

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
МОТИВАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА**

**С.С. Костыря**, кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры прикладной психологии

**В.В. Колмоец**, методист ДПО,

Государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования Московской области

«Технологический университет» («МГОТУ»), г. Королёв, Россия

**Н.Г. Жарких**, кандидат психологических наук, доцент,

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования

Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

*В статье рассматриваются теоретические подходы к исследованию профессиональной мотивации и профессиональной самореализации педагогов, описываются результаты современных исследований различных факторов профессиональной самореализации и профессиональной мотивации педагогов. Анализируются результаты эмпирического исследования профессиональной мотивацией и профессиональной реализации педагогов и руководителей образовательных учреждений в зависимости от социально-демографических факторов: стажа работы, пола, возраста, должности.*

Профессиональная мотивация, профессиональная самореализация, самоактуализация личности

**THE PSYCHOLOGICAL SPECIFICITY OF PROFESSIONAL  
MOTIVATION AND PROFESSIONAL SELF-REALIZATION  
OF THE TEACHER**

**S.S. Kostyrya**, Candidate of psychological sciences, associate professor,

**V.V. Kolomoec**, methodologist of the Department of additional professional education,  
State Educational Institution of Higher Education Moscow Region

«University of Technology», Korolev, Russia,

**N.G. Zharkih**, Candidate of psychological sciences, associate professor,

Department of Social Psychology and Acmeology,

Oryol State University. I.S. Turgenev, Orel city, Russia

*The article deals with theoretical approaches to the study of professional motivation and professional self-realization of teachers, describes the results of modern studies of various factors of professional self-realization and professional motivation of teachers. The article analyzes the results of empirical research of professional motivation and professional realization of teachers and heads of educational institutions depending on socio-demographic factors: work experience, gender, age, position.*

Professional motivation, professional self-realization, self-actualization of personality

Исследование мотивационного фактора является особенно важным в образовательной сфере, так как эффективность работы педагогов в значительной степени

влияет на подрастающее поколение, это представители одного из наиболее значимых социальных институтов начала жизни любого человека. Важно отметить, что именно в общественно полезной и актуальной деятельности, каковой и является образовательная деятельность, возможно полное раскрытие потенциала и способностей каждого индивида.

Изучение профессиональной мотивации и самореализации в настоящее время, особенно вопрос о связи мотивационной сферы с профессиональной самореализацией работников в образовательной сфере является малоизученным, поэтому исследование мотивации, а также соответствия профессии и индивидуальных установок, ценностей, способностей человека, осознанности выбора им профессии, его удовлетворенности своей профессиональной деятельностью является весьма актуальной проблемой.

Сейчас в психологии можно наблюдать различные трактовки понятия «мотивация». Во-первых – как совокупность факторов, основная функция которых – поддерживать и направлять, т.е. определять поведение и деятельность человека (К. Мадсен, Ж. Годфруа), во-вторых – как побуждение, которое вызывает активность организма и определяет направленность этой активности, в-третьих – как простая совокупность мотивов (К.К. Платонов) [5].

В.К. Вилюнас под мотивацией подразумевает всю совокупность психологических образований и процессов, которые, прежде всего, побуждают, а также направляют поведение на жизненно важные условия и предметы, определяющих избирательность, пристрастность и конечную целенаправленность психического отражения и регулируемой им активности. Такое раскрытие понятия «мотивация» отражает понимание её как того, что лежит в основе обусловленности поведения [1, с. 27].

Таким образом, мотивация – это сложное как по своей структуре, так и по динамике психологическое явление, оказывающее значительное влияние на жизнедеятельность человека. Именно это явление обуславливает и направляет все действия и поступки человека, и именно им, в первую очередь, детерминируется выбор, который человек осуществляет в различных возникающих жизненных ситуациях, в том числе и в его профессиональной деятельности.

Если говорить о действии мотивации в рамках профессиональной деятельности человека, то можно сказать, что *профессиональная мотивация* – это «действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией», или «совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к трудовой деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей» [5].

Исследование самореализации как личностного феномена сейчас является весьма актуальным вопросом в психологии, о чем говорит большое внимание со стороны таких исследователей, как: А.А. Идинов, Б.Г. Ананьев, А.С. Балык, Л.Н. Коган, Е.Е. Вахромов, В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, М.С. Иванов, Л.В. Рябова, Л.А. Коростылева, А.М. Кириченко, М.С. Яницкий, С.И. Кудинов, В.И. Чернов, Л.А. Цырева и т.д.

Само понятие «самореализация» возникло в науке в 1902 году, и определение ему было дано в словаре по философии и психологии. Согласно этому определению, самореализация – это «осуществление возможностей развития своего Я» [4].

Одним из самых точных определений самореализации, по мнению В.Е. Ключко и Э.В. Галажинского, является определение, сформулированное Л.А. Коростылевой в её работе «Проблема самореализации личности в системе наук о человеке». В ней она пишет о том, что под самореализацией можно понимать развитие возможностей Я при помощи своих собственных усилий, а также совместного творчества и совместной деятельности с близким или дальним окружением, обществом и миром в целом. В предложенном определении удачно акцентируется вниманием на том, что процесс самореализации носит совместный, надиндивидуальный характер, который, тем не менее, изначально кажется индивидуальным (даже в самом слове «самореализация» присутствует «само-»). Сами же

В.Е. Ключко и Э.В. Галажинский определяют самореализацию как переход возможности в действительность, соответственно, самореализация является тем процессом, посредством которого человек обеспечивает развитие себя, а саморазвитие является основой устойчивости человека как крайне сложной, но целостной самоорганизующейся психологической системы [4].

Таким образом, феномен самореализации носит социальный характер. Такая точка зрения описывается и в работах исследователя Л.Н. Коган. Она говорит о том, что самореализация исходит из возможности реализации человеком своих социально-ролевых функций, основой которых являются ценности и смыслы личности. В соответствии с её представлениями, самореализация обусловлена социумом, а также свободным выбором человека. Феномен самореализации связан с присвоением социальных отношений и связей, которые по своей сути являются критериями ценности для человека в основных общественно одобряемых видах деятельности, которые человек может выбрать для осуществления своей самореализации [3].

В рамках нашего исследования профессиональная самореализация понимается как интегральное динамическое образование субъекта профессиональной деятельности, отражающее процесс и результат осуществления им своих сущностных свойств, трансляции своего содержания другим людям и культуре через созидательные и коммуникативные процессы [2].

Профессиональная мотивация работников образовательной сферы неоднократно становилась предметом изучения в различных психологических исследованиях. Если говорить о современных исследованиях, то А.М. Ларионова анализировала взаимосвязь профессиональной мотивации педагогов и их уровнем рефлексивности. Данное исследование было проведено на выборке, численность которой составила 85 человек (педагоги, обучающиеся на курсах повышения квалификации) в два среза: в 2013 и 2016 году. При этом профессиональная мотивация изучалась при помощи методики К. Замфира в модификации А.А. Реана «Профессиональная мотивация», а рефлексивность посредством методики «Методика определения индивидуальной меры рефлексивности» А.В. Карпова.

В результате изучения взаимосвязи профессиональной мотивации и рефлексивности А.М. Ларионовой была выявлена значимая обратная связь (коэффициент корреляции = -0,86). Таким образом, исследователь пришла к выводу, что повышение рефлексивности педагога влияет на качество профессиональной мотивации, которая начинает носить адаптивный характер. Ввиду этого в статье рекомендуется введение в содержание курсов повышения квалификации занятий, направленных на профилактику и устранение признаков профессиональной деформации и выгорания педагога.

Целью нашего исследования было изучить особенности профессиональной мотивации и профессиональной самореализации руководителей и подчиненных в образовательной сфере деятельности.

Эмпирической базой исследования послужила выборка, состоящая из 38 человек, 29 из которых – женщины и 9 – мужчины, в возрасте от 21 до 86 лет, работающие в образовательной сфере профессиональной деятельности. 12 из них занимали руководящие должности, а 26 – подчиненные. Стаж работы в образовательной сфере респондентов варьировался от 1 до 50 лет. Все испытуемые проживали и вели свою профессиональную деятельность в Москве и Московской области.

В ходе эмпирического (экспериментально-психологического) исследования решались следующие задачи:

- 1) Анализ проблемы профессиональной мотивации и профессиональной самореализации педагогов.

- 2) Изучение профессиональной мотивации и профессиональной самореализации у работников образовательной сферы.

3) Выявление различий в профессиональной мотивации и профессиональной самореализации между подчиненными и руководителями в образовательной сфере.

4) Выявление различий в профессиональной мотивации и профессиональной самореализации между мужчинами и женщинами в образовательной сфере.

5) Выявление различий в профессиональной мотивации и профессиональной самореализации между сотрудниками с различным стажем работы в образовательной сфере.

6) Выявление связи между профессиональной мотивацией и профессиональной самореализацией у работников образовательной сферы.

7) Выявление связи между профессиональной самореализацией и стремлением к самоактуализации у работников образовательной сферы.

8) Формулирование практических рекомендаций для организации.

Статистический анализ полученных результатов осуществлялся с помощью U-критерия Манна-Уитни, коэффициента ранговой корреляции Спирмена, H-критерия Краскела-Уоллиса. Результаты признавались значимыми при значении вероятности ошибки  $p$  менее 0,05. Расчёт производился с помощью программного пакета для статистического анализа Statistica 10.

Основные социально-демографические характеристики исследуемых изучались посредством социально-демографической анкеты, вопросы которой касались пола, возраста респондента, его стажа работы в образовательной сфере, а также занимаемой руководящей или подчиненной должности в организации.

Для изучения психологических особенностей профессиональной мотивации педагогов была использована методика «Тест оценки мотивации Герчикова». В результате анализа ответов испытуемого, делается вывод касательно того, к какому типу (типам) из пяти основных типов профессиональной мотивации он относится:

1. Инструментальный тип
2. Профессиональный тип
3. Патриотический тип
4. Хозяйский тип
5. Люмпенизированный тип

Для изучения профессиональной самореализации работников образовательной сферы применялась методика «Тип и уровень профессиональной самореализации» Е.А. Гавриловой. Задачи методики – диагностика глубинного соответствия профессии и индивидуальных ценностей, смыслов, способностей, степени осознанности профессионального выбора, удовлетворенности трудом.

В методике делается вывод по поводу уровня профессиональной самореализации:

1. Примитивно-исполнительский уровень.
2. Индивидуально-исполнительский уровень.
3. Уровень реализации ролей и норм в организации.
4. Уровень смысло-жизненной и ценностной реализации.

Также посредством данной методики можно выяснить тип профессиональной самореализации испытуемого, который вычисляется при помощи анализа выраженности каждого из ее компонентов. Выделяются следующие типы:

1. *Успешная профессиональная самореализация*
2. *Прогнозируемая успешная профессиональная самореализация.*
3. *Ложная профессиональная самореализация*
4. *Прогнозируемая ложная профессиональная самореализация*
5. *Романтическая профессиональная самореализация.*
6. *Астеническая профессиональная самореализация.*
7. *Нерефлексируемая (или мнимая) профессиональная самореализация.*
8. *Формальное выполнение деятельности.*

В качестве дополнительной была использована методика «Диагностика самоактуализации личности» А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ). Данная методика предназначена для определения уровня самоактуализации личности. Представление о том, что такое самоактуализация и как выглядит самоактуализирующаяся личность, сложилось на основе логического исследования особенностей жизни, ценностей и общения душевно здоровых, творческих и счастливых людей, проведенного А. Маслоу.

В рамках исследования использовался только показатель общего уровня самоактуализации.

Далее был проведен статистический анализ значимости различий в плане **профессиональной мотивации** между подчиненными и руководителями посредством U-критерия Манна-Уитни, в результате чего выяснилось, что Uэмп находится в зоне незначимости.

Если проводить качественный анализ полученных данных, то при анализе процентного соотношения типов профессиональной мотивации в выборке руководителей в образовательной сфере можно видеть, что большинству из них присущ профессиональный и патриотический тип профессиональной мотивации (Рисунок 1).

Что касается подчиненных в образовательной сфере, то большая часть данной группы испытуемых продемонстрировала профессиональный тип профессиональной мотивации (Рисунок 2).



**Рисунок 1 – Процентное соотношение типов профессиональной мотивации руководителей в образовательной сфере**

Это может объясняться тем, что руководители, в отличие от подчиненных, принимают на себя большую ответственность за деятельность организации, ее результаты, а также за подчиненных, поэтому им чаще свойственен патриотический тип профессиональной мотивации, чем подчиненным.

Помимо этого, в результате нахождения моды выяснилось, что и руководителям, и подчиненным в образовательной сфере чаще всего был характерен именно профессиональный тип профессиональной мотивации. Таким образом, как руководители, так и подчиненные в образовательной сфере в своей профессиональной деятельности чаще всего руководствуются, прежде всего, стремлением развиваться, продвижением по карьерной лестнице, инициативностью, расширением своих функциональных обязанностей. Больше всего их интересует содержание работы и трудность поставленных перед ними задач.



**Рисунок 2 – Процентное соотношение типов профессиональной мотивации подчиненных в образовательной сфере**

Затем был проведен статистический анализ значимости различий в плане **уровня профессиональной самореализации** между подчиненными и руководителями посредством U-критерия Манна-Уитни, в результате чего выяснилось, что Uэмп находится в зоне незначимости.

Если проводить качественный анализ полученных данных, то при анализе процентного соотношения испытуемых-руководителей по критерию уровня профессиональной самореализации можно видеть, что большинству руководителей в образовательной сфере свойственен уровень реализации ролей и норм в организации (Рисунок 3).



**Рисунок 3 – Процентное соотношение испытуемых-руководителей по критерию уровня профессиональной самореализации**

При этом среди руководителей не встречаются примитивно-исполнительский и индивидуально-исполнительский уровни профессиональной самореализации. Что касается испытуемых-подчиненных, то они демонстрируют схожую картину: большинству из них также присущ уровень реализации ролей и норм в организации (Рисунок 4). Также можно видеть, что среди подчиненных, в отличие от руководителей, встречались испытуемые с индивидуально-исполнительским уровнем профессиональной самореализации, что может объясняться тем, что занимаемая ими подчиненная должность предполагает выполнение задач, поставленных руководителями.



**Рисунок 4 – Процентное соотношение испытуемых-подчиненных по критерию уровня профессиональной самореализации**

Помимо этого, в результате нахождения моды подтвердилось то, что и руководителям, и подчиненным в образовательной сфере чаще всего был характерен уровень реализации ролей и норм в организации. Таким образом, профессиональная самореализация как руководителей, так и подчиненных в образовательной сфере отличается выраженным интересом к профессии на фоне недостаточной аутентичности и носит характер идентификации с профессиональной группой.

Также был проведен статистический анализ значимости различий в плане **типа профессиональной самореализации** между подчиненными и руководителями посредством U-критерия Манна-Уитни, в результате чего выяснилось, что Uэмп находится в зоне незначимости.

Если проводить качественный анализ полученных данных, то при анализе процентного соотношения испытуемых-руководителей по критерию типа профессиональной самореализации, можно видеть, что большинству руководителей в образовательной сфере свойственен успешный и астенический тип профессиональной самореализации (Рисунок 5). Что касается испытуемых-подчиненных, то они чаще всего демонстрировали успешный тип профессиональной самореализации, однако в отличие от руководителей, среди них чаще встречался романтический тип (Рисунок 6). Возможно, это связано с тем, что им недостает определенных ресурсов для профессиональной самореализации, несмотря на стремление, их профессиональная деятельность не приносит ощутимых результатов и именно поэтому они остаются на подчиненных должностях. Также относительно руководителей, среди подчиненных реже встречается астенический тип, что может быть связано с гораздо более широким спектром функциональных обязанностей у руководителей по сравнению с подчиненными, что приводит к утомляемости.

Кроме того, в результате нахождения моды выяснилось, что и руководителям, и подчиненным в образовательной сфере чаще всего был характерен успешный тип профессиональной самореализации. Таким образом, как руководители, так и подчиненные в образовательной сфере чаще всего демонстрировали то, что их профессиональная деятельность носит осознанный характер, соответствует их собственным ценностям и смыслам.



**Рисунок 5 – Процентное соотношение испытуемых-руководителей по критерию типа профессиональной самореализации**

Профессия ими была выбрана в результате успешного профессионального самоопределения, с учетом как склонностей, так и способностей, либо их личность и мотивационная система успешно адаптировались к требованиям профессии. Процесс и результат их деятельности актуализируют их личностный потенциал.

Также, несмотря на то, что в выборке руководителей чаще встречался успешный тип профессиональной самореализации, чем у подчиненных, последние чаще по сравнению с руководителями демонстрировали прогнозируемую успешную самореализацию, что может объясняться недостаточным стажем, опытом работы или особенностями профессиональной мотивации подчиненных.



**Рисунок 6 – Процентное соотношение испытуемых-подчиненных по критерию типа профессиональной самореализации**

Для последующего анализа полученных данных выборка была разделена на две группы по критерию пола на мужчин и женщин, работающих в образовательной сфере.

В результате проведения статистического анализа значимости различий в плане типа профессиональной мотивации между мужчинами и женщинами, работающими в образовательной сфере, посредством U-критерия Манна-Уитни, выяснилось, что



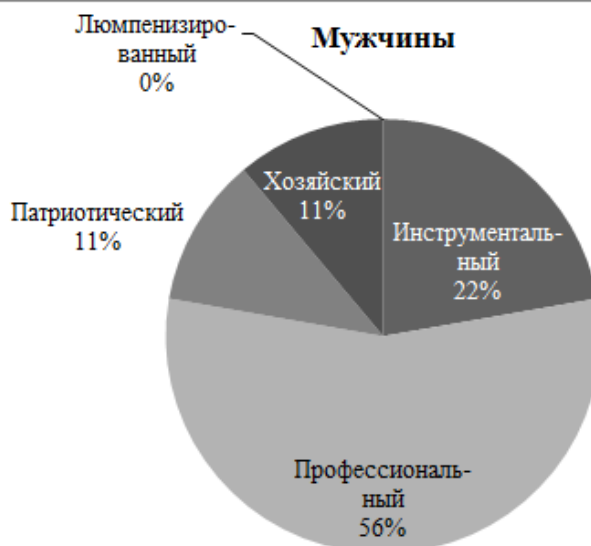
полученное эмпирическое значение Uэмп находится в зоне незначимости и, соответственно, статистически значимых различий между двумя этими частями выборки нет.

Если проводить качественный анализ полученных данных, то при анализе процентного соотношения испытуемых-женщин по критерию типа профессиональной мотивации можно видеть, что женщинам, работающим в образовательной сфере чаще всего свойственен профессиональный тип мотивации (Рисунок 7).

Что касается мужчин-испытуемых, то для них также чаще всего был характерен профессиональный тип мотивации (Рисунок 8).



**Рисунок 7 – Процентное соотношение женщин-испытуемых по критерию типа профессиональной мотивации**



**Рисунок 8 – Процентное соотношение мужчин-испытуемых по критерию типа профессиональной мотивации**

Таким образом, можно видеть, что значительных отличий в плане профессиональной мотивации между мужчинами и женщинами, работающими в образовательной сфере, нет. Это может объясняться тем, что, несмотря на отличие по полу, мужчины и женщины в образовательной сфере могут демонстрировать общий гендер (фемининный или андрогинный), что могло бы повлиять на упразднение различий между ними в плане профессиональной мотивации. Так как целью исследования не было

изучения гендера педагогов и его связи с их профессиональными особенностями, данное предположение остается недоказанными и является почвой для дальнейших исследований в этом направлении.

В результате проведения статистического анализа значимости различий в плане уровня профессиональной самореализации между мужчинами и женщинами, работающими в образовательной сфере, посредством U-критерия Манна-Уитни, выяснилось, что полученное эмпирическое значение  $U_{эмп}$  находится в зоне незначимости.

Если проводить качественный анализ полученных данных, то при анализе процентного соотношения испытуемых-женщин и испытуемых-мужчин по критерию уровня профессиональной самореализации можно видеть, что и тем, и тем чаще всего свойственен уровень реализации норм и ролей в организации (Рисунки 9, 10). Однако женщинам в образовательной сфере чаще, по сравнению с мужчинами, свойственен уровень смысложизненной и ценностной реализации – высший уровень профессиональной самореализации, для которого характерно то, что профессиональная деятельность выбирается и осуществляется при ведущей роли осознанных ценностных и смысложизненных ориентаций. Также мужчины в образовательной сфере отличаются от женщин тем, что им редко, но в некоторой степени свойственен индивидуально-исполнительский уровень профессиональной самореализации (затрудненное принятие решений, проблемы в профессиональной деятельности связаны с преобладанием «сильных» ситуаций над «слабой» личностью), чего женщины, работающие в образовательной сфере не демонстрируют.

В результате проведения статистического анализа значимости различий в плане типа профессиональной самореализации между мужчинами и женщинами, работающими в образовательной сфере, посредством U-критерия Манна-Уитни, выяснилось, что полученное эмпирическое значение  $U_{эмп}$  находится в зоне неопределенности, что свидетельствует о том, что различия между группами испытуемых достоверны на уровне значимости  $p < 0,05$ .

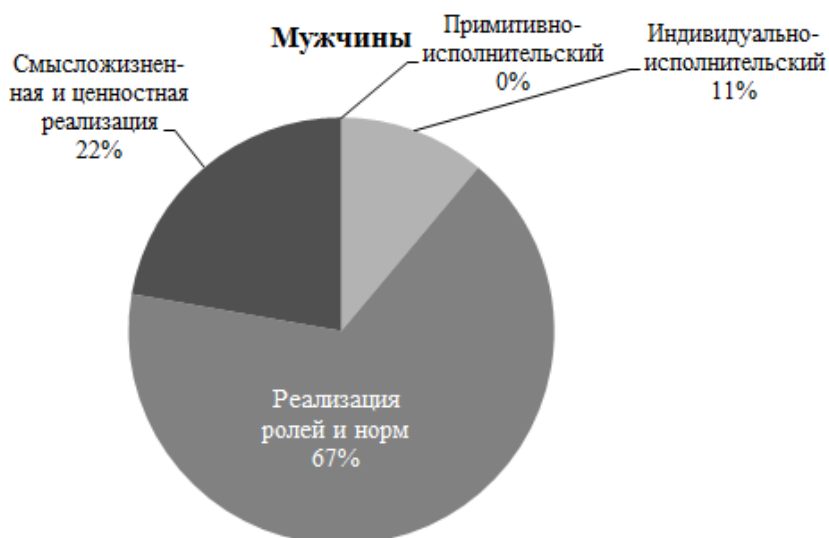


**Рисунок 9 – Процентное соотношение женщин-испытуемых по критерию уровня профессиональной самореализации**

Таким образом, существуют статистически значимые различия между мужчинами и женщинами, которые работают в образовательной сфере, в плане типа профессиональной самореализации.

Среди женщин, работающих в образовательной сфере, чаще всего встречался успешный тип профессиональной самореализации, соответственно, им чаще свойственен такой вид профессиональной самореализации, при котором деятельность носит

осознанный характер, соответствует их собственным ценностям и смыслам, а процесс и результат деятельности актуализируют их личностный потенциал.



**Рисунок 10 – Процентное соотношение мужчин-испытуемых по критерию уровня профессиональной самореализации**

Мужчинам же чаще был свойственен романтический тип профессиональной самореализации, который отличается сильным стремлением человека выполнять данную работу и одновременно недостатке воли, усилий и выдержки для достижения ощутимых результатов. Это может объясняться тем, что мужчинам, в отличие от женщин, важнее видеть наглядные результаты своей деятельности, которых они хотят достигнуть как можно быстрее, женщинам же важнее некая внутренняя гармония с собой, окружающим миром и, в том числе, своей профессиональной деятельностью, поэтому она чаще соответствует их внутренним ценностям и смыслам.

Для последующего анализа полученных данных выборка была разделена на группы в зависимости от стажа работы в образовательной сфере.

В рамках данного исследования нами было принято решение, согласно которому целесообразнее сократить количество сравниваемых в зависимости от рабочего стажа групп до трех ввиду недостаточно большого количества испытуемых в выборке: I группа – до 5 лет; II группа – от 5 до 20 лет; III группа – свыше 20 лет.

Таким образом, был проведен статистический анализ значимости различий между испытуемыми трех вышеперечисленных групп в плане профессиональной мотивации посредством Н-критерия Краскела-Уоллиса, в результате чего выяснилось, что Нэмп находится в зоне незначимости и, соответственно, статистически значимых различий между результатами групп нет.

Если проводить качественный анализ полученных данных, то при анализе процентного соотношения испытуемых I группы (стаж до 5 лет) по критерию типа профессиональной мотивации можно видеть, что среди них в равной степени часто встречаются как инструментальный, так и патриотический и профессиональный мотивационные типы (Рисунок 11).

Что до II группы (стаж 5-20 лет), то у испытуемых этой группы, по сравнению с первой, чаще встречается профессиональный тип профессиональной мотивации, и значительно реже по сравнению с работниками с меньшим стажем работы инструментальный тип (Рисунок 12). Это может объясняться тем, что чем больше педагог занимается своей профессиональной деятельностью, тем больше ему становится интересно её содержание и в меньшей степени играет роль плата за труд.



**Рисунок 11 – Процентное соотношение испытуемых I группы по критерию типа профессиональной мотивации**

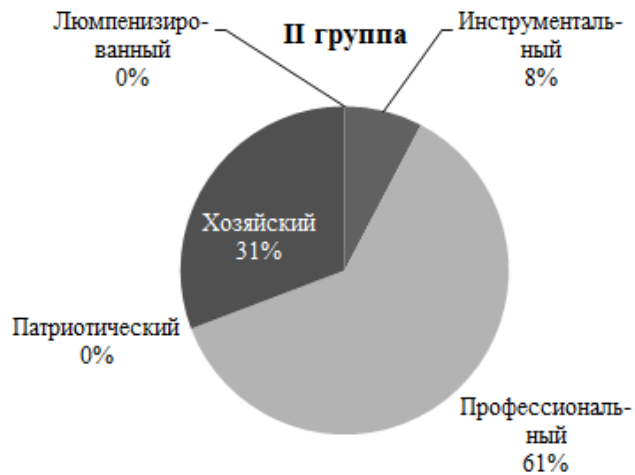
Также им, по сравнению с испытуемыми I группы, чаще свойственен хозяйский тип мотивации, что может объясняться увеличением стремления к самостоятельности по мере приобретения профессионального опыта.

Что касается III группы, то процент испытуемых с профессиональным типом мотивации по сравнению со II группой в ней сокращается, однако остается наиболее часто встречаемым типом, а процент испытуемых с люмпенизированным типом, наоборот, увеличивается (Рисунок 13). Это может объясняться тем, что работникам с большим стажем работы в образовательной сфере с большей вероятностью может быть свойственен синдром эмоционального выгорания, что может стать причиной изменения типа профессиональной мотивации на люмпенизированный. Процент с инструментальным типом также наиболее низкий по сравнению с предыдущими двумя группами, что говорит о том, что чем больший стаж у работника образовательной сферы, тем меньше его интересует плата за труд.

Также был проведен статистический анализ значимости различий между тремя данными группами в плане уровня профессиональной самореализации посредством Н-критерия Краскела-Уоллиса, в результате чего выяснилось, что Нэмп находится в зоне незначимости и, соответственно, статистически значимых различий между тремя этими группами в плане уровня профессиональной самореализации нет.

При качественном анализе значительных различий также не было выявлено. Это может объясняться тем, что стаж работы в образовательной сфере не оказывает влияние на уровень профессиональной самореализации педагога и имеет место влияние других факторов, например, личностные особенности человека.

Кроме того, был проведен статистический анализ значимости различий между тремя вышеперечисленными группами в плане типа профессиональной самореализации посредством Н-критерия Краскела-Уоллиса, в результате чего выяснилось, что Нэмп находится в зоне незначимости и, соответственно, статистически значимых различий между тремя этими группами в плане типа профессиональной самореализации нет.



**Рисунок 12 – Процентное соотношение испытуемых II группы по критерию типа профессиональной мотивации**

Если проводить качественный анализ полученных данных, то при анализе процентного соотношения испытуемых I группы (стаж до 5 лет) по критерию типа профессиональной самореализации можно видеть, что чаще всего среди них встречается романтический тип (Рисунок 14). Также немного реже встречается астенический тип самореализации, что может объясняться возникновением трудностей с адаптацией на первых годах профессиональной деятельности.

Что до II группы (стаж 5-20 лет), то у испытуемых этой группы, по сравнению с первой, значительно чаще встречается тип «Формальное выполнение деятельности» (Рисунок 15), которому соответствуют выполнение работы на минимально приемлемом качественном уровне, в данном случае профессиональная деятельность тяготит исполнителя, не имеет для него смысла и не приносит удовлетворения.



**Рисунок 13 – Процентное соотношение испытуемых III группы по критерию типа профессиональной мотивации**



**Рисунок 14 – Процентное соотношение испытуемых I группы по критерию типа профессиональной самореализации**

Но при это, по сравнению с I группой, чаще встречаются успешная и прогнозируемая успешная профессиональная самореализация. Это может объясняться тем, что с увеличением рабочего стажа профессиональная самореализация получает свое развитие, однако иногда могут возникать обратные ситуации вследствие влияния различных факторов, например, упомянутого ранее синдрома эмоционального выгорания.

Что касается III группы, то в ней чаще, чем в предыдущих двух встречается успешный тип профессиональной самореализации (Рисунок 16), что может являться еще одним подтверждением предположения, касательно того, что с увеличением рабочего стажа профессиональная самореализация получает свое развитие. Также можно видеть, что у этих испытуемых чаще, чем в группах с меньшим стажем работы встречается астенический тип профессиональной самореализации, что может быть связано с большим количеством лет стажа и возрастом этих работников образовательной сферы.



**Рисунок 15 – Процентное соотношение испытуемых II группы по критерию типа профессиональной самореализации**



**Рисунок 16 – Процентное соотношение испытуемых III группы по критерию типа профессиональной самореализации**

Для подтверждения второй части гипотезы, касающейся существования связи между типом профессиональной мотивации и уровнем профессиональной самореализации у работников образовательной сферы, был проведен корреляционный анализ посредством коэффициента ранговой корреляции Спирмена между шкалами методики «Тест оценки мотивации Герчикова» и компонентами профессиональной самореализации, а также уровнем профессиональной самореализации (Таблица 1).

Исходя из данных, представленных в Таблице 1, можно видеть, что у работников образовательной сферы существует значимая отрицательная связь средней силы между целевым компонентом профессиональной самореализации и инструментальным типом профессиональной мотивации. То есть чем более развиты цели, мотивы и ценности работника, объединяющиеся в цельную ценностно-смысловую концепцию его профессионального пути, тем меньше работника интересует денежный вопрос и наоборот. Таким образом, соответствие профессии педагога внутренним смыслам и ценностям работника образовательной сферы не может соотноситься с заботой о заработной плате и материальным обеспечением.

Далее нами была выдвинута рабочая гипотеза, согласно которой существует прямая связь между уровнем профессиональной самореализации и стремлением к самоактуализации у работников образовательной сферы. Для выявления связи был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. В результате выяснилось, что коэффициент корреляции  $r=0,47$  и, соответственно, существует прямая связь средней силы между уровнем профессиональной самореализации и стремлением к самоактуализации у работников образовательной сферы. Соответственно, чем выше у них стремление к самоактуализации, тем выше будет уровень профессиональной самореализации и наоборот. Таким образом, рабочая гипотеза нашла свое подтверждение. Это является подтверждением тому, что недавно созданная методика «Тип и уровень профессиональной самореализации» Е.А. Гавриловой действительно является надежной и пригодна для исследования особенностей профессиональной самореализации.

**Таблица 1 – Коэффициенты корреляции, полученные в результате анализа связи между компонентами профессиональной самореализации, уровнем профессиональной самореализации и типом профессиональной мотивации работников образовательной сферы ( $p<0,05$ )\***

	Инструментальный	Профессиональный	Патриотический	Хозяйский	Люмпенизированный	Целевой	Ресурсный	Феноменологический	Ур. проф. самор-и
Инструментальный	1,0	-0,09	<b>-0,36</b>	-0,12	0,11	<b>-0,41</b>	-0,01	-0,21	<b>-0,32</b>
Профессиональный	-0,09	1,0	-0,16	0,02	<b>-0,34</b>	0,13	0,17	-0,04	0,1
Патриотический	<b>-0,36</b>	-0,16	1,0	0,09	0,21	0,29	0,09	0,1	0,17
Хозяйский	-0,12	0,03	0,09	1,0	0,03	0,04	0,2	0,12	0,12
Люмпенизированный	0,11	<b>-0,34</b>	0,21	0,03	1,0	0,17	-0,05	-0,02	0,04
Целевой	<b>-0,41</b>	0,13	0,29	0,04	0,18	1,0	<b>0,45</b>	<b>0,53</b>	<b>0,83</b>
Ресурсный	-0,02	0,17	0,09	0,20	-0,05	<b>0,45</b>	1,0	<b>0,44</b>	<b>0,75</b>
Феноменологический	-0,21	-0,04	0,1	0,12	-0,08	<b>0,53</b>	<b>0,44</b>	1,0	<b>0,8</b>
Уровень проф. самор-и	<b>-0,32</b>	0,12	0,17	0,11	0,04	<b>0,83</b>	<b>0,75</b>	<b>0,8</b>	1,0

\*жирным шрифтом выделены значимые коэффициенты корреляции

Ввиду того, что и для руководителей, и для подчиненных в образовательной сфере чаще всего характерен профессиональный тип мотивации, то в качестве практической рекомендации в этом плане можно предложить как приоритетное стимулирование – поощрение предоставление возможности обучаться за счет организации, повышение в должности, признание достижений в виде какого-либо материального или нематериального поощрения. При этом важно то, что обучение этих «профессионалов» не нужно оплачивать просто так, необходимо ставить перед ними цели, например, что зарплата будет повышена после обучения при условии улучшения результатов.

Если говорить конкретно о руководителях, так как им также часто свойственен патриотический тип профессиональной мотивации, их мотивацию помимо всего прочего может стимулировать похвала на глазах у всего коллектива, отметка их заслуг визуально (например, на доске почета, званием «лучший сотрудник»). Линейному руководителю можно было бы предложить войти в состав основной администрации организации, посещать стратегические советы и совещания.

Однако если эти виды стимулирования не работают, необходимо провести индивидуальную психологическую диагностику на предмет типа профессиональной мотивации с каждым сотрудником с целью построения индивидуальной системы поощрения конкретно для каждого. Ввиду того, что в образовательных учреждениях, как правило, текучесть кадров невелика и состав сотрудников чаще всего устойчивый, такая процедура может оказаться достаточно целесообразной и эффективной.

Кроме того, можно рассмотреть метод «кафетерия», при котором каждый сотрудник может выбрать определенные услуги в качестве вознаграждения за труд.

Также, так как руководители на момент обследования продемонстрировали некоторую истощенность физиологических и психологических ресурсов, в качестве рекомендации можно предложить проведение психологических тренингов по совладанию со стрессом, а также по обучению тайм-менеджменту именно среди руководящего персонала. Кроме того, важной рекомендацией в данном случае будет упор на делегирование полномочий. Этому может предшествовать обучение руководителей касательно особенностей данного процесса, а также того, как делать это правильно, грамотно и эффективно.



Ввиду того, что работники со стажем работы в образовательной сфере до 5 лет часто демонстрировали астенический тип самореализации, что может объясняться тем, что у них возникают трудности с адаптацией к профессиональной деятельности, еще одной практической рекомендацией будет проведение психодиагностических процедур для выявления работников с проблемами в адаптации, также психологические мероприятия по профилактике и коррекции возникновения дезадаптации на работе посредством тренингов командообразования, совладания со стрессом, тайм-менеджмента. Также может быть полезным проведение различных совместных мероприятий среди персонала, назначение наставника для новоприбывшего сотрудника.

Так как сотрудники со стажем работы от 5 лет чаще, чем остальные, демонстрировали люмпенизированный тип профессиональной мотивации, а также тип профессиональной самореализации «Формальное выполнение деятельности», что может объясняться влиянием синдрома эмоционального выгорания, в данном случае рекомендуется проведение для этих работников тренингов по совладанию со стрессом, по профилактике эмоционального выгорания. Также в курсы повышения квалификации для педагогов можно включить различные лекции по просвещению касательно различных эмоциональных состояний и синдромов, характерных для представителей образовательной сферы, способов профилактики и борьбы с ними.

### *Литература*

1. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека // М.: Изд-во МГУ. 1990. 288 с.
2. Гаврилова Е.А. Психодиагностическая методика «Тип и уровень профессиональной самореализации» : разработка, описание и психометрия / Е.А. Гаврилова // Вестник ТвГУ. 2015. №3. с. 19-34 [Электронный ресурс]. – URL: [http://eprints.tversu.ru/5429/1/Вестник\\_ТвГУ\\_Серия\\_Педагогика\\_и\\_психология\\_2015\\_3\\_С.19-34.pdf](http://eprints.tversu.ru/5429/1/Вестник_ТвГУ_Серия_Педагогика_и_психология_2015_3_С.19-34.pdf) (Дата обращения: 04.12.2017)
3. Григорьева А.А. Влияние типа образовательной среды на профессиональную самореализацию педагогов дополнительного образования и общеобразовательных школ / А.А. Григорьева // Вестник университета (Государственный университет управления). 2012. №14(1). с. 12-15
4. Мишин А.А. Взаимосвязь мотивации и профессиональной самореализации педагогов / А.А. Мишин // Международный научно-исследовательский журнал. 2012. №6(2). с. 86-87
5. Рокицкая Ю.А. Исследование мотивации профессиональной деятельности педагогов с различным уровнем эмоционального выгорания / Ю.А. Рокицкая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. №1. с. 61-68