

типов совладания с тревогой (стратегии «тревога», «болезнь» и «супергерой») и отмечен переход к применению более конструктивного типа совладания – стратегии «труженик», то есть доказано, что, изменяя в ходе коррекционной работы ведущие стратегии совладания с тревогой, можно снижать уровень тревожности.

Литература

1. Глотова Г. А. Объектоцентрический, антропоцентрический и социоцентрический подходы к исследованию тревожности // Психология психических состояний: Сб. статей. Вып. 4 / Под ред. А. О. Прохорова. Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2002. – С. 360–386.
2. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2000.
3. Спасскова Н. В. Коррекция экзаменационной тревожности учащихся старших классов в условиях тренингового взаимодействия // Психологический вестник Уральского государственного университета. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. – С. 27–37.
4. Тревога и тревожность / Сост. и общ. ред. В. М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001.

**Э. Э. Сыманюк,
Н. Н. Егорова**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ ПЕДАГОГА

В статье рассматриваются деструктивные изменения профессиональной направленности, проявляющиеся в отчуждении педагога от профессиональной деятельности, профессионального сообщества и от себя как профессионала. Выявляются психологические характеристики профессионально идентичной и профессионально отчужденной позиции педагога.

Резкие изменения в политике и экономике приводят к масштабным психологическим катастрофам, прерывающим привычные профессиональные отношения, дестабилизирующим структуры и разрушающим стереотипы, что, в свою очередь, может ускорить наступление кризиса профессионального становления личности. Непродуктивный способ разрешения кризиса приводит к отстранению, замкнутости, рефлексивному уходу профессионала от профессионального сообщества и дела, т. е. к потере профессиональной идентичности.

Потеря идентичности искажает профессиональную направленность, снижает профессиональную активность, разрушает социально значимую сложившуюся структуру деятельности и отношения в профессиональном сообществе, способствуя возникновению профессиональных деструкций личности (Н. А. Батулин, Р. М. Грановская, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина). Профессия становится лишь средством достижения иных, глубоко личных целей, а не способом гармоничного существования человека в деятельности.

Современная социально-экономическая ситуация в нашей стране также усиливает тенденцию изменений в педагогической сфере, вызванных дестабилизацией общества и приводящих к ментальному и функциональному распылению педагогов-профессионалов. Важно выяснить, какие факторы, детерминируют это явление, которое можно обозначить как профессионально-психологическое отчуждение педагога. Это проявляется в утрате педагогом профессиональной идентичности, равнодушии к профессиональным обязанностям и нормам, непринятии на себя ответственности за происходящее с ним и в организации, замещении профессиональных ценностей и морали ценностями и целями другой среды – профессиональной и внепрофессиональной. Личность с такой структурой способна индуцировать свою деструктивность на социальное окружение.

Одной из профессионально обусловленных деструкций личности является профессионально-психологическое отчуждение. Э. Ф. Зеер понимает профессионально-психологическое отчуждение как процесс, имеющий деструктивную природу, обратный профессиональной идентичности [2]. Профессиональное отчуждение возникает как деструкция на таких стадиях профессионального становления как адаптация, первичная профессионализация, вторичная профессионализация. Причем во многом возникновение отчуждения обусловлено профессионально детерминированными кризисами [3].

А. Б. Шнейдер отмечает, что профессиональное отчуждение – обратный процесс профессиональной идентификации, связанный с отвержением объективного и субъективного единства с профессиональной группой, делом и обособлением профессиональных характеристик личности, при этом в качестве исходного критерия выделяется принятие педагогом ответственности за нахождение смысла профессиональной деятельности [5].

Характерными поведенческими признаками профессионально-психологической отчужденности педагога являются закрытость в отношениях с коллегами и учениками, агрессивность, ложь как неосознанное искажение фактов, заведомая ложь, преувеличение своих заслуг, цинизм. Все это делает сотрудника функционально непригодным к выполнению профессиональных обязан-

ностей. Таких педагогов Е. П. Ермолаева называет профессиональными маргиналами [1].

Причинами отчужденного профессионального поведения может быть специфика иерархии (особенности соотношения) жизненного и профессионального смыслов, так как именно профессия педагога – одна из наиболее «смыслообразующих», позволяющих получать удовлетворение от своего труда, осознать и сохранить основной смысл жизни [4]. Неудовлетворенность, негативное отношение педагога к профессии связаны чаще всего с непониманием возможностей по удовлетворению базовых потребностей личности: в общении, познании, социальном признании, самоуважении, самореализации и творчестве.

Если профессиональная деятельность занимает место на периферии в структуре смысложизненных ориентаций, то нередко возникает диссонанс между требованиями профессии и проявлениями индивидуальности, снижаются возможности самоактуализации в профессии. Педагог не справляется с профессиональными обязанностями, либо их реализация сопровождается чрезмерным напряжением сил и так называемым эмоциональным выгоранием. В первом случае он прибегает к различным формам поведения, имеющим компенсаторный характер, и тем самым самоотчуждается, т. е. теряет собственную идентичность, но сохраняет профессиональную. А во втором – ради самосохранения педагог начинает выполнять профессиональные обязанности формально и, сохраняя собственную идентичность, занимает профессионально-отчужденную позицию.

Вместе с тем, когда говорят о профессии как смысле жизни педагога, забывают, что полное погружение в профессию так же чревато различными последствиями. Такого педагога профессиональная роль поглощает, он в ней растворяется, теряя себя, собственную идентичность, становится равнодушным, апатичным к самому себе, занимая по отношению к самому себе отчужденную позицию.

Когда же педагог слишком тесно связывает представления о себе с какой-то определенной ролью, у него возникает система профессиональных стереотипов, что делает его зависимым от конкретных обстоятельств жизни. Изменение обстоятельств в профессиональной жизни практически неизбежно вызывает чувство растерянности и даже отчаяния. К тому же, стереотипы образуют инерционное звено в профессиональной деятельности и закрывают путь к совершенствованию в профессии, так как потребность в поиске новых методов и подходов в большей или меньшей степени блокируется. При этом зачастую стереотипное ролевое взаимодействие человек распространяет на все сферы, и его поведение становится неадекватным обстановке, а его лич-

ность деформируется, т. е., как отмечает Э. Ф. Зеер, в процессе многолетнего выполнения одной и той же работы, действий возникают нежелательные качества, которые изменяют профессиональное поведение человека, негативно влияют на продуктивность деятельности [2].

Таким образом, неустойчивость жизненной позиции, отсутствие ключевых смысло-жизненных ценностей приводит педагога не к постижению самого себя, как составляющей противоречивых общественных связей, а к самооправданию, использованию различных психологических защит, к неадекватным суждениям личности о самой себе, которые могут противоречить ее собственной сущности.

Исследование феномена профессионально-психологического отчуждения проводилось в период с 2002 по 2006 гг. в образовательных учреждениях Соликамска, Березников, Красновишерска, Кизела, Губаха Пермского края.

К процессу эмпирических исследований были привлечены педагоги, находящиеся на разных стадиях профессионального становления (всего 250 чел.) в возрасте от 21 до 60 лет.

В опытно-поисковом исследовании были использованы методика диагностики направленности, методика диагностики типа поведенческой активности В. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка, САМОАЛ (автор А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калина), тест СЖО (Д. А. Леонтьев), морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов, А. В. Карпушина), методика на определение социально-психологической адаптации учителя средней школы (Г. С. Никифоров), опросник уровня субъективного контроля (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд), методика «Кто я?» (М. Кун, Т. Мак-Партланд).

На основе контент-анализа, нами были выделены две группы: 1) педагоги, идентифицирующие себя с профессией; 2) педагоги с признаками профессионального отчуждения (результаты эксперимента представлены в таблице).

Психологические особенности профессионально идентичных и профессионально отчужденных педагогов

Критерии сравнения	Идентичные педагоги	Отчужденные педагоги
1	2	3
Ориентация на вознаграждение	Ориентация на моральное удовлетворение	Ориентация одновременно на материальное и моральное удовлетворение
Уровень интернальности (ответственности)	Высокая ответственность во всех сферах жизни	Высокая ответственность в семейной жизни (особенно материальная)
Поведение при неудовлетворенности своим положением в коллективе	Сверхактивность в работе и достижении результатов	Замкнутость, апатия, пассивность, смена профессии

Окончание таблицы

1	2	3
Самоактуализация	Высокая значимость профессиональных ценностей, жизнь по принципу «здесь и теперь»	Самоактуализация во вне-профессиональных сферах
Поведение при неудовлетворенности профессиональным статусом	Высокая профессиональная мотивация. Ориентация на конкретный практический результат	Агрессивность в достижении статуса, стремление к внешним признакам его значимости, соперничество
Взаимоотношения с другими	Противоречивая позиция: стремление к сохранению идентичности, «не растворяться в других» или зависимость от мнения группы, социального одобрения	Стремление контролировать неформальные отношения и вызывать к себе признание окружающих, эмоциональная зависимость от них
Степень осмысленности жизни	Ощущение осмысленности жизни, повышающее адаптивные возможности в профессии	Дисгармоничность временного аспекта образа «Я» снижает степень осмысленности жизни
Креативность	Вера в свои неограниченные возможности, избегание стереотипов в профессиональной деятельности, креативность во всем, направленность на саморазвитие	Отсутствие стремления к творчеству в профессии, профессиональная конфликтность и стереотипность
Временной аспект образа «Я»	Удовлетворенность своим прошлым, настоящим и уверенность в своем будущем	Неясные представления о смысле жизни в прошлом, настоящем и будущем, либо идеалистическая направленность целей в будущее, либо привычка жить настоящим или осознание, что только прошлое имеет смысл
Особенности «Я-концепции»	«Я-концепция» позитивная. Действие психологических защит незначительно	Неудовлетворенность собой, неверие в свои силы. Действие психологических защит
Значимость различных сфер жизни	Гармоничное сочетание профессиональной, семейной сфер, сферы общественной жизни, сферы увлечений, сферы физической активности	Высокая значимость фиксации на многочисленных целях одновременно и в семейной и профессиональной жизни
Профессиональная адаптация	Высокие показатели по всем признакам	Низкие показатели по всем признакам (профессиональная дезадаптация)

Анализ корреляционных связей на уровне значимости $p \leq 0,001$ в группе идентичных педагогов выявил отрицательные межкорреляционные связи показателей: «духовное удовлетворение» (-0,32), «сохранение индивидуальности» (-0,30), «жизненная сфера – образование» (-0,29) и типа поведенческой активности.

Положительные корреляционные связи выявлены между показателями: «процесс» (0,29), «локус контроль – жизнь» (0,43), «отношение к работе» (0,24), «общая интернальность» (0,30), «интернальность в сфере производственных отношений» (0,23), «интернальность в области межличностных отношений» (0,25) и показателем «ориентация во времени». Положительно взаимосвязаны показатель «отношение к работе» и «интернальность в области достижений» (0,33). Взаимосвязаны между собой показатели «отношение к учебному заведению» (0,55), «отношения между педагогами» (0,75), «удовлетворенность условиями труда» (0,67), «удовлетворенность своим положением в коллективе» ($r = 0,53$), «отношение к работе» (0,59), «отношение к ученикам» (0,50), «отношение к руководителю» (0,63), «отношение к коллективу» (0,63) и показатель «общая интернальность».

Итак, профессионально идентичная позиция педагога характеризуется следующим: неудовлетворенность своим положением в коллективе приводит идентичного педагога к сверхактивности в работе и достижении результатов, к соревновательным тенденциям. При возникновении у идентичного педагога признаков профессиональной дезадаптации и невозможности достигнуть желаемого уровень интернальности снижается. Высокая мотивация деятельности и неудовлетворенность профессиональным статусом обуславливает ориентацию идентичного педагога на конкретный, сугубо практический результат, при этом исключается критика и саморазвитие. Стремление к самосовершенствованию у таких педагогов выражается в требовательности к себе как профессионалу и отсутствии стереотипов в профессии. Для идентичного педагога характерно противоречие во взаимоотношениях с другими: с одной стороны, стремление сохранить свою индивидуальность, «не растворяясь» в других, с другой – зависимость от мнения группы, ориентация на совместную деятельность и социальное одобрение.

При высоких показателях интернальности у идентичного педагога присутствует заинтересованность в решении деловых проблем, деловом сотрудничестве, эффективном выполнении профессиональных обязанностей. При низких – доминирует направленность на себя, сопровождающаяся агрессивными тенденциями по отношению к окружению. Идентичный педагог стремится к самопознанию, самоактуализации, сохранению собственной индивидуальности, свободно строит свою жизнь в соответствии с целью саморазвития, про-

являет креативность во всем. Он уверен в себе, осознает свою самоценность, обладает способностью управлять своей жизнью, доверяет себе и окружающему миру. Уверенность в будущем делает его жизнь осмысленной, а позитивная «Я-концепция» и отсутствие психологических защит как критерии психического здоровья личности делают идентичного педагога независимым от мнения окружающих.

Анализ корреляционных связей показателей на уровне значимости $p \leq 0,001$ в группе отчужденных педагогов выявил отрицательные взаимосвязи между показателями: «осмысленность жизни» (-0,30) «локус контроль – Я» (-0,37), «локус контроль – жизнь» (-0,26) – и показателем «направленность на себя».

Показатели «ориентация во времени» (0,32), «осмысленность жизни» (0,30), «процесс» (0,29), «результат» (0,25), «локус контроль – Я» (0,26), «локус контроля жизнь» (0,25) имеют положительные взаимосвязи с показателем «направленность на дело».

Выявлены взаимосвязи между показателями «креативность» (0,26), «собственный престиж» (0,20), «отношения между педагогами» (0,37), «уровень адаптации» (0,36), «интернальность в семейных отношениях» и показателем «контактность». Показатель «взгляд на природу человека» имеет положительную взаимосвязь с показателем «уровень адаптации» (0,30). Показатели «отношение к ученикам» (0,29), «отношение к работе» (0,22), «удовлетворенность своим положением в коллективе» (0,28), «уровень адаптации» (0,20) положительно связаны с показателем «общая интернальность». Такие показатели, как «отношение к ученикам» (0,29), «отношение к работе» (0,22), «удовлетворенность своим положением в коллективе» (0,28), «уровень адаптации» (0,20), положительно связаны с показателем «общая интернальность».

Таким образом, профессионально отчужденная позиция педагога характеризуется следующим: неясные представления о смысле жизни в прошлом, настоящем и будущем и неудовлетворенность самореализацией обуславливают его ориентацию на себя. Неверие отчужденного педагога в свои силы, ощущение фатальности жизни предопределяет его агрессивность в достижении определенного статуса. Отчуждение от профессии порождает соперничество, конформность, стереотипность в профессии. Отсутствие стремления к творчеству, безоговорочное доверие к авторитетам и снижение ответственности приводят отчужденного педагога к сверхактивности в профессии как способу оправдать свою неуспешность и избежать осуждения со стороны. Фиксация на многочисленных целях одновременно в профессиональной и семейной жизни, без реальной возможности их все осуществить, приводит к дисгармонии и неуспеху в указанных сферах. Идеалистическая направленность целей в будущее без личной ответственности делает профессиональные планы таких педагогов

иллюзорными, а сочетание высокой значимости морального удовлетворения в работе и желание достичь материального благосостояния могут привести его к решению о смене работы, а может быть, и специальности. К этому же решению может привести стремление педагога к достижению реальных ощутимых результатов в своей жизни, его привычка жить настоящим, позитивная «Я-концепция», высокая интернальность и ответственность за семью.

Факторами, ведущими педагога к профессиональной дезадаптации и, как следствие, к возникновению отчужденной позиции в профессии являются:

- высокая целеустремленность;
- нестандартность в стиле жизни и ориентация педагога на взаимно приятные и доброжелательные отношения с окружающими при их объективной невозможности;
- осознание педагогом, что только прошлое имеет в его жизни смысл;
- активная реализация личностью своей социальной роли педагога, приводящая к экспансии этой ролью его личности;
- значимость для педагога материального благосостояния;
- высокая значимость для педагога сферы его профессиональной деятельности при высокой интернальности.

Все это ведет педагога к распространению своих профессиональных функций на все сферы жизни и стремлению к неформальному стилю взаимоотношений в профессиональной деятельности.

В такой ситуации назревает острая необходимость в развитии профессиональной идентичности педагога, так как именно благодаря такому развитию у специалиста повышается мотивация достижений, активизируется интерес к творческому поиску и профессиональному экспериментированию, повышается устойчивость и адекватность профессионального «Я-образа».

Наиболее действенными технологиями преодоления профессионально-психологического отчуждения являются личностно ориентированные технологии, которые возможно использовать для индивидуальных профессиональных консультаций в работе практических психологов.

Литература

1. Ермолаева Е. П. Психология профессионального маргинала в социально-значимых видах труда (статья вторая) // Психологический журнал. – 2001. Т. 22. – № 5.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Гос. проф.-пед. ун-та, 1997.
3. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. М.: Изд-во МПСИ, 2005. – 254 с.

4. Чудновский В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 3–15.

5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: Автореф. дисс. д-ра психол. наук. – М., 2001.

Е. Н. Пакалина

РАЗВИТИЕ «Я-КОНЦЕПЦИИ» СТАРШЕКЛАСНИКА: ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

В статье рассматриваются теоретические основания оказания педагогической поддержки как условия успешного развития личности учащегося в образовательном процессе. Анализируются результаты исследования особенностей развития «Я-концепции» учащихся в период ранней юности и рассматривается структурная модель оказания педагогической поддержки позитивной и профилактики негативной «Я-концепции».

Педагогическая поддержка развития личности учащегося на различных возрастных этапах является функциональным компонентом системы гуманистического образования. О. С. Газман, Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская связывали поддержку непосредственно с индивидуально-личностным подходом в воспитании и ее ядром называли педагогический процесс, направленный на решение насущных проблем ребенка (подростка), превентивную и оперативную помощь в развитии и содействии саморазвитию учащихся.

Анализируя психолого-педагогические основания осуществления поддержки учащихся в образовательном процессе, психолог-исследователь И. В. Дубровина видит в поддержке основное условие реализации возрастных потребностей, резервов каждого возраста, связанных с сензитивностью возрастных периодов, развития индивидуальных особенностей, самосознания, самоопределения, создания психологического комфорта, который определяется прежде всего продуктивностью общения ребенка со сверстниками и взрослыми [4, с. 30].

Процесс педагогической поддержки, реализуемый в обучении и воспитании, требует обоснования соответствующих условий и технологий (Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко, С. В. Кульневич, Н. Б. Крылова, К. Роджерс и др.). В своей работе мы опираемся на определение технологии педагогической поддержки учащегося как системы педагогических действий, опосредованных личностными особенностями педагога и учащегося, направленными на создание культуросообразного педагогического взаимодействия как условия, обеспечивающего образование на основе диалога культур, учета индивидуальных