. – С. 101-105.
230. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
231. Цветкова, А. Т. Акмеологические подходы к вузовской подготовке учителей / А.Т. Цветкова // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 148- 152.
232. Цвык, В. А. Профессионализация как социальный процесс / В.А. Цвык // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Социология. – 2003. – № 4-5. – С. 258-269.
233. Цурикова, Л. В. Дискурсивные стратегии как объект когнитивно-прагматического анализа коммуникативной деятельности / Л.В. Цурикова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2007. – № 94 (13). – С. 98-108.
234. Чапаев, Н. К. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт: монография / Н.К. Чапаев, М.Л. Вайнштейн. – Челябинск; Екатеринбург: ЧИРПО: ИРРО, 2007. – 408 с.
235. Чапаев, Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Чапаев Николай Кузьмич. – Екатеринбург, 1998. – 37 с.

236. Чернецов, П. И. Социально-педагогические основы воспитания трудолюбия в теории и практике трудовой деятельности учащихся: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Чернецов Петр Иванович. – Челябинск, 1990. – 354 с.
237. Чупина, В. Б. Влияние социокультурного фактора на самооценку и потенциал самореализации молодых преподавателей вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Чупина Витория Борисовна. – Барнаул, 2004. – 163 с.
238. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие для вузов / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 318 с.
239. Шерайзина, Р. М. Модель внутрифирменного обучения педагогических работников в общеобразовательной организации / Р.М. Шерайзина, Е.А. Медник // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 22-26.
240. Шипилов, А. И. Развитие творческой познавательной активности школьников в процессе конструкторской деятельности: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Шипилов Алексей Николаевич. – Липецк, 2004. – 171 с.
241. Шульц, Т. Инвестиции в человеческий капитал. Роль образования и научных исследований / Т. Шульц. – Нью Йорк: Свободная пресса, 1971. – 272 с.
242. Шульц, Т. Экономическая ценность образования / Т. Шульц. – Нью-Йорк: Изд-во Колумбийского ун-та, 1963.
243. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М.: Эксперимент, 1993. – 154 с.
244. Экспериментальное исследование возможности оптимизации психофизиологического состояния человека в арктических условиях / Р.А. Кочкин, В.В. Семикин, Т.Л. Попова, О.Ю. Межина // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. – 2022. – Т. 42. – С. 76-93.

245. Юрьева, М. Н. Профессионально-творческое становление личности студента-хореографа в вузах культуры и искусств: методология, теория, практика: монография / М.Н. Юрьева. – Тамбов: Центр-пресс, 2010. – 423 с.
246. Ядов, В. А. Подпрограмма «Социальная структура и стратификация в условиях формирования гражданского общества в России» / В.А. Ядов; отв. ред. З.Т. Голенкова. – М., 1995. – С. 168.
247. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Яковлева Надежда Максимовна. – Челябинск, 1992. – 403 с.
248. Якунин, В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2000. – 349 с.
249. Япарова, О. Г. Сравнительный анализ личностных черт педагогов основного общего и среднего профессионального образования / О.Г. Япарова, И.В. Левченко, Е.Н. Волкова // Наука в жизни человека. – 2023. – №2. – С. 99-104.
250. Ясперс, К. Общая психопатология / К. Ясперс; пер. с нем. Л.О. Акопяна. – М.: Практикум, 1997. – 1053 с.
251. Brunstein, J.C. Personal goals and subjective well-being / J.C. Brunstein // Journal of Personality and social psychology. – 1993. – № 65. – P. 1061-1070.
252. Frydenberg, E. Adolescent Coping Styles and Strategies: Is There Functional and Dysfunctional Coping? / E. Frydenberg, R. Lewis // Australian Journal of Guidance and Counselling. – 2002. – № 1. – P. 1-8.
253. Göncz, L. Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology / L. Göncz // Open Review of Educational Research. – 2017. – № 1 (4). – P. 75-95.
254. Guilford, J.P. Measurement of creativity. Exploration in creativity / J.P. Guilford. – N. Y.: Mc-Gaw Hill, 1967. – 287 p.

255. Kell, H.J. Do Teachers' Personality Traits Predict Their Performance? A Comprehensive Review of the Empirical Literature From 1990 to 2018 / H.J. Kell // ETS Research Report Series. – 2019. – № 1. – P. 1-27.

256. Kim, L.E. A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout / L.E. Kim, V. Jörg, R.M. Klassen // Educational Psychology Review. – 2019. – № 1 (31). – P. 163-195/

257. Seligman, M.E.P. Helplessness: on depression, development, and death / M.E.P. Seligman. – N. Y.: W.H. Freeman, 1992. – 250 p.

258. The optimistic child / M.E.P. Seligman, K. Reivich, L. Jaycox. – N. Y.: Houghton Mifflin, 1995 – 334 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

1. Диагностический комплекс оценки личностно-профессиональной самореализации педагога. Рефлексия (Опросник А.В. Карпова). Режим доступа: <https://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diagnostiki-urovnya-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karpova>
2. Креативность (Диагностика творческих склонностей, Н.Ф.Вишнякова). Профессионально-педагогическая креативность – шкала «П». Режим доступа: <https://kazedu.com/referat/126984/1>
3. Удовлетворенность трудом (Тест «Интегральная удовлетворенность трудом» Фетискина Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М.). Режим доступа: <https://shatoy.educhr.ru/index.php?component=download&file=7f165905abfee2c47500f56495f12096cf6724c3a9a286a7eefc329ae0ff5d8&view=1>
4. Мотивация профессиональной деятельности (Методика К. Замфер в модификации А.А. Реана). Режим доступа: <https://psyttests.org/emvol/zamfir-run.html>
5. Ценностное единство с социумом – Тест «Рейтинг ценностно-потребностных ориентаций» Режим доступа: <https://stroganovan.wordpress.com/3>
6. Потребность в профессиональном саморазвитии - Диагностика реализации потребностей в саморазвитии (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.). Режим доступа: <https://psychiatry-test.ru/test/diagnostika-realizacii-potrebnostej-v-samorazvitii/>
7. Потребность в личностном саморазвитии - Готовность к саморазвитию (Ю.А. Иоакимиди). Режим доступа: <https://psyttests.org/result?v=smrA1g>
8. Индивидуальный стиль педагогической деятельности (А.К. Маркова). Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/voprosnik-dlia-analiza-uchitelem-osobennostei-indi.html>

9. «Восприимчивость педагогов к новшествам»
<https://nsportal.ru/shkola/materialy-k-attestatsii/library/2019/03/01/ankety-na-opredelenie-urovnya-gotovnosti-pedagogov>
10. «Готовность педагогов к совместной деятельности»: выявление ориентаций на уход, насилие или сотворчество (А.А.Кочетова). режим доступа:
<https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1707826701&tld=ru&lang=ru&name=diagnostika-dlya-sovetnika.pdf&text>
11. Профессионально-ценностное единство – Методика «Совпадение ценностных ориентаций». Режим доступа: <https://sisv.com/publ/18-1-0-261>
12. Профессиональная рефлексия – Определение продуктивности рефлексивной деятельности (схема анализа педагогической ситуации и оценки ответов, методика Л.В. Кондрашовой). Режим доступа: <https://studfile.net/preview/3543625/page:2/>
13. Удовлетворенность жизнью – Тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной. Режим доступа: <https://psycabi.net/testy/506-test-indeks-zhiznennoj-udovletvorennosti-izhu-adaptatsiya-n-v-paninoj-oprosnik-obshchego-psikhologicheskogo-sostoyaniya-cheloveka>
14. Многомерный опросник самореализации личности (С.И. Кудинов). Режим доступа: <https://studfile.net/preview/4521396/>
15. Внешние факторы самореализации – Анкета (выборка вопросов) для изучения удовлетворенности трудом (Ю.Романова).
16. Методика измерения уровня профессиональной направленности по признакам латентной структуры отношения (Н.В.Кузмина, В.А.Ядов). Режим доступа: <https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/d-3c0a65625b2ac78b4d43a89521206d27.html>