

сиональной деятельности становится проявление креативности, а также акцентирует значимость для личностно-профессионального саморазвития субъекта принципа самодетерминации [4]. Этот принцип характеризуется способностью субъекта использовать личностные и средовые ресурсы для повышения собственной эффективности в системе «человек – профессия – общество» и проявляется в гибкости, опоре на свободу выбора при управлении взаимодействиями со средой для удовлетворения значимых потребностей и ценностей. Поведение детерминировано информацией, поступающей от среды, а также психологическими особенностями субъекта, который эту информацию воспринимает и интерпретирует.

Литература

1. Вишнякова Н. Ф. Создание тестовой методики на определение уровня креативности взрослой личности // Психология зрелости и старения. – 1997. – Осень. – С. 43–67.
2. Вишнякова Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1996.
3. Волкова Е. Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру // Мир психологии. 2005. – № 3. – С. 33–40.
4. Дергачева О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 103–121.
5. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия – СПб.: Питер Ком, 1998. – 752 с.

УДК 37.015.3
ББК 88.40

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В АСПЕКТЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОГО СТЕРЕОТИПА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Э. П. Кожевникова

Ключевые слова: дисфункциональный стереотип эмоционального поведения; педагогическая индифферентность; профессиональные деформации; профессиональное отчуждение; синдром эмоционального сгорания; эмоциональная дезадаптация; эмоциональная культура.

Резюме: В статье рассматриваются проявление эмоциональной дезадаптации у педагогов, формирование дисфункционального стереотипа эмоционального поведения в профессиональной деятельности и возникновение на этой основе профессионального отчуждения.

Исследование содержания, структуры и динамики профессионального отчуждения педагогов, возникающего как проявление профессиональных деформаций на фоне эмоциональной дезадаптации личности, является одной из актуальных проблем на современном этапе преобразований в практике школьного образования.

На эмоциональную дезадаптацию учителей указывают многие психологи, валеологи, врачи (Н. А. Аминов, В. В. Бойко, Ю. С. Жуков, Е. Махер, А. К. Осницкий, Т. В. Форманюк, Х. Дж. Фрейденбергер, А. С. Шафранова и др.). В процессе выполнения профессиональной деятельности педагог сталкивается с избытком эмоциогенных факторов, под воздействием которых его эмоциональная сфера не может не изменяться.

«Эмоциональное пространство» профессии связано с эмоциональными переживаниями, которые являются основными характеристиками стрессового состояния. Так, О. В. Овчинникова и В. К. Вилюнас, Н. И. Наенко считают, что понятие стресса нужно рассматривать в функциональном аспекте как проблему влияния эмоций на продуктивность деятельности субъекта [5; 14].

Состояние психической напряженности возникает при выполнении человеком продуктивной деятельности в трудовых условиях и оказывает сильное влияние на ее эффективность. Характер этого влияния определяется как самой ситуацией, так и особенностями личности, ее мотивацией и т. д.

Дисфункциональный стереотип эмоционального поведения состоит из устойчивых и специфических для человека эмоций, но они не способствуют достижению психологического комфорта. Появление данного стереотипа свидетельствует о конфликте между возникающими эмоциями и социальными условиями их проявления [3].

По нашему мнению, эмоциональная дезадаптация педагога в профессиональной деятельности и сложившийся в ее результате дисфункциональный стереотип эмоционального поведения являются одним из механизмов возникновения профессионального отчуждения.

В исследованиях, посвященных изучению профессиональной деятельности учителя, феномен профессионального отчуждения как самостоятельный феномен не изучался. Можно назвать лишь единичные работы Н. Г. Осухова и Т. Г. Кулакова, в которых рассматриваются особенности профессионального отчуждения педагогов [10; 15].

Несмотря на отсутствие трудов, рассматривающих феномен профессионального отчуждения учителей в качестве предмета исследования, подтверждение его проявления у педагогов можно найти в работах, посвященных изучению эмоциональной стороны педагогической деятельности: эмоциональный фактор в индивидуальном стиле учителя (Л. Г. Сивак); эмоциональные состояния учителя на уроке и эмоциональное влияние учителя на младших школьников (Л. М. Страхова); эмоциональная сфера сотрудников детского дома (А. Х. Пашина); эмоциональная неустойчивость учителя (Л. М. Митина,

Е. А. Чудина); эмоциональность как профессионально важное качество учителя (Т. Г. Сырицо); эмоциональный фактор в учебной деятельности студентов (В. Н. Колесников); эмоциональная культура будущих педагогов (Г. А. Ястребова); эмоциональная готовность учителя к профессиональной деятельности (Н. В. Калинина); профессиональные страхи учителей (Т. Г. Бахин, В. М. Астапов); профессиональное «сгорание» учителей (Е. Михайлова, С. В. Умняшкина, А. Р. Каримова, I. Buschmann); эмпатия учителя (С. Пенев); эмоциональная гибкость учителя (А. М. Митина); экзистенциальные страхи российских учителей (Т. А. Гаврилова); эмоциональная зрелость учителя (W. Kozlowski).

В педагогических работах также изучены некоторые стороны феномена отчуждения: отчуждение в образовании (А. Г. Кини, Ю. Турчанинова); отчуждение знания в педагогической деятельности (С. В. Матюшенко); психологические барьеры в педагогической деятельности (Н. А. Подымов); профессиональное образование и социальное отчуждение (круглый стол Европейского Сообщества, 1999); педагогическая компетентность и отчуждение младших школьников от образовательного пространства (К. И. Подбужкая); отчуждение и педагогизация сознания субъектов образовательного пространства (Т. В. Кружилина); моральное отчуждение студентов, педагогическая коррекция (З. К. Малиева).

Непрямые свидетельства о существовании феномена отчуждения в педагогической сфере можно найти в педагогических работах, посвященных эмоциональной стороне педагогической деятельности: эмоциональная сторона воспитания (К. Д. Радина); эмоционально-творческие способности будущих учителей (А. Б. Вэскер); эмоциональность в педагогической деятельности будущих учителей (А. М. Страхова); эмоциональная культура учителя (Г. А. Ястребова, О. М. Кулеба, Н. А. Рачковская).

Проследить проявления отчуждения у педагогов можно в работах, посвященных проблеме психической дезадаптации, профессиональной усталости, профессиональных кризисов учителей: психическая дезадаптация студентов (М. С. Ясницкий); «выученная беспомощность» учителя (Т. Тамбовцева); психологические барьеры в педагогической деятельности (Н. А. Подымов); деструктивная тревожность учителя (Т. А. Шабанова); учительская усталость (Н. Аминов, Р. Захарова, С. Сатала); личностно-профессиональные и социально-психологические деформации педагогов (С. К. Шмурыгина, В. М. Кузина, Е. В. Руденский, Н. Б. Москвина); психологическое здоровье учителя (А. А. Дубровский, Н. Иванов); имидж учителя в условиях стресса (В. В. Павленко).

В исследованиях профессиональной деятельности учителя выделяются несколько подходов к пониманию феномена отчуждения:

- отчуждение от воспитания;
- отчуждение от личности ребенка;
- отчуждение от инноваций;
- отчуждение от индивидуальной работы с учащимися;
- отчуждение от личностно-ориентированного общения.

Основным источником отчуждения педагогов, по мнению Т. Г. Кулаковой, является низкий уровень педагогической компетентности [10].

Компетентность определяется не только как обладание знаниями, но и как уровень психического развития, позволяющий действовать самостоятельно и ответственно. Причины как компетентности, так и некомпетентности могут быть разные: состояния личности, в том числе эмоциональная устойчивость или неустойчивость и др. К личностной компетентности относят и владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности [12].

Личностная компетентность педагога должна включать психологическую готовность педагога к освоению новейших методов и технологий работы, принятию современного школьника – другого, нежели дети и подростки предыдущих поколений.

На пути решения этой современной проблемы в педагогической психологии встает важнейшая задача предотвращения и преодоления негативных профессионально обусловленных личностных качеств и комплексов у педагогов.

На общие нарушения профессионального развития, связанные преимущественно с появлением негативных качеств личности, указывается во многих работах отечественных психологов (С. А. Бызов, Б. Д. Парыгин, Э. Ф. Зеер, С. П. Безносков, Л. Н. Корнеева, Р. М. Грановская, Т. В. Форманюк, Л. М. Митина, А. К. Маркова).

Психологи, стоящие у истоков исследования педагогической деятельности, указывали на сложность и противоречивость данного вида труда. Так, С. А. Бызов отмечал, что развитие личности в процессе профессиональной деятельности может идти не только конструктивным путем. В деятельности педагога может иметь место профессиональная деформация как результат профессиональной ограниченности. Немало примеров такой работы, в основе которой лежит рутинная и формализованная педагогическая установка. Особое значение имеет сила привычки, автоматизированная деятельность, штамп, стереотипность и некоторое «отвердевание» учителя, общее равнодушие к учащимся [4].

По мнению А. Ф. Лазурского, профессиональная деятельность не может не накладывать отпечаток на всю психику – начиная от простейших психических процессов и кончая самыми сложными личностными образованиями [11]. С. Г. Геллерштейн еще в работах 1920–30-х гг. называл деформацией в широком смысле слова все, что накладывает отпечаток профессиональной деятельности на физическую и психическую организацию работника [6].

А. К. Маркова указывает, что деформации личности связаны с влиянием условий труда и возраста, когда у человека ослабевают, угасают некоторые позитивные психические качества. Например, у педагога уменьшается эмпатия, сопереживание ученику. Вначале заостряются пограничные психические качества, например эмоциональное истощение, затем появляются негативные признаки, например эмоциональное равнодушие, безразличие к ученикам [12].

Изучению характерных личностных и профессиональных деформаций представителей разных профессий посвящены исследования В. П. Безносова, Р. М. Грановской, Э. Ф. Зеера, А. К. Марковой. Так, Э. Ф. Зеер приводит перечень профессионально обусловленных деформаций педагогов, среди которых педагогическая индифферентность рассматривается как эмоциональная отстраненность педагога и отсутствие интереса к личности учащегося [8].

Результаты проведенного нами исследования предпосылок возникновения педагогической индифферентности (на выборке учителей, $N = 136$, от 18 до 57 лет) свидетельствуют о том, что у педагогов выражены качества, которые способствуют развитию тенденций к эмоциональной отстраненности и эмоциональной дезадаптации личности в профессиональной деятельности: высокая тревожность, фрустрированность, ригидность, низкий уровень эмпатии, склонность к «синдрому эмоционального сгорания». Это подтверждает выводы Р. М. Грановской о том, что современные условия труда, когда приходится работать с учениками, которые «приходят из не совсем спокойной домашней обстановки и у которых распатана мотивация к учебе ... подточены моральные устои ... и обнадежить их нечем», приводят к ухудшению состояния учителей – «все меньше запас душевных сил, все больше отчуждение, что и выявляется при каждом тестировании и обследовании» [7, с. 2].

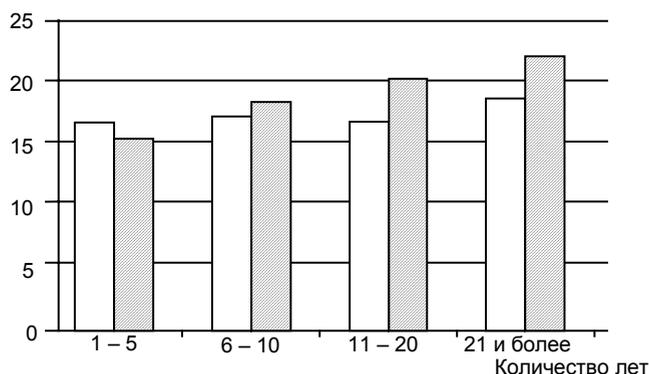
Исследования А. М. Митиной показали, что степень социальной адаптации (эмоциональной стабильности) в среднем по группам учителей ниже, чем у других профессиональных групп. Более 30% учителей показали эмоциональную стабильность равную или даже ниже, чем у больных неврозами [13].

Наше исследование эмоциональных тенденций личности профессионала на той же выборке (см. выше) показало, что такие признаки эмоционального поведения учителя в общении, как тенденция к эмоциональной отстраненности и переживанию отрицательных эмоций, имеют средний уровень выраженности у большинства учителей (см. рис.).

На рисунке прослеживается рост тенденций к переживанию эмоциональной отстраненности с увеличением стажа. Тенденция к переживанию отрицательных эмоций носит более равномерный характер, с небольшим увеличением после 21 года работы в школе.

Отрицательные эмоции могут в одних случаях оказывать дезорганизующее влияние на деятельность, а в других – активизируют ее. Как отмечает А. М. Аболин, дезорганизующая функция эмоций зависит от ряда особенностей конкретного эмоционального процесса, специфики и условий деятельности [1].

М. Б. Коробицина, рассматривая роль эмоционального фактора в деятельности учителя, отмечает, что главное внимание привлекают те эмоции, которые порождаются в конкретных условиях деятельности, отражая характер ее протекания. Какие эмоции в большей степени порождаются и развиваются в деятельности, является одним из основных вопросов в решении проблем эмоциональной регуляции деятельности [9].



Выраженность тенденций личности педагогов, способствующих эмоциональной дезадаптации в зависимости от стажа работы в школе:
 □ – тенденция к переживанию отрицательных эмоций; ▨ – тенденция к эмоциональной отстраненности

Педагогическая деятельность насыщена разнообразными стрессорами. На фоне мощного эмоционального напряжения проявляются такие свойства личности, как амбициозность, стремление доминировать, высокая мотивация к успеху, тревожность, нейротизм, депрессия. Дисфункциональный эмоциональный стереотип приводит личность к саморазрушению, к психической дезадаптации в деятельности.

Т. Г. Сырицо исследовала эмоциональность как профессионально-важное качество учителя. В исследовании установлено, что предрасположенность к переживанию основных (базальных) эмоций и применение средств эмоциональной экспрессии учителями имеет специфику, обусловленную особенностями их деятельности [16].

Эмоциональная напряженность педагогического труда с увеличением стажа работы снижает фрустрационную толерантность педагога, что приводит к развитию профессиональных деструкций, неудовлетворенности педагогической профессией, утрате перспектив профессионального роста. Исследование, проведенное нами, показало, что распространенность такого качества, как фрустрированность, среди педагогов имеет тенденцию к увеличению с ростом педагогического стажа: от 1 до 5 лет – 32,3%; от 6 до 10 лет – 41,2%; от 11 до 20 лет – 32,4%; от 21 года и более – 58,8%.

Исследования профессий типа «человек – человек» показывают, что в условиях интенсивного общения с людьми может развиваться «синдром эмоционального сгорания». Исследование склонности педагогов к «эмоциональному сгоранию», проведенные нами в 1996–2000 гг. ($N = 136$ человек), показали, что для работающих в школе учителей характерны такие проявления синдрома, как напряженность, экономия эмоций, истощение. В профиле педагога фактор «ненасыщаемости контактами с другими людьми», обуславливающий ин-

дивидуальные различия профессионального становления и проявляющийся преимущественно в области педагогического общения (его эмоциональной стороне) представлен следующим соотношением сложившихся симптомов «эмоционального сгорания» (по методике В. В. Бойко) [3]:

- в фазе напряжения доминирует симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств» – это означает, что многие учителя осознают воздействие психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, что усиливает напряженность;

- в фазе резистенции доминирует симптом «расширения сферы экономии эмоций» – это является доказательством начавшегося «эмоционального сгорания», пресыщения человеческими контактами;

- в фазе истощения доминирует симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений». Данный симптом проявляется на уровне физического и психического самочувствия, что приводит к мыслям о неприятных, психотравмирующих факторах профессиональной деятельности.

Выраженность симптомов различна в зависимости от стажа работы в школе (см. табл.).

Частота встречаемости доминирующих симптомов «синдрома эмоционального сгорания» у педагогов с разным стажем работы в школе (%)

Симптомы	Стаж работы		
	1–10	11–20	21 и более
Переживание психотравмирующих обстоятельств	53	68	70
Расширение сферы экономии эмоций	47	56	59
Психосоматические и психовегетативные нарушения	24	38	53

Наибольшая выраженность данных симптомов синдрома «эмоционального сгорания» у учителей со стажем может свидетельствовать о некоторой тенденции к возникновению профессионального отчуждения. Осознание психотравмирующих факторов профессионально-педагогической деятельности приводит к снижению эмоционального тонуса, накоплению профессиональной усталости. На фоне эмоциональной отстраненности возникает личностная отстраненность, проявляющаяся в полной или частичной утрате интереса к разным сторонам профессиональной деятельности.

Н. П. Аникеева отмечает, что результативность совместной деятельности в процессе обучения и воспитания определяется самочувствием личности в коллективе. Эмоциональное благополучие личности включает: удовлетворенность деятельностью, взаимоотношениями, руководством, защищенность; внутреннее спокойствие [2].

В деятельности педагога развитие способности отражать внутренний мир ученика, понимать его ожидания и интересы, предугадывать намерения и поступки, понимать мотивы и цели требует эмоциональной вовлеченности учителя в процесс совместного взаимодействия с учащимися.

Низкий уровень эмпатии у педагогов отрицательно сказывается на профессиональной деятельности и, как мы предполагаем, может вести к разви-

тию педагогической индифферентности (равнодушию и потере интереса к личности учащегося).

Анализ психологической литературы по проблеме эмпатии показывает, что адекватность восприятия и понимания учащихся зависит не от стажа работы учителя, а от педагогического мастерства. И. М. Юсуповым установлено, что у педагогов спонтанная динамика эмпатического потенциала носит монотонный характер [17].

В нашем исследовании для выявления развитости эмпатии использовалась методика А. А. Меграбяна и Н. П. Эпштейна, позволяющая выявить три личностных тенденции: эмпатическую тенденцию; тенденцию к присоединению; сенситивность к отвержению [20].

Результаты исследования показали, что для большинства педагогов (85%) характерна усеченная форма эмпатии. У педагогов оказалась лучше выражена эмоциональная впечатлительность, способность к эмоциональному отклику, сопереживанию, чем готовность к оказанию помощи и психологической поддержке (действенная эмпатия). Наиболее полно эмпатия (все компоненты) представлена у учителей с большим стажем работы в школе (от 11 лет и более).

Диагностика эмпатии одновременно с диагностикой педагогической индифферентности позволила установить существование связей между низким уровнем эмпатии и признаками, предрасполагающими к развитию педагогической индифферентности, и дала возможность определить характер направленности личности педагога в работе с детьми.

Представляет интерес корреляционная связь между эмпатической тенденцией и тенденцией к переживанию отрицательных эмоций. Такая зависимость обнаружена во всех группах учителей ($p < 0,001$), кроме учителей со стажем от 21 и более лет. Связь является прямой, незначительной силы выраженности. Чем выше способность человека к сопереживанию, тем чаще он испытывает переживания неудовлетворенности, что при определенных условиях приводит к эмоциональному истощению («сгоранию»).

Статистически значимой является связь эмпатической тенденции со всеми проявлениями синдрома эмоционального сгорания в группе учителей со стажем до 5 лет: напряжением, резистенцией и истощением (соответственно $r = 0,26$, $r = 0,25$, $r = 0,25$, $p < 0,001$). В других группах учителей связь оказалась менее выраженной и не со всеми фазами синдрома. У учителей со стажем более 21 года данная связь статистически не значима.

Е. А. Яковлева компонентом личностной готовности к профессии педагога считает эмоциональную культуру учителя [18]. Критериями эмоциональной культуры являются:

«эмоциональная грамотность» – целенаправленное повышение социальной и эмоциональной компетентности;

«эмоциональный интеллект», который охватывает следующие способности: способность распознавать собственные эмоции, способность владеть эмо-

циями, способность к самомотивации, способность к распознаванию эмоций других людей; коммуникативная способность (социальная компетентность);

«Эмоциональная способность» – метаспособность, определяющая, насколько хорошо человек может использовать все свои остальные навыки, включая интеллект [19].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что значительная роль в возникновении эмоциональной дезадаптации принадлежит субъективным факторам, которые составляют внутренние условия эмоционального поведения учителя. Мы не ставим своей задачей обвинить учителей в равнодушии к детям. Мы хотим разобраться в причинах и природе такого явления, как профессиональное отчуждение, в том, как оно возникает и можно ли его избежать? А уже исходя из полученных знаний найти способы и средства психологической помощи учителям, с целью оптимизации профессиональной психологической среды.

Литература

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. – 263 с.
2. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 1989. – 94 с.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
4. Бызов С. А. Психология педагогической деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1946. – 330 с.
5. Вилюнас В., Овчинникова О. В. Некоторые теоретические вопросы изучения стресса / Научная сессия, посвященная дню радио и дню связиста. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – С. 74–87.
6. Геллерштейн С. Г. Психотехника // История советской психологии труда: Тексты (20–30 гг. XX в.). – М.: Просвещение, 1983. – С. 127–133.
7. Грановская Р. М. Психологический климат общества // Психол. газета. – 1995. – Декабрь. – № 3. – С. 2.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1997. – 244 с.
9. Коробицина М. Б. Проблема психологической подготовки учителей к распознаванию эмоций учащихся: Дис. ... канд. психол. наук. – Одесса, 1992. – 150 с.
10. Кулакова Т. Г. Преодоление профессионального отчуждения учителя // Образование и взаимодействие культур / Т. Г. Кулакова, Л. М. Растова. – Барнаул: БГПУ, 2004. – Вып. 3. – С. 167–172.
11. Лазурский А. Ф. Классификация личностей / Под ред. М. Я. Басова, В. Н. Мясищева. – Л.: ЛГУ, 1925. – 290 с.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
13. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция: Учеб.-метод. пособие. – М.: Флинта, 2001. – 190 с.

14. Наенко Н. И. Психическая напряженность. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 112 с.
15. Осухова Н. Г. Становление творческой индивидуальности педагога // Педагогика. – 1992. – № 3–4. – С. 53–58.
16. Сырицо Т. Г. Эмоциональность как профессионально важное качество учителя: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1997. – 149 с.
17. Юсупов И. М. Вчувствование, проникновение, понимание. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1993. – 202 с.
18. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 1997. – 224 с.
19. Goleman D. Emotional Intelligence. – N. Y.: Bantam Books, 1995. – 326 p.
20. Mehrabian A., Epstein N. A measure of emotional Empathy // Journal of Personality. – 1972. – № 4. – P. 525–543.

Статья представлена к публикации членом-корреспондентом РАО Э. Ф. Зеером

УДК 150.923
ББК Ю 943+937

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЛЬНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И СПОРТЕ

В. В. Маркелов

Ключевые слова: индивидуальность; образовательная парадигма; профессиональная подготовка; реформирование образования; физическая культура и спорт.

Резюме: В статье в свете гуманистической парадигмы и теории интегральной индивидуальности рассматривается проблема развития субъекта учебной деятельности на основе формирования индивидуального стиля деятельности.

Решение задач реформирования отечественной системы образования предполагает реализацию лично-ориентированной и лично-развивающей образовательной парадигмы. Лично-развивающая образовательная парадигма предполагает адекватную реализацию педагогического принципа индивидуального подхода. Необходимость системного подхода при разработке теоретических и прикладных аспектов индивидуализации в образовании отмечается многими учеными: Б. А. Вяткиным [3], В. В. Давыдовым [7], И. А. Зимней [10], Е. П. Ильиным [12], Е. А. Климовым [13], А. В. Либ-