

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 32:93/94

Орлова Е.А.

Московский государственный областной университет

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА РАЗВИТИЕ КОНФЛИКТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

E. Orlova

Moscow State Regional University

INFLUENCE OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF THE IDENTITY OF THE TEACHER OF SCHOOL ON DEVELOPMENT OF CONFLICTNESS AT TEENAGERS

Аннотация. В статье рассматривается недостаточно исследованная в психологии проблема взаимосвязи профессиональных деформаций личности и развития конфликтности как свойства личности. Автор обосновывает необходимость применения системно-психологического подхода к изучению профессиональной деформации учителя и подчеркивает, что профессиональная деформация педагога, обусловленная спецификой его деятельности, приводит к деструкциям не только в личностной, но и в коммуникативной сфере и является одним из факторов развития конфликтности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: профессиональная деформация личности, конфликтность, конфликтная личность, системная психолого-педагогическая коррекция.

Abstract. The article deals with the insufficiently investigated problem of interconnection of the person's professional deformations and the development of proneness to conflict as a personal quality. The author gives proofs for the need of a systemic psychological approach to studying the teacher's professional deformation. It's stressed that such deformation is caused by the specific character of his activities and results in personal and communicative destruction. The author states that it is one of the factors of teenagers' proneness to conflict.

Key words: the person's professional deformations, proneness to conflict, problem personality, systematic psychological-pedagogical correction.

Профессиональное становление – это не только прогрессивное развитие, не только приобретения, но и потери. Профессиональная деятельность уже на стадии ее освоения, а в дальнейшем – при ее выполнении приводит к искажению личностного профиля специалиста, так как выполнение конкретных видов труда не требует многообразных качеств и способностей личности, многие ресурсные возможности остаются невостребованными. Отдельные профессионально значимые качества с годами трансформируются в профессионально нежелательные. Результатом этого является образование профессиональных деформаций (Р.М. Грановская, Э.Ф. Зеер, Л.Н. Корнеева, А.К. Маркова, Е.В. Орел и др.).

В научной литературе ограничения, которые накладывает профессия на человека, обозначаются как профессиональные деформации.

Термин «профдеформация» впервые появился в 1921 г. благодаря социологу П.А. Со рокину.

В 30-е гг. XX в. в России начались исследования, посвященные влиянию профессии на личность человека. Они сосредоточились на медицинском аспекте влияния труда на организм и личность специалиста (Н.А. Вигдорчик, С.Г. Геллерштейн, М.М. Гран и др.). Именно тогда впервые ученые заговорили о профессиональных заболеваниях, профессиональных патологиях, профессиональных неврозах и т. п.

Во второй половине XX в. (точнее – в 1974 г.) за рубежом появился термин «эмоциональное сгорание» (англ. *burnout* – сгорание, выгорание, затухание горения). Он был введен американским психиатром Х. Фреденбергером.

В нашей стране исследования этого синдрома были начаты в конце 1980-х гг. Н. Аминовым. По его мнению, сутью синдрома эмоционального выгорания являются неоправданные ожидания, сформировавшиеся во время обучения, что проявляется в иронических и даже ернических высказываниях в адрес своей работы, в хронической усталости, в нежелании повышать квалификацию, а затем у специалиста возникают самые разные болезни, невроз.

Таким образом, к 1990-м гг. были накоплены разнообразные, но недостаточно систематизированные сведения о влиянии труда на человека. Закономерно возникла необходимость обобщить накопленные данные и сформулировать психологические объяснения профессиональной деформации человека (Р.М. Грановская, А.К. Маркова, С.П. Безносков, В.П. Подвойский, Г.С. Абрамова и др.). Однако это понятие так и не получило единого определения. Так, исследователи рассматривают профессиональные кризисы, профессиональные болезни общения. Рассматривая синдром «эмоционального выгорания», они обогащают его различными эффектами («выжатого лимона», «сострадательной усталости», «синдрома конечной остановки», «эффекта Розенталя», перфек-

ционизма, выученной беспомощности, «ролевой профессиональной маски», жесткого ролевого поведения и др.), описывают профессиональное старение, профессиональную дезадаптацию, синдром хронической усталости и мн. др.

Несмотря на то, что термин «профессиональная деформация» встречается в научной литературе, понятие «профдеформация личности» почти неизвестно большинству профессиональных сообществ. При характеристике педагогической деятельности ссылки на профдеформацию как феномен появились в учебных пособиях, адресованных будущим педагогам и психологам только в конце XX – начале XXI в. (Г.С. Абрамова, А.А. Бодалев, И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Л.В. Мардахаев, В.Д. Менделевич, В.А. Слостенин и др.).

Педагогическая деятельность насыщена разнообразными напряженными ситуациями и разнообразными факторами, несущими в себе потенциальную возможность повышенного эмоционального реагирования. По степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, то есть тех, кто непосредственно работает с людьми. Условия деятельности педагога приобретают очертания напряженной ситуации, когда они воспринимаются, понимаются, оцениваются как трудные, сложные, опасные.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что причины напряженности педагогической деятельности обусловлены объективными и субъективными факторами (Р.В. Демьянчук, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.В. Самоукина, Ю.В. Щербатых и др.). Под *объективными факторами* понимают внешние условия ситуации, ее сложность, то есть сложные, напряженные условия деятельности (загруженность рабочего дня, столкновение с новыми трудными ситуациями, повышенные интеллектуальные нагрузки и т. д.). Субъективными факторами обычно становятся особенности личности, провоцирующие чрезмерную чувствительность человека к определенным трудностям профессиональ-

ной деятельности, личностные (мотивационные, эмоциональные, социальные и др.) характеристики.

Поведение современных учителей нередко характеризуется повышенной напряженностью. Следствием ее являются грубость, несдержанность, окрики, оскорбления учеников и т. д. Описывая психологические образования современного учителя, Ю. Иванов и Э. Гусинский дают следующую характеристику типичного представителя отечественного образования: «Рваное, противоречивое, набитое мифами и иллюзиями мировоззрение; постоянная готовность прикрыться должностью; практически тотальное отсутствие чувства юмора; привычка воспитывать, оценивать собеседника, самоутверждаться за его счет, предъявлять требования к другим и считать себя эталоном человека и профессионала. И при этом практически все – в общем, хорошие, но очень несвободные, плохо обеспеченные, не слишком счастливые люди» [1, с. 28].

В настоящее время возникла настоятельная необходимость в создании программ профилактики профессиональной деформации, реализуемых в ходе психолого-акмеологического сопровождения труда педагогов. Акмеологический характер модели такого сопровождения способствует раскрытию творческих возможностей личности, обеспечивает продуктивную саморегуляцию психической устойчивости и сохранение здоровья. Комплекс мер социально-психолого-педагогического характера, назначение которых – ослабление косвенным путем деформирующего влияния деятельности педагога на субъекта профессиональной деятельности – способствует созданию условий для восстановления и актуализации их личностно-профессионального ресурса (О.С. Анисимов, А.С. Гусева, Р.В. Демьянчук, П.А. Корчемный, В.Г. Михайловский, М.Ф. Секач, Е.М. Семенова, А.П. Ситникова и др.). Социально-психологическое сопровождение педагогов, работающих в образовании, может осуществляться, на наш взгляд, психологическими службами или от-

дельными психологами, валеологами, медиками, работающими в данных учреждениях.

Состояние неблагополучия в современной российской школе констатируется представителями всех профессиональных групп, имеющих прямое отношение к развитию, образованию и воспитанию подрастающего поколения – педагогами, медиками, психологами. Все большее число детей по различным причинам оказываются неуспешными в школе, как в сфере собственно учебной деятельности, так и в сферах развития, адаптации, воспитания. Для того чтобы решить эту проблему (или хотя бы снизить ее остроту), необходимы серьезные усилия в административном, научном и практическом направлениях.

Можно считать, что одним из главных условий реализации человеческого и при этом конструктивного взаимодействия взрослого с ребенком в психолого-педагогическом общении является гуманистическая позиция педагога, которую К. Роджерс расшифровал как эмпатическое понимание, открытость личному опыту, искренность в выражении своих чувств, доверие к возможностям школьника. Позволяя себе выразить определенный скепсис относительно массовой распространенности высокого уровня эмпатического понимания в учительской среде (и, более того, предполагая, что эмпатическое понимание достижимо и «хорошо» далеко не для всех), в то же время выразим уверенность в необходимости понимания субъективных переживаний ученика, в том числе рационального. Переживания — существенная часть субъективного опыта, и незнание переживаний есть, по сути дела, игнорирование личности. Вместе с тем атрибутирование «должных» переживаний и невосприятие реальных приводит к стереотипизированной, неадекватной социальной перцепции, а в конечном итоге – к неудовлетворительному прогнозированию и всевозможным недоразумениям и конфликтам. Опрос учителей и родителей показывает, что эти «самые близкие» школьнику взрослые имеют весьма смутное представление о том, что на самом

деле его волнует. В частности, они гипертрофируют удельный вес переживаний, связанных с учебой, полагая, что учащиеся озабочены, в первую очередь, успехами в школе, во вторую — профессиональным самоопределением и общением.

Видимо, одна из главных причин непонимания и возникновения конфликтных отношений между учителями и учащимися заключается в том, что отношение ученика к учителю гораздо более личностное, эмоциональное, между тем как у учителей преобладает «деятельностный» подход к ученикам (оценка по результатам деятельности), то есть функциональное отношение.

В нашем понимании, школьные конфликты представляют собой такие проблемные ситуации, участники которых больше всего заинтересованы не в их объяснении или прогнозе дальнейшего развития событий, а в обосновании приемлемого выхода из создавшегося положения. В связи с этим психолого-педагогическое исследование в сфере школьного конфликта не должно ограничиваться объяснительной или прогностической функцией, оно обязано довести познание до предложения психокоррекционных мер, исчерпывающих конфликтную ситуацию [2].

Таким образом, проведенный анализ теоретических основ проблемы подтвердил наше предположение о необходимости рассматривать взаимоотношения с учителем как фактор развития конфликтности подростков. Безусловно, характер этих взаимоотношений в первую очередь определяется личностными характеристиками педагога.

Нами была разработана теоретическая модель взаимосвязи профессиональной деформации педагогов и конфликтности подростков. Данная модель показывает, что взаимосвязь профессиональной деформации педагогов и конфликтности подростков опосредована характером их деятельности и общения и особенностями их взаимоотношений, при этом соответствующие негативные трансформации затрагивают как интрапсихическую, так и интерпсихическую сферы их личности.

Экспериментальное исследование влияния профессиональной деформации личности учителя средней школы на развитие конфликтности у подростков было проведено на двух выборках испытуемых.

Первую группу учителей составили 49 педагогов Государственного многопрофильного лицея № 1575 Северного окружного управления образования г. Москвы, основанного на базе школы № 715. Контингент лицея — это учащиеся 8-11 классов, мотивированные на получение глубоких знаний и продолжение образования в вузе. В основном это подростки из хорошо обеспеченных семей с высоким социальным статусом родителей. К сожалению, в последнее время участились конфликты между преподавателями и учащимися лицея, в данном учебном заведении сложился неблагоприятный психологический климат. Первую группу учащихся составили 104 старших подростка — учащихся старших классов данного образовательного учреждения.

Вторую группу составили 45 учителей и 85 подростков Школы здоровья № 149 САО г. Москвы. С 2007 г. школа включена в состав городской экспериментальной площадки по теме: «Система школьных мониторингов здоровья как составляющая медико-педагогического инструментария “Единый Паспорт здоровья школьника”».

Для исследования заявленной проблемы нами были использован разработанный диагностический комплекс, который составили наиболее валидные, надежные, соответствующие целям и задачам исследования методики [2].

Достоверность различий между выборками по параметрам проведенных методик (средние значения) вычислялась с помощью критерия Колмогорова-Смирнова. Выяснилось, что степень профессиональной деформации педагогов первой группы достоверно выше, чем у испытуемых второй группы.

Корреляционный анализ полученных данных выявил в первой группе подростков значимые положительные корреляции параметров «агрессивные поведенческие ре-

акции на ситуацию фрустрации» и «уровень самооценки», «агрессивные поведенческие реакции» и «уровень притязаний», т. е., чем выше у конфликтных подростков уровни актуальной и идеальной самооценки, тем более склонны они к проявлению агрессии в открытом поведении.

Во второй группе наблюдается прямо противоположная картина: у неконфликтных подростков агрессивные поведенческие реакции отрицательно коррелируют с уровнем самооценки, неагрессивные, напротив, коррелируют с самооценкой положительно, т. е., чем выше у неконфликтных подростков уровень самооценки, тем лучше развит у них контроль над эмоциями, тем менее они агрессивны.

Таким образом, уровень конфликтности подростков из первой группы значительно ниже, чем у их сверстников из второй выборки.

Поскольку целью данного исследования было установление особенностей влияния профессиональной деформации учителей на развитие конфликтности у подростков, полученные на предыдущих этапах диагностического обследования испытуемых результаты были подвергнуты дальнейшему количественному и качественному анализу.

Для этого был проведен корреляционный анализ личностных особенностей и феномена эмоционального выгорания у педагогов и личностной сферы подростков из экспериментальных и контрольных групп соответственно. Установлено, что между этими параметрами существует взаимосвязь, которая в экспериментальных и контрольных группах носит различный характер.

Так, данные, полученные в первой группе, показывают, что эгоистичный стиль поведения учителей положительно взаимосвязан с агрессивным стилем поведения подростка ($r=,004$); подозрительный стиль отрицательно коррелирует с эгоистичным стилем поведения учащихся ($r=,034$); с агрессивным стилем поведения подростка положительно коррелируют дружелюбие и альтруизм учителя ($r=,016$); ригидность учителя положительно взаимосвязана с гедонистической моти-

вацией подростков ($r=,015$) и отрицательно – с их духовно-нравственной мотивацией ($r=,025$); также отрицательно коррелирует с поведением подростка алекситимия педагога ($r=,001$); эгоизм учителя положительно взаимосвязан с доминированием учащихся ($r=,047$); с дружелюбием подростка отрицательно коррелирует агрессивный стиль поведения учителя ($r=,031$), а положительно – зависимый стиль поведения учителя ($r=,015$), дружелюбный стиль учителя ($r=,032$) и высокая самооценка учителя ($r=,007$).

Во второй группе результаты корреляционного анализа показали, что агрессивный стиль учителей отрицательно взаимосвязан с авторитарным поведением подростков ($r=,042$); подозрительный стиль учителей отрицательно коррелирует с авторитарным стилем школьников ($r=,007$); высокие показатели оценочной деятельности отрицательно взаимосвязаны с уровнем духовно-нравственной мотивации школьников ($r=,028$); высокий уровень самооценки учителя положительно взаимосвязаны с гедонистической ($r=,021$) и эгоцентрической мотивацией ($r=,009$) подростков; высокое доминирование учителя положительно коррелирует с подозрительным типом поведения школьников ($r=,002$); высокая гедонистическая мотивация педагога отрицательно коррелирует с подозрительным типом общения подростков ($r=,011$); эгоцентрическая мотивация учителя отрицательно взаимосвязана с дружелюбием подростков ($r=,005$); авторитарный стиль педагога отрицательно коррелирует с уровнем субъективного контроля в сфере взаимоотношений подростков ($r=,049$).

Таким образом, количественный и качественный анализ результатов исследования показал существование взаимосвязи между такими проявлениями деформации личности педагога, как непродуктивный стиль его поведения, профессиональной мотивации и самооценки, ригидность, агрессивность, эгоцентризм и авторитарность и такими параметрами конфликтности подростков, как агрессивность, подозрительность, низкий уровень субъективного контроля и эгоцентричность.

Тем самым выдвинутое предположение о том, что профессиональная деформация учителя, опосредующая характер его взаимоотношений с учащимися, может оказывать негативное влияние на развитие конфликтности у подростков, нашло свое подтверждение [3].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Иванов Ю., Гусинский Э. Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997. – 246 с.
2. Орлова Е.А., Хорошева О.И. Личностные аспекты конфликтности в подростковом возрасте // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики. Сб. докладов VIII Международной научн. Конференции. – Липецк, 2012. – С. 34-37.
3. Хорошева О.И. Факторы профессиональной деформации педагога средней школы // Вестник университета. Социология и управление персоналом, 2008. – №6 (44). – С. 44-49.