

## ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ УВЛЕЧЕННЫХ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ

*Наталья БУРАГА*

*Молдавский государственный университет*

Цель исследования состояла в выявлении личностных ресурсов учителя, способствующих поддержанию его увлеченности работой. Личностные ресурсы представляют собой набор отдельных индивидуально-типологических характеристик, определяющих специфический образ жизни субъекта в сложных ситуациях. Для сбора данных был использован метод опроса, в котором приняли участие 110 учителей лицейских классов. Полученные результаты указывают на важность личностных ресурсов в процессе увлеченности работой.

**Ключевые слова:** личностные ресурсы, увлеченность работой, учителя.

### PARTICULARITĂȚILE RESURSELOR PERSONALE LA PEDAGOGII CU ANGAJAMENT PROFESIONAL ÎNALT

Scopul acestui studiu este de a identifica resurse personale care să contribuie la menținerea angajamentului profesional la profesori. Resursele personale sunt un set de caracteristici individuale-tipologice care determină modul specific de viață al subiectului în situații dificile. Pentru colectarea datelor au fost folosite probe de tip chestionar aplicate pe un eșantion de 110 profesori. Rezultatele care reies din analiza cercetării arată că resursele personale sunt cel mai important factor în manifestarea implicării pedagogilor în muncă.

**Cuvinte-cheie:** resurse personale, angajament profesional, pedagogi.

### FEATURES OF PERSONAL RESOURCES OF ENGAGED TEACHERS

The goal of this research is to identify the personal resources contributing to the maintenance of the work engagement of teachers. The personal resources are a collection of individual-typological characteristics that determine the specific way of life of the subject in difficult situations. The data was collected using an evidence type questionnaire applied to a sample of 110 teachers. The results obtained show that one of the main factors of work engagement among teachers is personal resources.

**Keywords:** personal resources, work engagement, teachers.

### Введение

Интерес к проблеме личностных ресурсов порожден в психологии результатами исследований стресса и стратегий совладания с ним. Согласно многочисленным работам, не всегда может быть обнаружена связь между стрессовыми событиями в жизни человека и его болезненной реакцией на них. В связи с этим особое внимание обращается на медиаторы в стрессовом процессе, которыми и являются ресурсы личности. Согласно описанию Хобфолла и коллег, ресурсы личности могут быть представлены как аспекты Я, связанные с устойчивостью к трудностям.

По мнению С.Хобфолла, личностные ресурсы являются фундаментальными компонентами индивидуальной способности к адаптации, играющими первостепенную роль в контексте совладания со стрессом (Hobfoll, 1989; Hobfoll, Lilly, 1993) [1, с.122]. Как отмечает в своей работе Соловьева С.Л. [2], вероятность развития психического стресса при повышении фрустрационной напряженности зависит от особенностей личности, обладающей специфическим набором психологических черт. Разные авторы обозначали подобные черты то как «чувство когерентности», повышающее ресурсы противостояния стрессогенным ситуациям, то как «личностную выносливость», понимаемую в качестве потенциальной способности к активному преодолению трудностей. Личностные ресурсы в значительной степени определяются способностью к построению интегрированного поведения. Чем выше способность к интеграции поведения, тем более успешным является преодоление стрессогенных ситуаций.

Существует немало взглядов на определение понятия «ресурсы». Рассмотрим некоторые из них. С точки зрения Бодрова В.А., «ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [3, с.115-116]. Согласно Водопьяновой Н.Е., ресурсы – это «внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости

в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям», это «средства (инструменты), используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией» [4, с.290].

По мнению Муздыбаева К., ресурсы можно разделить на личностные и средовые, при этом «личностные ресурсы включают навыки и способности индивида, а средовые – отражают доступность инструментальной, моральной и эмоциональной помощи со стороны социальной сетки» [5, с.103].

Как указывают в своей работе Мандрикова Е.Ю. и Горбунова А.А. [6], личностные ресурсы представляют собой позитивные состояния, связанные со способностью личности контролировать свою жизнь и влиять на свое окружение, которые тесно сопоставимы с психологическим капиталом (Bakker, Leiter, 2010; Мандрикова, 2010). Психологический капитал является положительным психологическим состоянием человека, связанным с разными аспектами его организационной жизни, например – с удовлетворенностью трудом, текучестью кадров, субъективным благополучием, лидерством и его влиянием на сотрудников, эффективностью деятельности, творческой продуктивностью и т.д.

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

Именно проблема стрессов и эмоционального выгорания чаще всего прослеживается в исследованиях ресурсов личности. Психологи пытаются разобраться, что же помогает человеку противостоять стрессовым ситуациям и сохранять свое психологическое благополучие. Особенно актуальной данная тематика становится в контексте профессиональной деятельности специалистов, которая связана с непосредственным взаимодействием с людьми. По данным Maslach, Jackson, Leiter (1996) [7, с.71-72], в группу риска *эмоционального выгорания* входят учителя школ, преподаватели вузов, социальные работники, медработники, работники службы психического здоровья. Согласно многочисленным исследованиям, профессиональному стрессу подвержены в большей степени именно педагоги, которые по данным Travers и Cooper (1999) более стрессированы, нежели другие представители помогающих профессий (медицинские работники) [8].

С учетом специфики профессиональной деятельности учителей, ученые выделяют ряд факторов, способствующих повышенному уровню нервно-психического напряжения, приводящего к эмоциональному выгоранию, а именно: высокую социальную ответственность за результаты своей деятельности; информационные перегрузки в сочетании с дефицитом времени на усвоение и переработку непрерывно поступающих сведений; неопределенность возникающих педагогических ситуаций; необходимость быстрого принятия решений и их реализации при дефиците информации о случившемся; повседневную рутину, выражающуюся в стандартности, повторяемости элементов, высокой технологичности труда учителя; ролевую конфликтность; социальную оценку – необходимость быть объектом наблюдения и оценивания как со стороны учащихся, так и со стороны администрации, а также представителей вышестоящих инстанций; организационные проблемы, состоящие как из несоответствующего научной организации труда режима деятельности, так и ввиду чрезмерной перегруженности учителей; отсроченность и относительность результатов деятельности.

Однако несмотря на неутешительные результаты исследований эмоционального выгорания среди учителей, многие авторы указывают на то, что немалое количество педагогов испытывают энтузиазм и воодушевление в отношении своей работы. В связи с этим интерес представляет проблема увлеченности работой и ее связь с личностными ресурсами личности.

В отечественных исследованиях вопросы увлеченности работой практически не освещаются. В связи с этим обоснование данного концепта и связанных с ним состояний строится на основе зарубежных исследований, изучающих в последние десятилетия данный феномен. Однако и в зарубежной литературе нет единого подхода к определению концепта увлеченности работой. Анализируя вхождение данного термина в научный оборот, необходимо отметить, что понятие «увлеченность работой» используется достаточно давно руководителями организаций: они обозначают им наиболее лояльных

в организации работников. Академические же круги дают совсем иное толкование увлеченности работой, отличая её от таких понятий, как аффективная вовлеченность, лояльность организации, удовлетворенность работой, сверхролевое поведение. По мнению исследователей, концепт увлеченности работой выходит за рамки вовлеченности в свою деятельность и в дела организации [9, 10]. Schaufeli W.B. и Salanova M. в статье, посвященной увлеченности работой, разграничивают это понятие от таких, как *burnout* (выгорание), *task engagement* (увлеченность задачей), *workaholism* (трудоголизм) [11].

Schaufeli и Bakker определяют увлеченность как «позитивное, приносящее удовлетворение и связанное с работой состояние, которое характеризуется энергичностью, энтузиазмом и поглощенностью» [12, с.74]. *Энергичность* (*vigor*) отражает высокий уровень энергии, готовность работника к значительным усилиям, настойчивость при возникновении сложностей в работе. *Энтузиазм* (*dedication*) характеризуется приверженностью работе, осознанием значимости своего труда, воодушевлением и гордостью в отношении работы. *Поглощенность* (*absorption*) означает полную концентрацию и погруженность в работу, изменение восприятия времени, переживание счастья, отсутствие желания отвлечься от работы и/или прекратить ее.

Итак, мы попытались выявить личностные ресурсы педагогов, увлеченных своей работой, что и явилось *целью* исследования.

#### Метод

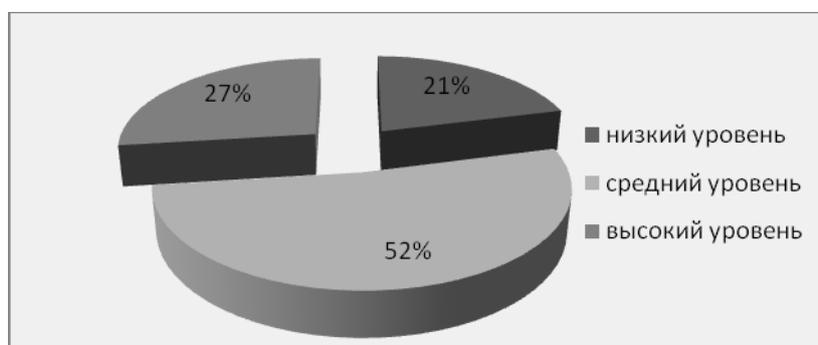
Для реализации поставленной цели были использованы следующие методики:

- 1) «Утрехтская шкала увлеченности работой» (Utrecht Work Engagement Scale, UWES), разработанная У.Шауфели с коллегами и адаптированная на русскоязычной выборке Д. А. Кутузовой;
- 2) Тест смысложизненных ориентаций (СЖО), авторская модификация Д.А. Леонтьева;
- 3) Шкала субъективной витальности, разработанная R.Ryan и K.Frederick, русскоязычная адаптация Л.А. Александровой, Д.А. Леонтьева;
- 4) Тест диспозиционального оптимизма, разработанный M.Scheier, C.Carver, русскоязычная адаптация Гордеевой, Сычева, Осина;
- 5) Шкала общей самооффективности (ШОС) Р. Шварцера, русскоязычная адаптация Ерусалем, Ромек, 1996;
- 6) Тест жизнестойкости (ТЖС), расширенная русскоязычная версия Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказова;
- 7) Шкала толерантности к неопределённости Баднера, валидизация Корниловой.

**Выборку** составили учителя старших классов лицеев г. Кишинева в количестве 110 человек. Возраст респондентов – от 25 лет до 61 года, средний возраст – 37 лет; стаж работы – от 2-х до 36-ти лет.

#### Результаты

Анализируя данные, полученные в результате исследования, можно отметить, что больше половины учителей обладают средним уровнем выраженности увлеченности работой, однако наблюдается достаточно высокий процент педагогов, не увлеченных своей профессиональной деятельностью – 21%, при этом увлеченных учителей в выборке – 27%.



**Рис.1.** Процентное соотношение уровней выраженности увлеченности работой у педагогов.

Анализируя более подробно компоненты увлеченности работой, удалось выявить, что более высокие показатели свойственны такому компоненту, как *поглощенность*, который характеризуется полной

концентрацией на работе, вследствие чего человек не замечает хода времени и испытывает определенные затруднения при выходе из рабочего состояния. Однако высокие показатели по шкале «поглощенность», при наличии низких показателей по другим шкалам, могут свидетельствовать о начальной стадии эмоционального выгорания.

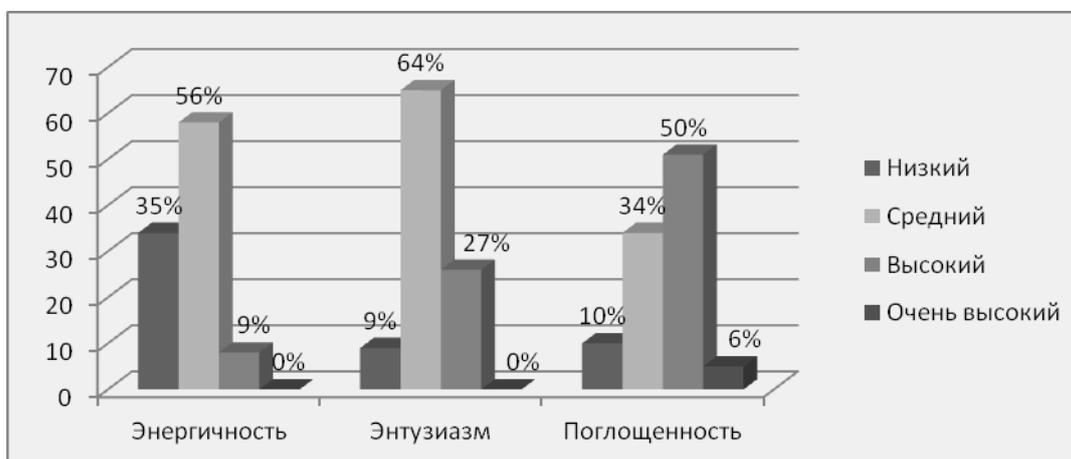


Рис.2. Процентное соотношение уровней выраженности компонентов увлеченности работой у педагогов.

Более низкими являются показатели по шкале *энергичность*, что говорит об отсутствии сил и энергии, позволяющих с готовностью преодолевать любые трудности в работе.

Реализуя цели нашего исследования, касающиеся выявления личностных ресурсов педагогов, увлеченных своей работой, мы разделили нашу выборку на две группы. В первую группу вошли респонденты, набравшие наибольшее количество баллов по Утрехтской шкале увлеченности работой (UWES) и представляющие группу, условно названную «увлеченные сотрудники» (30 человек). Вторую группу составили учителя, набравшие низкие баллы по шкале увлеченности работой – т.е. «не увлеченные работой сотрудники» (23 человека). Первую группу составили в основном учителя молодого и старшего возраста. Во вторую группу вошли педагоги среднего возраста, а также молодые специалисты.

Дальнейший анализ исследуемых выборок строился на основе сопоставления средних величин по изучаемым признакам, выявленных в результате диагностики личностных ресурсов. В качестве математического метода выявления различий между изучаемыми выборками нами был выбран параметрический метод – Т-критерий Стьюдента для независимых выборок. Результаты статистических расчетов представлены в таблице.

Таблица

**Различия в проявлении личностных ресурсов у педагогов с разным уровнем увлеченности работой**

Ресурсы личности	Увлеченные работой		Не увлеченные работой		Т-критерий Стьюдента	Значимость различий
	$M_1$	$\sigma_1$	$M_2$	$\sigma_2$		
Жизнестойкость	49,02	11,05	41,31	10,41	2,33	$p \leq 0,01$
Диспозиционный оптимизм	27,1	4,87	23,1	5,10	3,12	$p \leq 0,01$
Субъективная витальность	34,5	8,21	30,1	7,78	2,803	$p \leq 0,01$
Самозффективность	35,1	3,89	29,3	4,32	4,531	$p \leq 0,001$
Толерантность к неопределенности	33,00	4,13	31,02	4,21	1,897	$p \leq 0,05$
СЖО	119,01	10,64	108,97	10,32	4,350	$p \leq 0,001$

Интерпретируя полученные результаты, можно отметить, что увлеченные работой педагоги значительно отличаются от своих коллег, не увлеченных работой, более высоким уровнем выраженности таких личностных ресурсов, как жизнестойкость, оптимизм, субъективная витальность, самоэффективность, толерантность к неопределенности и осмысленность жизни.

Результаты статистического анализа указывают на то, что увлеченные своей работой представители помогающих профессий отличаются от своих коллег, не увлеченных работой, высоким уровнем *вовлеченности* в жизнь ( $t=4,13$  при  $p\leq 0,001$ ) и контролем своей жизни ( $t=2,02$  при  $p\leq 0,05$ ). Исходя из подхода Мадди, увлеченность работой представляется нам одним из компонентов вовлеченности в жизнь и в деятельность, которой человек занимается. Этим и обусловливается ее сильная взаимосвязь с вовлеченностью.

Следует также отметить, что увлеченные работой сотрудники, в отличие от своих коллег, не проявляющих признаков увлеченности, рассматривают свою жизнь с точки зрения хозяина жизни, способного *контролировать* все происходящие события и бороться с возникающими неприятностями. В свою очередь, не увлеченные работой педагоги зачастую опускают руки в кризисных ситуациях, перестают бороться с обстоятельствами и негативным влиянием среды, полагая, что все их усилия лишены смысла и что они не вольны управлять своей жизнью. Заметим, что у педагогов, увлеченных работой, показатель *принятие риска* выражен меньше, чем у не увлеченных работой. Это может быть объяснимо характеристиками самой выборки и спецификой *жизнестойкости*.

Увлеченные работой учителя обладают положительным восприятием своих способностей, работы в целом и своего будущего. Они поглощены реализацией своих целей и уверены в том, что добьются успеха. А в случае неудачи, они, в отличие от своих коллег, не увлеченных работой, воспринимают случившееся как дополнительный урок, даже если он и неприятный. Тем самым *оптимизм* позволяет им трансформировать неудачный опыт в возможность научиться чему-то новому и выработать новую стратегию совладания с подобными ситуациями.

*Самоэффективность* также играет немаловажную роль в структуре увлеченности работой. Учитель, уверенный в собственных силах, убежденный в собственной компетентности в отношении профессиональных вопросов, чувствует себя способным достичь поставленных перед ним целей. Эти убеждения придают ему силы продолжать работу даже в том случае, если его постигают неудачи. И каждый раз, когда он успешно справляется с поставленной задачей, уровень его самоэффективности повышается.

Увлеченные работой педагоги отличаются от своих коллег более выраженной *субъективной витальностью*, энергичностью, высокой работоспособностью, выраженным ощущением наполненности жизни. Они воспринимают себя как источник деятельности благодаря ощущению полноты сил и энергии.

В своей работе педагог ежедневно сталкивается с ситуациями, которые не могут быть заранее спрогнозированными (например, конфликт между учащимися, неподобающее поведение отдельных учеников, хулиганство и т.п.) и выступают источником стресса. Профессиональная ситуация педагогов содержит много неопределенности. Между тем увлеченный профессионал обладает *толерантностью к неопределенности*, что позволяет ему быстрее адаптироваться к неопределенной ситуации и находить верное решение.

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

Можно также отметить, что увлеченные своей работой педагоги ориентированы на *процесс жизни* ( $p\leq 0,001$ ) больше, чем не увлеченные ею. В отличие от респондентов второй группы, они умеют наслаждаться тем, что предоставляет жизнь в данный момент, как в профессиональной сфере, так и в личной жизни; им чаще свойственно состояние «здесь и сейчас», благодаря чему они умеют переживать состояние потока. Удовлетворенность настоящим, прошлым и будущим формирует у них представление о том, что их жизнь складывается лучшим для них образом, а значит, они умеют ее контролировать. Это проявляется в выраженном различии по параметру *контроль жизни*. У педагогов и

психологов, не увлеченных своей работой, показатели контроля собственной жизни значимо ниже ( $p \leq 0,001$ ). В отношении *контроля Я* ситуация несколько иная. Несмотря на наличие различий при  $p \leq 0,05$ , стоит отметить, что и в одной и в другой выборке результат немного ниже среднего показателя, что указывает на недостаток свободы выбора и снижение веры в собственные силы.

Увлеченные педагоги и психологи более четко представляют будущие *цели своей жизни* ( $p \leq 0,01$ ) и работы. Они способны переживать в полной мере состояние «здесь и сейчас», что позволяет им наслаждаться процессом своей деятельности, независимо от результата, но при этом они знают, к чему стремятся и оптимистично смотрят в будущее. Они умеют получать удовольствие и от *результата* ( $p \leq 0,01$ ) своих действий, который стимулирует их к продолжению начатой деятельности. Увлеченные работники испытывают состояние, описываемое Чиксентмихайи М. [13], как *поглощение* своей работой, которое характеризуется интенсивной концентрацией, полной вовлеченностью, ощущением совершенства и ощущением, что «время летит». При этом человек в процессе деятельности получает много энергии, которую он направляет на дальнейшую реализацию деятельности.

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

Исследование смысложизненных ориентаций педагогов со психосоматическими расстройствами, проведенное Малярчук Н.Н. [14], показало, что педагоги, не имеющие проблем со здоровьем, больше ориентированы на духовные ценности, нежели на материальные, на которые ориентируются психосоматические педагоги. Согласно ее выводам, профессия педагога предполагает высокий уровень развития духовно-нравственных ценностей, и в том случае, когда человек, не обладая подобными ценностями, идет в профессию, он сталкивается с конфликтом требований работы и собственными ценностями, что приводит к неудовлетворенности трудом и способствует развитию психосоматических расстройств.

### Выводы

Подводя итог, можно заключить, что такие личностные ресурсы, как *оптимизм, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, самоэффективность, субъективная витальность и осмысленность жизни*, позволяют учителям оставаться увлеченными своей работой, несмотря на внешние обстоятельства. Именно они помогают им противостоять стрессам и находить позитивные стороны в своей деятельности и способствуют уменьшению отрицательного отношения между недостойным поведением учеников и увлеченностью работой учителя. Кроме того, ресурсы личности особенно оказывают влияние на увлеченность, когда учителя сталкиваются с высоким уровнем ненадлежащего поведения учеников. Увлеченные педагоги обладают высокой самоэффективностью и считают, что в состоянии справиться с требованиями, с которыми они сталкиваются при взаимодействии с учениками и руководством школы. Кроме того, увлеченные работники считают, что они, как правило, добиваются хороших результатов в жизни (оптимистических).

Результаты исследования указывают на высокую роль психологических характеристик личности, а именно *личностных ресурсов* в поддержании увлеченности работой. Подробное изучение данного феномена будет способствовать стимулированию увлеченности педагогов работой посредством активизации их личностных ресурсов, что, в свою очередь, приведет к снижению негативных последствий, таких как неудовлетворенность работой, эмоциональное выгорание, соматические проблемы и др.

### Литература:

1. ИВАНОВА, Т.Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса. В: *Журнал Высшей школы экономики*. Серия: Психология, 2013, т.10, № 3, с.119-135.
2. СОЛОВЬЕВА, С.Л. Ресурсы личности. [Электронный ресурс] В: *Медицинская психология в России*: электрон. науч. журн. 2010. № 2. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 30.06.2015).
3. БОДРОВ, В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса. В: *Психологический журнал*, 2006, т.27, № 2, с.113-122.
4. ВОДОПЬЯНОВА, Н.Е. *Психодиагностика стресса*. СПб.: Питер, 2009. 336 с.

5. МУЗДЫБАЕВ К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ. В: *Журнал социологии и социальной антропологии*, 1998, т.1, № 2, с.37-47.
6. МАНДРИКОВА, Е.Ю., ГОРБУНОВА, А.А. Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников. В: *Организационная психология*, 2012, т.2. № 4, с.2-22.
7. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: Коллективная монография / Под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова. Курск, Курск. гос. ун-т. 2008. 336 с.
8. VANDENBERGHE R. A. HUBERMAN A.ML. *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. New York, Cambridge University Press, 1999.
9. BAKKER, A.B., DEMEROUTI, E., XANTHOPOULOU, D. (2012) How do Engaged Employees Stay Engaged? In: *Ciencia & Trabajo*, 14, p.15-21.
10. RONGEN, A., ROBROEK, S.J.W., SCHAUFELI, W.B., BURDORF, A. (2014). The contribution of work engagement to perceived health, work ability, and sickness absence beyond health behaviors and work-related factors. In: *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 46, 892-897.
11. SCHAUFELI, W.B., SALANOVA, M. (2008). Enhancing work engagement through the management of human resources. In: K.Näswall, M.Sverke & J.Hellgren (Eds.). *The individual in the changing working life*. Cambridge: Cambridge University Press, p.380-404.
12. SCHAUFELI, W.B., SALANOVA, M., GONZÁLEZ-ROMÁ, V., BAKKER, A.B (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. In: *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
13. ЧИКСЕНТМИХАЙИ, М. *В поисках потока: Психология увлеченности повседневной жизнью*. Москва, 1998.
14. МАЛЯРЧУК, Н.Н. Ценности и смысложизненные ориентации педагогов, имеющих психосоматические расстройства. В: *Вестник практической психологии образования*, 2010, №3(24), с.36-41.

Prezentat la 13.10.2015