

**ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ
ВОЗНИКНОВЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В СТАНОВЛЕНИИ
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА**

Исследование внутриличностных причин возникновения трудностей в педагогической деятельности невозможно без учета психологических механизмов профессионального развития учителя.

Первым типом психологических механизмов личностно-профессионального развития являются механизмы, основанные на сочетании и реорганизации природных особенностей и качеств человека под воздействием условий жизнедеятельности. Данное положение можно проиллюстрировать на примере происхождения способностей. Так, М.М. Муканов выделял два уровня: первый – процессуальный, когда задатки развиваются в способности благодаря функционированию психической деятельности, и второй уровень, когда способности возникают в результате комбинации задатков. Природные особенности индивида под влиянием конкретных условий и задач, возникающие в жизнедеятельности индивида, создают новые способности.

Компенсаторные механизмы развития личности наиболее четко проявляется в тех случаях, когда у человека отсутствуют качества, необходимые для осуществления его деятельности. Так, если стоящая перед человеком профессиональная задача не может быть решена актуализацией одних функциональных возможностей, то она нередко решается актуализацией других. Второй вид компенсаторных механизмов связан с проблемой индивидуального стиля деятельности (Е.А. Климов, В.С. Мерлин). В.С. Мерлин отмечал, что, опираясь на определенные свойства нервной системы, человек формирует свой стиль (систему способов действия) таким образом, чтобы он помогал ему компенсировать отрицательные проявления его темперамента при осуществлении деятельности и что различные свойства нервной системы могут компенсировать и уравновешивать друг друга.

В основе механизмов индивидуализации (К.А. Абульханова-Славская) лежат явления индивидуализации, которая в основе своей имеет различные параметры: это и неповторимость решения, которая не может быть воспроизведена даже данным человеком, и типичны для данного человека способ решения им жизненных задач, отличающих его от других

людей, и интеграция в некоторое неповторимое образование общественных и природных качеств личности, ее общественных позиций, особенностей ее жизни (К.А. Абульханова-Славская, 1997). Очевидно, в основе обобщений, производимых личностью, оказываются различные основания – отсюда и истоки ее новых потенциальных образований.

Механизмы интеграции можно охарактеризовать как объединение в целостное образование не только самих по себе способностей, но и определенный их синтез с различными личностно-психологическими образованиями. Иными словами, развитие личности можно представить как многоуровневый процесс, в котором на каждом следующем уровне уже сформированное качество входит в новый синтез с личностно-психологическими образованиями: интересами, потребностями, мотивами, тем самым, создавая новый уровень развития в целом и все расширяющиеся возможности личности в деятельности.

На другом уровне исследование внутриличностных детерминант возникновения трудностей в педагогической деятельности требует учитывать процессы творческого развития личности через рефлексию (И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов, 1983, 1990, 1999).

Появление в отечественной психологии конкретно-экспериментальных работ, посвященных изучению рефлексии, было подготовлено проработкой данного понятия В.М.Сеченовым, Б.Г.Ананьевым, П.П.Блонским, Л.С.Выготским, С.Л.Рубинштейном в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека, и, прежде всего, ее высшей формы – самосознания.

Сейчас понятие рефлексии привлекается в качестве объяснительного принципа для раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях конкретных предметов психологического изучения: мышления, памяти, сознания, личности, общения, творчества (О.С.Анисимов, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов, А.П.Сопиков, С.Н.Маслов, Е.А.Яблокова и др.).

В целом анализ отечественных конкретно-экспериментальных работ, посвященных изучению рефлексии, показывает, что она исследуется в четырех основных аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном, интеллектуальном. При этом первые два аспекта выделяются в исследованиях коллективных форм деятельности и опосредующих их процессов общения, а другие два – в исследованиях индивидуальных форм проявления

мышления и сознания. Это позволяет, с одной стороны, различить коллективную и индивидуальную формы осуществления рефлексии, а с другой – указать область психологии и пограничных с ней наук, в которых преимущественно изучается тот или иной аспект рефлексии.

Вместе с тем, в психологических исследованиях особую значимость приобретает использование моделей, учитывающих процессы саморазвития, самосовершенствования индивида.

Момент саморазвития индивида становится центральным при понимании рефлексии как переосмысления и перестройки субъектом содержания своего самосознания, своей деятельности, общения. В этом процессе выделяют пять этапов:

- актуализация смысловых структур «Я» при вхождении субъекта в ситуацию затруднения и при ее понимании;
- исчерпание актуализированных смыслов при апробировании различных стереотипов опыта и шаблонов действия;
- дискредитация вплоть до полного обесмысливания их в контексте обнаруженных субъектом противоречий;
- инновация принципов конструктивного преодоления этих противоречий через осмысление целостным «Я» ситуации затруднения и самого себя в ней как бы заново – собственно фаза «переосмысления»;
- реализация заново обретенного смысла через последующую реорганизацию содержаний личного опыта и действительное, адекватное преодоление противоречий ситуации затруднения.

Вышеперечисленные психологические механизмы обеспечивают оптимальное преобразование структур профессионализма субъекта педагогической деятельности и составляют основу конструктивной деятельностной стратегии учителя в преодолении трудностей.

Вместе с тем, проведенное исследование раскрывает ряд причин, способствующих нарушению функционирования механизмов профессионального развития личности педагога.

Первая группа причин связана с образованием, закреплением эмоциональной напряженности и на ее основе формированием негативных качеств личности. Данное положение можно проиллюстрировать на процессе образования тревожного состояния личности следующим образом (Ф.Б.Березин, 1988; П.В.Симонов, 1981).

Допустим, что субъект впервые в своей деятельности сталкивается с профессиональной задачей. Его первые шаги можно описать как движение в объективном поле возможностей. Перебор возможностей, как правило, не приводит к решению поставленной задачи, а ведет к нарастанию неопределенности, вплоть до блокады содержательного движения, когда все доступные средства оказываются исчерпанными.

Дальнейшее движение в блокаде связано с увеличением неопределенности, что приводит к нарастанию внутренней напряженности (душевный дискомфорт, тревожные ожидания и т.д.). При невозможности снятия трудностей развиваются поведенческие реакции по типу доминанты Ухтомского, в результате чего множество событий вне ситуации становится значимым для субъекта. Усиление реакций на обычно незначимые стимулы и эмоциональная окраска нейтральных восприятий любой модальности еще больше уменьшают адекватность понимания ситуации и усиливают тревогу, способствуют появлению ощущения неопределенной угрозы.

Центральная фаза данного процесса – собственно тревога, которая проявляется как ощущение неопределенной угрозы, чувство неясной опасности. Неосознаваемость причин, вызывающих тревогу, может быть связана с информационной недостаточностью, неадекватностью логической переработки информации. Недостаточная обработка информации может быть результатом несовместимости информации о причинах тревоги и установок субъекта.

В дальнейшем неосознаваемость причин тревоги приводит к невозможности продолжения деятельности. Психологическая неприемлемость данной ситуации вызывает смещение тревоги к тем или иным объектам. В результате угроза конкретизируется. Опасность связывается с вероятностью наступления конкретного события, которое рассматривается как угрожающее. Конкретизированная тревога представляет собой страх. Хотя объекты, с которыми связывается страх, необязательно имеют отношение к действительным причинам тревоги, конкретизация тревоги создает у субъекта представление о том, что угроза может быть устранена с помощью определенных действий. Такое представление не зависит от соответствия объекта, вызывающего страх, и реальных причин тревоги. Для его формирования необходимо только ощущение связи угрозы с конкретной ситуацией. Так, в трудных ситуациях педагогической деятельности (особенно на

этапе профессиональной адаптации) за счет ограничительного поведения формируются стереотипы, позволяющие избегать подобных ситуаций.

Нарастание интенсивности тревоги приводит к ощущению неотвратимости надвигающихся последствий, что в свою очередь ведет к тревожно-боязливому возбуждению. На данной стадии тревога дезорганизует поведение и возможность целенаправленной деятельности исчезает (Ф.Б.Березин, 1988).

Вместе с тем, эмоциональное напряжение может генерироваться трудностями в профессиональной деятельности, которые блокируют ведущие потребности личности. Эмоциональное напряжение генерирует фрустрационную напряженность, которая выступает как суммарный эффект от взаимодействия между комплексом потребностей и блокирующих ситуаций. Снятие напряженности может происходить через реорганизацию комплекса потребностей, их характера, интенсивности, иерархии.

В педагогической деятельности динамику развития фрустрационного напряжения можно проследить на примере преодоления антиинновационных барьеров. Антиинновационный барьер представляет собой защитную реакцию человека, коллектива на нововведения в профессиональной деятельности, которая проявляется в негативных реакциях, недоверии к инициатору, в активном противодействии нововведению (А.М.Хон, 1986). Данный барьер выступает как внешнее противодействие по отношению к инновационной деятельности. При невозможности преодоления барьера происходит блокада потребностей личной самореализации. По данным исследований, проведенных В.А.Сластениным и Л.С. Подымовой, 27% педагогов отметили ведущее место мотивов самореализации в системе мотивов инновационной деятельности учителя (1997). Это приводит к развитию внутри-личностного конфликта, к деформированию мотивационной сферы профессионализма или к смене педагогического коллектива. Достаточно чувствительным к фрустрациям в структуре мотивационной сферы профессионализма является мотивация достижения. Изменение мотивации достижения может проявляться в снижении сложности решаемых педагогом задач в ситуациях с неопределенным результатом, потеря долговременных целей педагогической деятельности, ориентация на избегание неудач. (Х.Хекхаузен, 1986.)

Увеличение фрустрационного напряжения в случае реорганизации комплекса потребностей, изменения их соответствия представлениям лич-

ности о собственных мотивах и особенностям профессиональной среды, в значительной мере обусловлено возрастанием вероятности рассогласования в системе потребностей. Возникновение в мотивационной сфере профессионализма сравнимых по силе, но противоположных по направленности потребностей делает невозможным устранение фрустрации в процессе деятельности, поскольку независимо от выбора деятельностной стратегии одна из конкурирующих потребностей блокируется. Данный тип развития фрустрации представляет собой внутриличностный конфликт. Характерные для подобного типа конфликта несовместимость и столкновение разнонаправленных тенденций неизбежно затрудняют построение целостной, интегрированной деятельности.

Повышение вероятности возникновения внутриличностного конфликта при выраженных изменениях в системе человек – профессия связано не только с мотивационными, но и с информационными процессами. В трудных ситуациях профессиональной деятельности важное значение приобретают когнитивная (познавательная, связанная с анализом и обобщением информации) оценка ситуации и деятельность субъекта в соответствии с оценкой. Несовпадение между когнитивными элементами влечет за собой возрастание напряженности тем больше, чем более значимо для субъекта это несоответствие.

То обстоятельство, что в новых условиях профессиональной деятельности ситуация может включать элементы, которые в свете предшествующего опыта оцениваются как несовместимые, в существенной мере сказывается и на представлениях о совместимости или рассогласовании ведущих потребностей. При этом имеет важное значение, что выбор деятельностной стратегии, также основанной на предыдущем опыте, не редко не приводит к ожидаемым результатам, не обеспечивает удовлетворение потребностей. Этот диссонанс между прогнозируемым и реальным результатами становится дополнительным источником внутриличностного конфликта.

Все многообразие внутриличностных конфликтов по их формальной структуре было сведено к четырем типам (К.Левин, 1935).

1. Конфликт типа «желаемое – желаемое» имеет место в том случае, если необходимо избрать одну из двух равно желаемых возможностей.
2. Конфликт типа «нежелаемое – нежелаемое» связан с необходимостью выбора между двумя равно нежелательными возможностями.

3. Конфликт «желаемое – нежелаемое» обычно описывается как стремление к какой-либо цели, от достижения которой его удерживает страх или иной отрицательный стимул, ассоциирующейся с желаемой целью или ее окружением.

4. Двойной конфликт возникает при одновременном существовании двух тенденций: избегания и влечения.

Внутриличностный конфликт, будучи переведенным в плоскость профессионального самосознания педагога приобретает формы столкновения Я-творческого и Я-эмпирического.

Вторая группа причин, способствующих нарушению функционирования механизмов профессионального развития личности педагога, связана с актуализацией механизмов психологической защиты личности. Наиболее изученными видами психологической защиты являются отрицание, вытеснение, фиксация, проекция, идентификация, отчуждение, обесценивание, замещение, рационализация. В плане исследования негативного влияния внутриличностных детерминант возникновения трудностей в педагогической деятельности нами выделены следующие виды защит. Это: вытеснение, фиксация, обесценивание, рационализация (Ф.Б. Березин, И.С. Кон, Ц.П. Короленко, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова).

Вытеснение травмирующих факторов из сознания становится возможным благодаря тому, что восприятие данных факторов или представление о них может быть удалено (вытеснено) из сознания и на какой-то срок представляется субъекту несуществующим. При умеренной выраженности данный вид защиты обеспечивает межличностные контакты, вхождение в новую профессиональную среду и деятельность, требующие широких и относительно коротких контактов с разными людьми.

При неадекватно выраженном вытеснении ухудшается групповое взаимодействие, затрудняется понимание других ролей и формирование достаточно устойчивой деятельностной стратегии, поскольку происходит вытеснение из сознания восприятий и представлений, существенных для эффективного взаимодействия. В результате этого затрудняются формирование устойчивых установок и отношений, использование прошлого опыта.

Фиксация актуализируется в случае возникновения неопределенной («свободно плавающей») тревоги (Ф.Б.Березин, 1988, с.50). Фиксация тревоги увеличивает для субъекта структурированность ситуации и создает

возможность формирования ограничительной (позволяющей избежать) стратегии или компенсаторного (уменьшающего значимость) поведения.

В отличие от вытеснения фиксация не препятствует осознанию трудностей, но позволяет сузить круг ситуаций, их вызывающих, и разработать соответствующую стратегию, позволяющая снизить негативное влияние трудностей. В то же время связывание тревоги с конкретными стимулами за счет механизма фиксации и возможность предотвращения их воздействия путем введения ограничений не бывают достаточно полными, что способствует сохранению некоторого уровня неопределенной тревоги.

Учителя, для которых характерным является данный вид защиты, стремятся удержать в центре внимания все аспекты ситуации независимо от ее значения и от того, насколько они существенны для независимого наблюдателя. При прогнозировании ситуации они стремятся предвидеть даже маловероятные возможности и объяснять возникающие трудности недостаточной тщательностью и неподготовленностью. Для мотивации достижения в этом случае характерно усиление стремления избежать неуспеха, а деятельность строится так, чтобы свести к минимуму возможность неудачи в результате допущенной ошибки.

Обесценивание задействуется с целью ограничения или ослабления интенсивности фрустрации за счет снижения ценности исходных потребностей. Негативным проявлением защиты в этом случае является уменьшение активности и спонтанности поведения, понижение эмоционального фона, осторожная или пессимистическая оценка у перспективы деятельности.

При умеренном снижении значимости потребностей наблюдается сужение круга интересов, ослабление внешних связей, агрессивные тенденции по отношению к окружающим. При чрезмерной выраженности или стереотипности обесценивания фиксируется понижение мотивационного напряжения, ослабление мотивации достижения, ограничение сфер взаимодействия с окружающими, снижение интенсивности межличностных контактов. Это приводит к уменьшению возможности целесообразной трансформации ситуации, способствует росту фрустрационной напряженности за счет блокады даже ограниченного круга потребностей. В этом случае обесценивание исходных потребностей будет определять возникновение и характер преходящих или стойких нарушений в профессиональном развитии.

При преимущественной роли рационализации субъект в большей степени ориентируется на снижение уровня трудности ситуации за счет селекции информации и построения устойчивых рациональных схем. Возникающее эмоциональное напряжение субъект снимает через отбор информации, подтверждающей адекватность выработанной точки зрения, тогда как информация, которая находится в противоречии с этой точкой зрения, не воспринимается и не учитывается в достаточной мере. В результате ситуация представляется достаточно контролируемой, стратегии по снятию трудностей кажутся четко определенными.

В педагогической деятельности интенсивная рационализация не только обеспечивает ощущение адекватности эмоций, но и позволяет учителю сохранять приемлемое представление о собственной личности, создает впечатление независимости позиции, верности собственным установкам и внутренним критериям. При этом отобранная информация снижает реалистичность в понимании ситуации, хотя конструкты, сформированные в ходе рационализации, выглядят достаточно логичными и могут опираться на реальные факты.

При умеренной выраженности рационализация обеспечивает постоянство установок и внутренних позиций и устойчивую деятельность. Однако в конфликтном поведении рационализация выступает как ответ на действия окружающих, которые аффективно воспринимаются как ущемляющие личность, и проявляется в склонности относить трудности за счет чужих недостатков, некомпетентности, профессиональной недобросовестности, переносить на других собственные отрицательные качества или тенденции, не совместимые с Я-концепцией. Помимо этого рационализация способствует формированию завышенной самооценки, ощущению собственной высокой ценности и интенсивной потребности в признании.

Третью группу причин, способствующих нарушению функционирования механизмов профессионального развития личности педагога, составили психологические новообразования, сформированные в результате функционирования механизмов профессиональной деформации личности учителя: неадекватная самооценка, ригидность, неустойчивость Я-концепции, нарушения механизмов саморегуляции в педагогической деятельности. Выделение данной группы причин связано с тем, что будучи интегрированными в структуру личности, перечисленные образования на-

чинают определять дальнейшую стратегию учителя в преодолении трудностей в педагогической деятельности.

Динамику влияния негативных новообразований можно проследить на примере синдрома «эмоционального сгорания» учителя. Термин «эмоциональное сгорание» (burnout) введен американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергом в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально нагруженной среде при оказании профессиональной помощи. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. В настоящее время термин «эмоциональное сгорание» (К. Кондо) определяется как дезадаптация к рабочему месту из-за чрезмерных рабочих нагрузок и неадекватных межличностных отношений. Этому соответствует и данное им образное толкование: «сгоранию» подвержены те, кто страстно, с огромным интересом работает; долгое время помогает другим, они начинают чувствовать разочарование, так как не удалось достичь нужного эффекта: такая работа сопровождается чрезмерной тратой психологической энергии, приводит к изнурению и эмоциональному истощению и как результат возникают беспокойство, тревога, гнев, пониженная самооценка на фоне учащенного сердцебиения, одышки, нарушения сна, а также семейные проблемы (Т.В. Форманюк, 1994, с. 57-64).

Синдрому «эмоционального выгорания» соответствуют следующие симптомы:

- усталость, утомление, истощение;
- психосоматические недомогания;
- бессонница;
- негативное отношение к ученикам;
- негативное отношение к работе;
- скудость репертуара рабочих действий;
- злоупотребление химическими реагентами: табаком, кофе, алкоголем;
- отсутствие аппетита или наоборот переедание;
- негативная Я-концепция;
- агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, перевозбужденность, гнев и т.д.);

- упаднические настроения и связанные с ним эмоции: пессимизм, чувство безнадежности, депрессия, чувство собственной ненужности;
- переживание чувства вины.

Первоначально эмоциональная напряженность выступает как реакция на сложившиеся условия педагогической деятельности. Процесс снятия напряженности определяется тремя факторами: личностным, ролевым, организационным.

Личностный фактор связан с профессиональной самооценкой, мотивацией к педагогической деятельности, установкой на благожелательность в коллективе, внутренним л оку сом контроля. Ролевой фактор объединяет те ситуации, которые требуют от педагогов согласованных действий, интеграции усилий для достижения целей деятельности. Организационный фактор связан с особенностями построения и функционирования школы как организационной системы, обеспечивающей возможность профессионального роста, социальную, правовую и материальную поддержку.

Процесс преодоления напряженности может развиваться по направлениям, которые были описаны выше. В случае деструктивного развития формируется и закрепляется в виде новообразований синдром «эмоционального сгорания». В дальнейшем, при реальной или гипотетической трудности, деятельность учителя будет строиться на основе данных механизмов, и в соответствии с эффектом наложения трудностей в деятельности будет усугубляться за счет новообразований, которые сформировались во время предыдущего снятия трудности.

В педагогической деятельности звенья синдрома «эмоционального выгорания» создают различные комбинации, которые влияют на процесс снятия трудностей, например: усталость, утомление – скудость репертуара рабочих действий; негативное отношение к ученикам – негативное отношение к работе – агрессивные чувства; или негативная Я-концепция – переживание чувства вины – тревожность, беспокойство – негативное отношение к работе.

Таким образом, исследование внутриличностных детерминант возникновения трудностей в процессе становления профессионализма позволило выделить три группы причин, которые лежат в основании возникновения трудностей.

Первая группа связана с механизмами образования, закрепления эмоциональной напряженности и на ее основе формирования негативных качеств личности.

Вторая группа связана с актуализацией механизмов психологической защиты личности педагога.

Третью группу составили психологические новообразования, сформированные в результате функционирования механизмов профессиональной деформации личности учителя.

Данные причины определяют выбор учителем стратегии по преодолению трудностей в педагогической деятельности. С этих позиций можно выделить деструктивную стратегию, в основе которой лежат преимущественно механизмы профессиональной деформации личности учителя, и защитную стратегию, которая строится на актуализации механизмов психологической защиты. При реализации первой стратегии трудность снимается за счет деформации сфер профессионализма, при реализации второй трудность не снимается или снимается только частично.

Теоретическое исследование проблем возникновения трудностей в педагогической деятельности позволило сделать следующие выводы.

В структуре профессионализма педагога выделяются операционная, мотивационная и смысловая сферы. Системный характер профессионализму придают процессы саморегуляции.

В развитии профессионализм педагога проходит следующие этапы:

- формирование профессиональных намерений;
- профессиональное обучение;
- профессиональная адаптация;
- этап стабильного функционирования;
- этап новаторства, мастерства.

Содержанием этапов профессионального развития являются новые профессиональные задачи, характерной чертой которых является неопределенность. Неопределенность создает объективные преграды (трудности) в достижении учителем целей педагогической деятельности и проявляется во всех сферах профессионализма: операционной, мотивационной, смысловой.

Снятие трудностей происходит за счет актуализации механизмов саморегуляции в педагогической деятельности. В зависимости от локализации неопределенности меняется характер саморегуляции.

Трудности в педагогической деятельности возникают в процессе разрешения противоречия «человек – профессия» и выступают как отсутствие или недостаточность в развитии психологических структур профессионализма учителя, препятствующие активности личности и приводящие к остановке, разрывам, ошибкам в педагогической деятельности.

Объективный характер трудностей определяется процессами профессионального развития личности учителя. Субъективная сторона трудностей проявляется во внутриличностных причинах их возникновения.

Содержание трудностей в профессиональной деятельности учителя определяет уровень развития его профессионализма и значимо влияет на такие качественные и количественные показатели труда учителя, как удовлетворенность, заинтересованность деятельностью, работоспособность, степень напряженности психических функций и процессов, обеспечивающих достижение целей деятельности.

Выявлены психологические механизмы профессионального развития, которые обеспечивают конструктивное преодоление трудностей: психологические механизмы, основанные на сочетании и реорганизации природных особенностей и качеств человека под воздействием условий жизнедеятельности, компенсаторные механизмы, механизмы индивидуализации, механизмы интеграции, рефлексия.

Переушин Н.Б.

SOFT TRANSITION В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема информатизации в нашем обществе чрезвычайно широка. Она определяется необходимостью формировать и оперативно перерабатывать большие объемы информации в различных областях человеческой деятельности, связанных с производством и потреблением, с развитием личности и многим другим. Так же остро стоит она и в сфере высшего образования.

В 2000-е годы выполнение работа по информатизации системы высшей школы заметно активизировалось. В соответствии с рядом межвузовских научно-технических программ шло выполнение информационных