

Согласно результатам проведенного исследования, в юношеском возрасте смысложизненный кризис имеет дифференцированную выраженность. Установлено, что выделенные нами характеристики сопряжены и между собой, и с переживанием кризиса, а также имеют значимые различия в зависимости от уровня его выраженности. Это позволило описать феноменологическую специфику психологического содержания переживания рассматриваемого явления.

Полученные результаты могут быть полезны для образовательного процесса, поскольку раскрывают более целостно понимание индивидуальных, ценностно-смысловых и духовных потребностей и выборов человека в юношеском возрасте.

Литература

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2010. 811 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
3. Лэнгле А. Экзистенциально-аналитическая теория личности: сб. ст.: пер. с нем. / вступ. ст. С. В. Кривцовой. М.: Генезис, 2005. 159 с.
4. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психол.журн. 2005. № 6. С. 87–101.
5. Рубинштейн С. А. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
7. Erikson E. *Childhood and Society*. 2nd ed. N. Y., 1963.

УДК 371.12:37.015

Н. Ю. Марчук

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье вводится термин «профессионально-личностная направленность», рассматривается структура этого конструкта, описываются результаты исследования направленности педагогов, предлагаются пути ее оптимизации.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессионально-личностная направленность, эффективность, деформация, оптимизация.

Abstract. The paper introduces the term of «teacher's professional-personal orientation», the structure of this construct is considered, the research results of teacher's orientation being described, the ways of its optimization offered.

Index terms: professional activity, professional-personal orientation, efficiency, deformation, optimization.

В современной системе образования педагог является центральной фигурой процесса организации и осуществления обучения, воспитания и развития учащихся. Специфика его личности не только влияет на формирование нового поколения, но и определяет вектор его собственного профессионального развития. К наиболее актуальным аспектам психологии учителя относятся вопросы профессионализации, формирования личностной зрелости, профилактики и коррекции профессионального выгорания и деформаций. Распространенные сегодня способы их решения малоэффективны и приносят лишь кратковременный результат. Мы предлагаем рассмотреть еще один из вариантов видения и решения этих проблем.

Ведущим конструктом личности педагога мы считаем его направленность. Будучи системой устойчивых мотивов, потребностей, влечений, желаний, идеалов и убеждений, направленность координирует и регулирует жизнедеятельность человека, в том числе задает вектор его профессиональной деятельности и обуславливает специфику внепрофессиональной активности.

Исследователи профессиональной деятельности предлагают два подхода к пониманию профессиональной направленности. В контексте *профориентационного подхода* это понятие трактуется как желание, стремление (А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, Г. А. Томилова, С. А. Зимичева и др.), склонность, способность (Ф. Н. Гоноболин, А. И. Щербаков, В. А. Сластенин, С. Г. Вершловский и др.) к выполнению определенной профессиональной деятельности. Такой подход имеет место в профориентологии при исследовании профессионального самоопределения индивида и степени его удовлетворенности (в зависимости от соответствия направленности индивида характеру профессиональной деятельности) собственным трудом.

В настоящее время все большее значение приобретает другой, *личностный подход* к пониманию профессиональной направленности. В этом контексте рассматриваемый конструкт – не просто подбор некоторых признаков (желаний, стремлений, мировоззрения, мотивов, целей, планов и т. д.). Это сложное, системное образование личности, которое включает как внутреннее многообразие связей и зависимостей этих признаков, так и их взаимодействие с другими личностными проявлениями (волей, эмоциями, характером и т. д.). В соответствии с такой трактовкой профессиональная направленность определяет вектор жизненной активности и профессиональной деятельности. Этот подход имеет место при изучении особенностей реализации профессиональной деятельности и оценке реальной успешности субъекта в профессии.

В отличие от первого подхода, в котором профессиональная направленность рассматривается как подструктура общей направленности индивида, второй представляет ее как конструкт более широкий. Этот

конструкт включает в себя направленность личности, специфически сформированную в условиях профессиональной деятельности. Представители личностного подхода подчеркивают факт взаимовлияния профессиональной деятельности (ее характера, особенностей реализации и т. д.) и специфики личности субъекта, причем это касается как профессиональной, так и непрофессиональной деятельности [1–3, 6–8].

Таким образом, в современной психологии сосуществуют два различных представления о едином феномене. Сложившееся положение вносит определенную путаницу в понятийный аппарат.

В контексте профориентационного подхода мы понимаем интересующий нас феномен как склонность индивида заниматься определенной деятельностью, как психологический конструкт, необходимый для ее успешной реализации. Однако в нашем исследовании мы рассматриваем направленность с позиции второго подхода, и для ее определения будем использовать термин «профессионально-личностная направленность», понимая под ним сложное целостное образование личности (ПЛН), обуславливающее вектор профессиональной и непрофессиональной деятельности индивида, образованный системой смыслов, эмоционально-ценностных отношений, установок, мотивов и отражающий особенности профессионализации субъекта.

Иными словами, ПЛН не просто демонстрирует склонность, способность индивида заниматься определенной деятельностью, но определяет концептуальные особенности ее реализации. Рассматриваемый конструкт не может быть сведен к таким смежным понятиям, как определенный способ, индивидуальный стиль деятельности, ценностные ориентации, центрации.

В отличие от конкретного способа, а также индивидуального стиля деятельности (Е. А. Климов, Е. И. Рогов и др.), ПЛН обладает векторным характером и динамическим воздействием на личность [8]. Кроме того, данное понятие может включать в себя те или иные стили и способы реализации профессиональной деятельности.

ПЛН необходимо также отличать от ценностных ориентаций, актуализируемых в профессиональной деятельности и часто рассматриваемых в единстве с профессиональной направленностью (Т. В. Максимова, А. К. Маркова, Е. И. Рогов и др.). Хотя направленность включает в себя ценностные ориентации, их роль в данной системе может быть различной. Е. И. Рогов указывает на то, что профессиональные особенности, связанные с определенной профессиональной направленностью, обуславливают все более глубокое проникновение профессиональных ценностей в структуру личности индивида, подобно изменениям, происходящим при акцентуациях [2]. Данное заключение позволяет предположить существование функционального и дисфункционального уровней направленности.

А. Б. Орлов в качестве аналогичного понятию направленности рассматривает понятие центрации, которое трактуется им как заинтересованность, обращенность субъекта к деятельности, избирательное служение интересам дела [2]. Ориентация на определенный объект означает большую, чем в случае ПЛН, закрытость на определенной позиции и отсутствие выраженной динамики.

Эффективность функционирования ПЛН обусловлена ее структурой и содержанием. В своем исследовании мы опираемся на идею Э. Ф. Зеера о «профессионально-ориентированной структуре личности», в соответствии с которой направленность включает в себя Я-концепцию, смысловые отношения, ценностные ориентации, установки и ожидания (как выражение профессиональной позиции индивида), мотивацию [5].

Структура ПЛН представляет собой единство двух взаимодействующих блоков: личностного и профессионального. Совокупность таких устойчивых личностных образований, как индивидуальные смысловые и ценностные ориентации, установки и мотивация субъекта, его Я-концепция, образует *личностный блок*. Он задает активность субъекта в любой ситуации, в том числе внепрофессиональной, но подвержен некоторым изменениям под влиянием профессионализации. Этот блок определяет содержание входящей информации, ее переработку и интериоризацию и моделирует активность субъекта в процессе реализации деятельности [1, 2, 4, 5, 8].

Профессиональный блок образован теми содержательными и статусными характеристиками профессиональной деятельности, которые были интериоризированы субъектом. В этом блоке можно выделить внешний и внутренний аспекты. *Внутренний аспект* составляют особенности содержания профессиональной деятельности, которые определяют степень ее привлекательности на этапе выбора профессии, позволяют актуализировать личностный потенциал субъекта, а также задают определенные требования к специалисту. *Внешний аспект* отражает социально-профессиональный статус субъекта, в том числе место его профессии в общественном устройстве, а также его положение в профессиональной структуре, показывающее его социально-экономический уровень и степень признания в обществе и среди коллег.

Профессиональный и личностный блоки находятся в неразрывной взаимосвязи и непрерывном функциональном взаимодействии. Особенности самосознания, ценностно-смысловой и мотивационной сфер личности влияют на понимание, осмысление специфики реализации профессиональной и внепрофессиональной активности, тогда как интериоризированные характеристики профессиональной деятельности определяют самосознание субъекта как центральный компонент его направленности.

Посредническую роль между профессиональным и личностным блоками выполняет мотивация, которая объединяет личностные особенности субъекта и принимаемые им особенности его профессиональной деятельности. Следовательно, профессиональная мотивация является не только индикатором функционирования профессионально-личностной направленности, но и фактором ее развития и гармоничности [2, 5–7].

Характер функционирования ПЛН во многом зависит от уровня ее развития. Условно в динамике ПЛН можно выделить три уровня. Первый, дофункциональный, характеризуется наличием недостаточно сформированного личностного или профессионального блока или слабой взаимосвязью между ними. Формирование ПЛН осуществляется под влиянием различных факторов: природно-биологических, личностных, социальных (профессиональных и внепрофессиональных), в соответствии с которыми происходит определение вектора направленности. Первоначально ПЛН слабо структурирована и представляет собой единение личностной направленности субъекта и его профессиональных интересов и склонностей, которые могут быть недостаточно устойчивы и, еще не воплотившись в профессиональной деятельности, не оказывают значимого влияния на структуру личности [4, 6, 7].

На втором, функциональном уровне развития направленность приобретает оптимальное соотношение активности профессионального и личностного блоков и обуславливает профессионально-личностное развитие индивида и эффективную реализацию профессиональной деятельности. Успех индивида в конкретном секторе активности на определенном этапе профессионально-личностного развития определяет формирование и закрепление того или иного вектора ПЛН. Профессионально-личностная направленность начинает функционировать как зрелый личностный конструкт. Опосредующая роль зрелой, структурированной ПЛН в процессе становления, развития и реализации профессиональной деятельности включает три основных аспекта:

- формирование под влиянием осуществления профессиональных обязанностей определенных личностных особенностей, специфичных для конкретной профессиональной деятельности;
- преломление воспринимаемых индивидом профессиональных особенностей и условий окружающей среды (профессиональной и внепрофессиональной) в личностном фильтре как в специфической структуре восприятия, сформированной на основе ценностно-смысловых компонентов личности под влиянием профессии;
- выработка стратегии и тактики реализации профессиональной деятельности и собственной профессиональной динамики на основа-

нии специфически сложившейся личностной структуры, а также воспринятой и переработанной информации.

Наибольшая эффективность ПЛН в реализации профессиональной деятельности достигается при оптимальном соотношении функционирования профессионального и личностного блоков. Это означает, что человек адекватно осознает особенности своей профессии и их роль в собственной жизнедеятельности, а также понимает и может использовать в профессиональной сфере свои личностные качества. В этом случае профессиональная и личностная эффективность дополняют и усиливают друг друга, обеспечивая процесс самореализации индивида [2, 5–7].

По ряду причин профессионально-личностная направленность может быть неэффективной в конкретных условиях для данного индивида. Результатом этого становятся профессиональная неуспешность, неудовлетворенность, выгорание или профессиональные деструкции (С. П. Безносков, С. Г. Бутырлева, Е. И. Рогов) [2, 3, 8]. В таком случае следует говорить о дисфункциональном уровне направленности. Причинами подобной неэффективности могут быть следующие факторы: 1) явное преобладание функционирования одного из блоков (недоразвитие одного и/или гипертрофия другого), приводящее к дисбалансу между ними; 2) нескоординированность и недостаточно эффективное взаимодействие структурных частей ПЛН (при отсутствии целостности в самосознании субъекта); 3) рассогласование ПЛН с условиями и требованиями среды (например, сосредоточение на продвижении деятельности, когда необходима адаптация, или манипулятивная стратегия, когда требуется развитие личности учащегося и т. п.).

Несформированность личностного блока ПЛН выражается в таких проблемах, как личностная незрелость субъекта профессиональной деятельности, противоречивость его ценностно-смысловой структуры, мотивационной сферы, низкий уровень рефлексии, неадекватная Я-концепция. В этом случае индивид не стремится развиваться в профессиональной сфере и компенсирует недостаточность профессионального блока сверхфункционированием (с последующей гипертрофией) личностного блока. Это проявляется в виде неспособности выйти из профессиональной роли в непрофессиональной среде (например, повышенный догматизм, доминантность у педагогов) при одновременном избегании профессиональной активности.

Изучение профессионально-личностной направленности позволяет составить психологический портрет субъекта профессиональной деятельности. Кроме того, это дает возможность, с одной стороны, проследить профессиональное становление, увидеть вероятный путь дальнейшего профессионального движения работника, оценить его профессиональный и личностный по-

тенциал, а с другой стороны – предвидеть профессиональные деформации и своевременно их профилактировать [2, 3]. Используя названные способы, можно максимально эффективно спроектировать профессиональное становление работника, а также включить индивидуальный путь его профессионального и личностного роста в стратегию общего развития организации, корректно используя особенности его направленности.

ПЛН субъектов одной профессиональной деятельности неизбежно включает общие тенденции, отражающие единые цели, задачи, содержание и статусные характеристики профессии. Однако она обладает также и индивидуально-типологическими особенностями вследствие личностных различий субъектов.

Нами было проведено исследование специфики профессионально-личностной направленности педагогов. Выборку составили 136 педагогов общеобразовательных учреждений г. Березовского, среди которых были преподаватели разных учебных дисциплин, учителя начальных классов, руководители образовательных учреждений. Средний возраст испытуемых – 43,4 года (от 21 до 68 лет), педагогический стаж – в среднем 20,7 лет (от 1 до 51 года). В исследовании использовались методики изучения компонентов профессионально-личностной направленности педагога: тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев); методики изучения ценностей педагога (Е. Б. Фанталова), профессионально-педагогической мотивации (Н. П. Фетискин), полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности (С. М. Петров), определения уровня рефлексии (А. В. Карпов), определения базовой ориентации личности (А. Басс), анализ удовлетворенности профессией (по Н. А. Харлову), самоактуализационный тест (Э. Шостром).

Исследование *смыслового компонента направленности педагогов* позволило выявить некоторые особенности их смысложизненных ориентаций (табл. 1).

Таблица 1

Особенности смысложизненных ориентаций педагогов (распределение выборки по результатам исследования, %)

№	Уровень осмысленности	Смысложизненные ориентации					
		Осмысленность жизни	Осмысленность целей	Осмысленность процесса	Осмысленность результата	Локус контроля «Я»	Локус контроля «Жизнь»
1	Высокий	67	30	55	57	0	55
2	Средний	15	37	25	24	39	20
3	Низкий	18	33	20	19	61	25

Полученные данные указывают на то, что большинству педагогов свойствен достаточно высокий уровень осмысленности прошлого и настоящего и недостаточная осмысленность будущего. Такая специфика смысловой сферы ориентирует индивида на адаптационные формы взаимодействия с реальностью. Это может проявляться в завышенной самооценке и высоком уровне притязаний и одновременно в потребности быть причастным к интересам группы, оптимизме и яркости эмоциональных проявлений при некоторой поверхностности переживаний, стремлении отрицать существующие проблемы, рационализировать и вытеснять явления, вызывающие тревогу. Кроме того, у педагогов обнаружена выраженная тенденция к утрате смысла собственной активности по изменению внешнего мира, вопреки свойственной природе человека способности контролировать свою жизнь.

Изучение *ценностной системы* испытуемых показало, что наибольшей значимостью для них обладают физическое и психическое здоровье и счастливая семейная жизнь. Наименее важными названы такие ценности, как интересная работа, независимость в поступках и действиях, творчество, активная деятельная жизнь, красота природы и искусства.

Помимо значимости мы оценили также уровень субъективной доступности каждой из ценностей. К наиболее доступным были отнесены наличие хороших и верных друзей, активная, деятельная жизнь. Наименее доступными признаны материальная обеспеченность, независимость в поступках и действиях, любовь как духовная и физическая близость, уверенность в себе (табл. 2).

Таблица 2

Особенности ценностной системы педагогов (субъективная оценка значимости и доступности ценностей, %)

Критерии оценивания ценностей	Ценности											
	Активная, деятельная жизнь	Физическое и психическое здоровье	Интересная работа	Красота природы и искусства	Любовь как духовная и физическая близость	Материальная обеспеченность	Наличие хороших и верных друзей	Уверенность в себе	Познание	Независимость в поступках и действиях	Счастливая семейная жизнь	Творчество
Субъективная значимость	88	97	81	88	92	92	90	91	92	87	98	87
Субъективная доступность	79	77	76	74	71	57	81	72	78	68	76	78

Максимальный дискомфорт педагоги испытывают в связи с недоступностью таких ценностей, как материальная обеспеченность, любовь как духовная и физическая близость, счастливая семейная жизнь.

Таким образом, наибольшую важность для педагогов представляют ценности, не связанные с профессиональной деятельностью. Этот факт свидетельствует о снижении функционирования профессионального блока направленности педагогов.

Мотивация педагогов исследовалась в двух аспектах. Во-первых, изучался самоанализ профессионально-педагогической мотивации испытуемых; во-вторых, анализировались полимотивационные тенденции в Я-концепции личности, которые не имеют явной связи с профессиональной деятельностью, а отражают мотивационный аспект Я-концепции педагогов. Профессионально-педагогическая мотивация большинства респондентов (68%) оказалась незрелой и недостаточно структурированной – вне зависимости от стажа, возраста и занимаемой должности. Следовательно, формирование и коррекция профессиональной мотивации – одна из актуальных задач развития профессионально-личностной направленности педагогов.

Мотивационная составляющая Я-концепции испытуемых представлена в основном такими мотивами, как альтруистический, познавательный и коммуникативный. Доминирование этих мотивов предполагает ориентацию на других, желание думать о других даже в ущерб себе; стремление к выполнению интеллектуальной работы, направленность на познание через преодоление трудностей; потребность в общении, дружбе, взаимодействии, коммуникации.

Наименьшее значение в мотивационной сфере респондентов занимают ориентация на материальное благополучие и на себя. Однако при почти полном отсутствии материальной мотивации у педагогов выявлен выраженный внутренний конфликт, обусловленный недостаточной доступностью материальных благ. Острота конфликта блокирует активность по достижению данной ценности (запуская адаптивную стратегию) и препятствует ее включению в систему мотивации. В таком случае ситуация конфликта уже не будет решена силами самого субъекта и закономерно приведет к профессиональным деформациям и другим проблемам. Итак, особенности мотивационной сферы респондентов указывают на рассогласование ценностного и мотивационного компонентов направленности, а также на «смещение» мотивации от профессионального к личностному блоку.

Для анализа *Я-концепции* педагогов мы обратились также к изучению уровня их самосознания. Т. А. Шульгина отмечает, что представле-

ния педагогов о себе сосредоточены на собственных профессиональных умениях, знаниях, способностях, т. е. относятся к сфере профессиональных компетенций. Вместе с тем личностные характеристики, способность к самооценке в представлениях практически не упоминаются. Нам важно было выяснить, является ли обнаруженное смещение следствием недостаточно развитой рефлексии или указывает на сдвиг профессионально-личностной направленности от личностного блока к профессиональному. Согласно анализу рефлексивных способностей педагогов, большинство из них имеют достаточный (высокий – 27% и средний – 67%) уровень рефлексии. Низкий уровень показали лишь 6% испытуемых. Следовательно, смещение самосознания педагога к представлениям о его функции свидетельствует о гипертрофии личностного блока.

Исследование представлений педагогов о своей профессиональной деятельности и профессиональном статусе, а также их ожиданий относительно профессии показало следующие результаты. Наиболее высоко респонденты оценили такие факторы, как возможность повышения квалификации, доступность информации, профессиональные успехи и достижения. Наименее удовлетворяющими факторами испытуемые назвали вероятность предоставления льгот, условия оплаты труда, возможность участия в принятии управленческих решений, организацию труда и оснащение рабочих мест. Большинство педагогов в целом удовлетворены своей профессиональной деятельностью, неудовлетворенность проявили лишь 10% опрошенных.

Однако удовлетворенность касается только профессионального и личностного роста (мотивирующие факторы), а неудовлетворенность связана со здоровьем и безопасностью (факторы здоровья). В соответствии с двухфакторной теорией мотивации Ф. Герцберга, наличие мотивирующих факторов обуславливает удовлетворенность трудом и повышает его производительность, а их отсутствие не приводит к неудовлетворенности и не снижает эффективности. В свою очередь, факторы здоровья, будучи внешними по отношению к содержанию работы, устраняют неудовлетворенность в области здоровья, но не вызывают удовлетворенности профессиональной деятельностью и не мотивируют к труду. Следовательно, специфика удовлетворенности респондентов профессией обуславливает достаточную производительность труда, но не снимает состояния неудовлетворенности. При этом у администрации может возникнуть иллюзия, что нет необходимости в удовлетворении потребностей сотрудников по факторам здоровья.

Кроме общих тенденций, в содержании ПЛН респондентов были выявлены также индивидуально-типологические различия, которые свя-

заны с установками. Мы выделили следующие значимые в педагогической деятельности установки: на себя, на другого и взаимодействие с ним, на деятельность, а также на развитие, на адаптацию, на баланс адаптации и развития. Исследование позволило нам обнаружить преобладающие установки испытуемых. Так, установка на развитие (и саморазвитие) свойственна 21,4% педагогов, на адаптацию – 12,1%, а 66,5% педагогов обладают установкой на баланс адаптации и развития. Установка на другого и взаимодействие с ним, являющаяся наиболее предпочтительной в реализации педагогической деятельности [13], характерна для 27,6% респондентов, установка на себя – для 17,4%, на деятельность – для 55%.

Сопоставление результатов исследования профессионально-личностной направленности педагогов позволяет отметить ряд проблемных моментов.

1. Рассогласование ценностного и мотивационного компонентов направленности вызывает выраженные внутренние конфликты и обуславливает деструктивное воздействие на личность.

2. Недостаточная осмысленность будущего указывает на следование «стратегии выживания» и отсутствие стратегического мышления, на представление о бессмысленности активности в области изменения своей жизни.

3. Низкая значимость для большинства педагогов ценности развития означает, что у них нет стремления к профессионально-личностному росту.

4. Незрелость профессионально-педагогической мотивации обуславливает формальный подход к реализации деятельности.

5. Удовлетворенность профессией носит противоречивый характер: субъективная удовлетворенность связана с содержанием профессиональной деятельности, а неудовлетворенность – с факторами здоровья.

6. Особенности Я-концепции педагогов, уровень сформированности ценностного и мотивационного компонентов направленности указывают на снижение эффективности профессионального блока и компенсацию его функций доминированием личностного блока.

7. Достаточно высокий уровень развития рефлексии указывает на то, что проблемы самосознания педагогов связаны не с рефлексивными способностями, а со смещением Я-концепции к профессиональному блоку направленности в ущерб личностному блоку.

Указанные тенденции позволяют заключить, что профессионально-личностной направленности педагогов свойственны проблемы, вызванные как снижением функционирования профессионального блока, так и разбалансировкой личностного блока. Для оптимизации ПЛН необходимо скоор-

динировать ценностно-смысловую и мотивационную сферы, а также усилить деятельность профессионального блока. Коррекционные мероприятия должны быть ориентированы на целостное развитие всех блоков направленности, иначе их результаты будут малоэффективны и кратковременны.

Гармонизацию личностного блока целесообразно осуществлять на основе рефлексивного подхода. Задействуя рефлексивные способности педагогов, он позволит успешно формировать ценностно-смысловую и мотивационный компоненты направленности, что позитивно отразится на Я-концепции педагога как центральном компоненте ПЛН.

Усилению и укреплению структуры профессионального блока будет способствовать развитие внешнего (статусного) и/или внутреннего (содержательного) компонентов. Эта цель может быть достигнута в результате создания корпоративной культуры организации и актуализации социально-профессиональной идентификации работника как субъективного ощущения принадлежности к статусному предприятию. Кроме того, названные компоненты развиваются в ходе реализации субъектом профессиональной творческой деятельности, которая поощряется повышением статуса.

Только такая стратегия оптимизации направленности, которая включает гармонизацию личностного блока и развитие профессионального блока, будет иметь не симптоматический, а оздоровительный эффект для субъекта деятельности, способствуя его профессионально-личностному развитию и повышению профессиональной успешности.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М., 1991.
2. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
4. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопр. психологии. 1994. № 3.
5. Зеер Э. Ф. Профессионально ориентированная логико-смысловая модель личности // Мир психологии. 2005. № 1. С. 141–147.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
7. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998.
8. Петровский В. А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Психология личности: сб. ст. / сост. А. Б. Орлов. М.: ООО «Вопр. психологии», 2001.