

ко общение с людьми» (3). «Мама и дома, и на работе остаётся мамой» (3). «Мама сердится, если ей делают замечания по поводу меня» (3). «Мне нравится, что я в школе могу подойти к маме за информацией» (3). «Одноклассники вымещают недовольство мамой на мне» (3). «В жизни мама не похожа на учительницу» (2). «Вся школьная злоба срывается на мне» (2). «Мне никогда не нравилось, что моя мама – учитель» (2). «Мы не говорим о школе дома» (2). «Профессия учителя тяжёлая и делает маму более усталой» (2). «Мы говорим о школе и дома, и это раздражает» (2). «Меня раздражает мамина профессия, школа» (1). «Профессия делает маму красивее, интереснее, подвижнее» (1). «Своему ребёнку не позволю быть учителем» (1). «Учителя постоянно напоминают мне, что я учительский ребёнок» (1). «Я радуюсь за маму, но учителем не стану никогда» (1).

Исследование сейчас находится на аналитической стадии; структурное описание материала ещё только предстоит провести. Но уже сегодня становится очевидным, как в суждениях учащихся-подростков о значимых элементах образовательной среды находит себе выражение их субъективное переживание происходящего, их фактическое душевное состояние в школе. И прикладное значение нашего исследования, исследования того, как статус «учительского ребёнка» влияет на отношения в школьном классе, состоит в подготовке ориентировочной базы для целенаправленного педагогического вмешательства в такие ситуации. Диагностика субъективных отношений учительских детей и их соучеников является важным условием для обеспечения психологической безопасности и этих, и всех остальных субъектов школьного образования.

А.А. Зобнина, И.И. Хасанова
г. Екатеринбург
РГППУ

**Взаимосвязь
профессиональных деформаций
с психологическим
особенностями педагогов**

В процессе обучения наблюдается, что отношение учащихся к учению зависит от характера самого процесса обучения, от стиля общения между педагогом и учащимися, от способов организации учебного материала и учебно-познавательной деятельности учащихся. В процессе обучения совершается активное взаимодействие обучающего и обучаемого. Направляя обучение, педагог осуществляет целенаправленное управление познавательной деятельностью ученика, обеспечивая развитие и воспитание его личности.

Об активном взаимодействии в процессе обучения можно говорить в том случае, если в деятельности педагога будут использованы оптимальные и разнообразные дидактические методы, средства и приемы обучения и ему удастся эффективно осуществить все необходимые конструктивные, коммуникативные и организаторские функции, если развитие и воспитание личности учащегося явится следствием не только воздействия на него извне, но, в первую очередь, результатом правильно направляемой собственной деятельности, т.е. если он выступит не только как объект воздействия, но и как субъект действия.

Реальная педагогическая практика показывает, что у учителей довольно четко прослеживается факт потери интереса к ученику как личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны педагогического общения, подмена подлинного межличностного взаимодействия фор-

мальными отношениями. Здесь может проявляться феномен педагогических деформаций.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена следующими факторами. Во-первых, динамично расширяется коммуникативное пространство, что не может не сказаться на образовательном процессе: в него вовлекаются различные представители социума, выполняющие разные социальные роли и функции.

Во-вторых, проблеме общения и взаимодействия уделяется внимание в «Стратегии модернизации содержания образования» МО РФ, где подчеркивается, что «...важное место в содержании образования должны занять коммуникативность, межкультурное взаимопонимание, готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности, толерантность, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы».

В-третьих, реализация субъект-субъектной парадигмы: личностно-ориентированного, аксеологического и компетентностного подходов предъявляет новые требования к личности и деятельности педагогов.

В-четвертых, профессиональные деформации педагогов, снижающих продуктивность педагогического процесса в целом, обуславливают необходимость определения условий (факторов), оказывающих влияние на личность и деятельность педагога.

Образовательный процесс представляет собой многоплановое и полиморфное взаимодействие. Это и собственно учебное, а точнее учебно-педагогическое взаимодействие студента и преподавателя; это и взаимодействие студентов между собой; это и межлич-

ностное взаимодействие, которое может по-разному воздействовать на учебно-педагогическое взаимодействие.

Личностно ориентированное взаимодействие – это педагогическое общение субъектов образования (педагогов и обучаемых), которое создает наилучшие условия для развития учебно-профессиональной мотивации, придает обучению характер сотрудничества, обеспечивает достижение целей и задач образования, способствует развитию обучаемых и позволяет педагогу повышать свой профессионально-педагогический потенциал.

Одной из функций педагогического взаимодействия является фасилитация – усиление доминантных реакций, действий в присутствии других людей – наблюдателей и содейтелей.

Педагогическая фасилитация – усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога.

Личностно-ориентированный подход в профессиональной деятельности педагога предполагает усиление фасилитационной составляющей и обуславливает применение технологий педагогической фасилитации, максимально учитывающих психологические особенности всех трех сторон межличностного общения – перцептивной, коммуникативной и интерактивной.

Педагоги, работающие в русле личностно ориентированной парадигмы, привлекают учащихся и допускают их самостоятельность и ответственность при составлении учебной программы, постановке учебных целей, оценивании результатов учебной работы. При этом педагог выступает не только как руководитель, но и как фасилитатор учения,

то есть человек, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы учащихся, групповую учебную работу, поддерживающий проявления в ней кооперативных тенденций, предоставляющий учащимся разнообразный учебный материал. Но когда человек овладевает профессией, он начинает смотреть на окружающий его мир, людей и себя через призму своей специальности, что ведет за собой ограниченность специалиста. С одной стороны, использование моделей, теорий, подходов, алгоритмов, установок, применяемых людьми той или иной профессии, необходимо, иначе человек не сможет быть специалистом. С другой стороны, профессия хоть и выводит человека на определенный уровень знаний, но сужает их рамками одной специальности. В научной литературе ограничения, которые накладывает профессия на человека, обозначаются как профессиональные деформации.

Профессиональные деформации, с точки зрения Э.Ф.Зеера, – это деструкции, которые возникают в процессе многолетнего выполнения одной и той же профессиональной деятельности и негативно влияют на ее продуктивность, порождают профессионально нежелательные качества, изменяют профессиональное поведение человека.

В отечественной психологии исследования по проблеме профессиональных деформаций учителей проводились Л.М.Митиной, А.В.Осницким, Е.В.Руденским, Т.М.Резером, Е.В.Улыбиной, Э.Ф.Зеером, С.П.Безносковым, Н.Б.Москвиной, Р.М.Грановской. Методологической основой исследования проблемы педагогической фасилитации

является личностно-ориентированный подход в образовании (Зеер Э.Ф.).

Целью данного исследования явилось изучение взаимосвязи профессиональных деформаций педагогов с индикаторами педагогической фасилитации.

В данной работе были использованы следующие психодиагностические инструменты: методика «Профессиональные деформации», для диагностики экстраверсии и интроверсии была использована методика выявления типологических особенностей личности, автором которой является К.Юнг. Также применялась методика диагностики эмпатии А.А.Меграбяна, методика «Исследование педагогической рефлексии». Выборку составил 31 педагог муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы (МОУ СОШ) № 92 г. Екатеринбурга. Возраст выборки 24 – 74 года. Стаж работы от 1 до 45 л

Полученные результаты позволили выявить следующие особенности:

- у учителей все виды профессиональных деформаций попадают в область средних значений. Не было выявлено какой-либо преобладающей деформации по выборке в целом;

- большинство показателей по шкале экстраверсии – интроверсии попадает в область высоких значений. Это свидетельствует о том, что большинство учителей, в силу специфики своей профессиональной деятельности, общительны, открыты, импульсивны. Они отзывчивы, хорошо адаптируются к изменяющимся условиям;

Корреляционный анализ позволил выделить ряд статистически достоверных связей по различным основаниям:

- между возрастом и определенными видами профессиональных де-

формаций. Так, выявлено, что с увеличением возраста создается риск возникновения таких деформаций как педагогическая агрессия, дидактичность, демонстративность, догматизм, доминантность, консерватизм, ролевой экспансионизм педагога. Этот факт свидетельствует о том, что, действительно у педагогов по мере взросления и приобретения опыта выявляются профессиональные деформации. Полученные данные согласуются с данными психологических исследований профессиональных деформаций личности педагога (А.К.Маркова, Т.М.Резер и др);

- между стажем работы и профессиональными деформациями педагога. Здесь наиболее выраженными являются следующие деформации: педагогическая агрессия, авторитарность, демонстративность, дидактичность, догматизм, доминантность, консерватизм, ролевой экспансионизм. Чем дольше человек работает в сфере образования, тем выше возможность развития у него профессиональных деформаций.

В аспекте нашего исследования обращает на себя внимание тот факт, что существует взаимосвязь между деформацией и рефлексией. Таким образом можно сделать вывод о том, что не всегда профессиональная деформация так плоха, как это принято и кажется. В нашем исследовании была обнаружена зависимость между доминантностью и рефлексией педагога. То есть, с одной стороны, у педагогов ярко выражен уровень доминантности, когда доминантность проявляется во всех аспектах профессиональной деятельности и в жизни. У большинства педагогов присутствует эта деформация, но с другой стороны, у этих же педагогов на достаточно высоком уровне присутствует

рефлексия как индикатор фасилитационного поведения. На наш взгляд, это связано с тем, что доминантная позиция имплицитно включена в педагогическую деятельность, так как педагога является руководителем педагогического процесса, управляет познавательной сферой личности учащегося, сам проектирует учебный процесс, разрабатывает и реализует его. Здесь доминантность является результатом сосредоточения полномочий в руках педагога и как фактор реализации педагогических функций. Установленная в процессе корреляции взаимосвязь доминантности и рефлексии свидетельствует о том, что несмотря на доминантность педагога, он осуществляет анализ своей деятельности, рефлексиирует образовательный процесс, так как ему необходимо отслеживать степень достижения педагогических целей и вести поиск новых средств их достижения, а это возможно только при наличии достаточного уровня сформированности рефлексивных способностей.

Таким образом, действительно фасилитационное взаимодействие педагогов имеет свои специфические психологические особенности, а также существует взаимосвязь этих особенностей с профессиональными деформациями.

М.В. Кириллова
г. Калуга

КГПУ им. К.Э. Циолковского

Формирование безопасного образовательного пространства в современной информационной культуре *

В традициях русской культуры лежит вопрошание. «Кто виноват?»,

* Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 08-06-59606 а/Ц) и Правительства Калужской области.