

На правах рукописи

Садовникова Надежда Олеговна

**ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ АГРЕССИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ
СО СТРАТЕГИЯМИ ПРЕОДОЛЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КРИЗИСА**

19.00.07 – педагогическая психология

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Москва 2006

Работа выполнена на кафедре психологии профессионального развития ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» г. Екатеринбург.

Научный руководитель

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор
Зсер Эвальд Фридрихович

Официальные оппоненты

доктор психологических наук, профессор
Пряжникова Елена Юрьевна;

кандидат психологических наук, доцент

Краев Олег Юрьевич

Ведущая организация

ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Защита состоится 10 июля 2006 г. в 14.00 часов на заседании диссертационного совета К 521.027.01 при Московском психолого-социальном институте по адресу г. Москва, 4-й Рощинский проезд, 9а, ауд 203.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Московского психолого-социального института.

Автореферат разослан 9 июня 2006.

Ученый секретарь
диссертационного совета
канд.пед.наук



Н.П. Молчанова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В условиях реформирования системы образования, реализации принципа гуманизма возрастает роль профессионально значимых характеристик учителя, в том числе способностей конструктивно преодолевать профессиональные барьеры, проектировать альтернативные сценарии профессионального развития. В сочетании с высоким уровнем напряженности и неопределенности современной социально-экономической ситуации это приводит к тому, что учитель чаще чем обычно переживает кризисные ситуации и состояния, преодоление которых требует больших личностных затрат и в ряде случаев может привести к искажению личностного профиля и усилению негативных тенденций в структуре личности педагога.

Преодоление (англ. *coping*) – это дихотомическое образование, представляющее собой комплекс бессознательных и осознаваемых стратегий, используемых личностью для разрешения кризисных ситуаций.

Психологические аспекты процесса преодоления кризисных ситуаций, в том числе особенности психологической защиты и *coping*-поведения, раскрываются в работах отечественных психологов (Л.И. Анцыферовой, Ф.В. Бассина, В.А. Бодрова, Ф.Е. Василюка, Р.М. Грановской, Т.Л. Крюковой, А.А. Налчаджяна, И.М. Никольской, С.Л. Рубинштейна, Е.Т. Соколовой и др.) и в работах зарубежных исследователей (Р. Лазаруса, М. Перре, Р. Пехунена, Р. Плутчика, С. Фолкмана, Т. Хаан, и др.).

Изучение роли стратегий преодоления профессионального кризиса, в усилении негативных личностных тенденций, в том числе в повышении агрессивности учителя, позволит определить основные пути работы с данным видом личностных изменений и доказать необходимость развития умений конструктивно преодолевать кризисные ситуации с целью снижения агрессивности учителя.

Исследование проблемы взаимосвязи агрессивности учителя со стратегиями преодоления профессионального кризиса обусловлено следующими **противоречиями**:

- между необходимостью учета взаимосвязи негативных личностных характеристик учителя со стратегиями преодоления кризиса и отсутствием теоретической обоснованности комплексного изучения этой проблемы;

- между необходимостью в профессионально-адекватном поведении учителя и несформированностью у него умений активно, конструктивно преодолевать кризисные ситуации профессиональной деятельности;
- между потребностями учителя в психологическом сопровождении деструктивного развития и недостаточной научной обоснованностью и методической разработанностью эффективных психолого-педагогических технологий развития навыков преодоления трудностей профессиональной жизни.

В связи с этим **проблема** исследования заключается в научном обосновании взаимосвязи агрессивности учителя со стратегиями преодоления профессионального кризиса.

Решение данной проблемы обусловило выбор **темы исследования**: «Проблема взаимосвязи агрессивности учителя со стратегиями преодоления профессионального кризиса».

Объект исследования – агрессивность учителя.

Предмет исследования – взаимосвязь агрессивности учителя со стратегиями преодоления профессионального кризиса.

Цель исследования – установить взаимосвязь агрессивности учителя со стратегиями преодоления профессионального кризиса и разработать психолого-педагогические технологии снижения агрессивности учителя и развития у него умений конструктивно преодолевать кризисы профессионального развития.

Гипотеза исследования отражена в следующих предположениях:

1. Высокий уровень агрессивности учителя наблюдается при высоком уровне выраженности неконструктивных стратегий совладающего поведения (импульсивных, манипулятивных, асоциальных, агрессивных действий, избегания, осторожных действий); и при высоком уровне выраженности примитивных психологических защит (вытеснения, отрицания, регрессии, проекции, замещения).

2. Функционирование деструктивных стратегий совладающего поведения (импульсивных, манипулятивных, асоциальных, агрессивных действий) обусловлено действием механизмов психологической защиты.

3. Разработанный семинар-тренинг является эффективной технологией снижения уровня агрессивности учителя и развития у него умений конструктивно преодолевать трудности профессионального развития.

Исходя из поставленной цели и выдвинутой гипотезы, были определены следующие **задачи**:

1. Проанализировать основные теоретические подходы к пониманию феномена преодоления кризисов профессионального развития.
2. Рассмотреть психологические предпосылки агрессивности учителя.
3. Установить в ходе эмпирического исследования взаимосвязь агрессивности учителя со стратегиями преодоления профессионального кризиса.
4. Разработать, апробировать и проверить эффективность семинара-тренинга, направленного на развитие умений конструктивно преодолевать кризисы профессионального развития и, как следствие, на снижение агрессивности учителя.

Методологическую и теоретическую основу исследования составляют системный подход в изучении деятельности и личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Б.Ф. Ломов, и др.), концептуальные положения психологии труда учителя (Ф.И. Гоноболин, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А. Реан). Частной методологией послужили положения отечественных психологов о закономерностях и особенностях профессионального становления и развития личности (А.А. Бодалев, Р.М. Грановская, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Л.М. Митина, Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников, Л.Б. Шнейдер и др.). Также в качестве частной методологической основы выступили основные теоретические положения концепций:

- психологической защиты, coping- и совладающего поведения, представленные в работах отечественных (Л.И. Анцыферова, Ф.Е. Василук, Р.М. Грановская, А. А. Налчаджян, Е. С. Романова, Е.Т. Соколова и др.) и зарубежных исследователей (Г. Келлерман, Х. Конте, Р. Лазарус, Р. Плутчик, С. Фолкман, С. Хобфолл и др.);
- агрессии и агрессивности, разработанные отечественными (П.А. Ковалев, А.А. Реан, Т.Г. Румянцева и др.) и зарубежными (А. Бандура, А. Басс, Р. Бэрон, и др.) психологами.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс методов: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, эмпирические мето-

ды (психобиография, тестирование), методы математико-статистической обработки и представления полученных данных с использованием пакета программ (SPSS 13.0 for Windows Release; MS Excel XP 2003).

В эмпирическом исследовании были использованы: реконструированная Э.Ф. Зесером формализованная биографическая анкета В.Г. Норакидзе, личностный опросник А. Басса – А. Дарки (адаптация А.К. Осницкого), опросник «Индекс жизненного стиля» (LSI) Р. Плутчика, Г. Келлермана и Х. Конте (адаптация Е.С. Романовой и Л.Р. Гребенникова), опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла.

В процессе математико – статистической обработки были использованы следующие статистические методы и критерии: описательная статистика, корреляционный анализ (критерий Пирсона) и дисперсионный анализ (ANOVA) (критерий Фишера).

В исследовании приняли участие учителя общеобразовательных школ в возрасте от 20 до 57 лет г. Екатеринбург и Свердловской области (221 чел.).

Этапы исследования. Исследование взаимосвязи агрессивности учителя со стратегиями преодоления кризиса профессионального развития проводилось в период с 2002 по 2006 г. и включало несколько этапов.

На *первом этапе* (2002 – 2003) было предпринято изучение актуальности и перспективности исследования проблемы взаимосвязи агрессивности учителя со стратегиями преодоления профессионального кризиса; исследовалось состояние проблемы в зарубежной и отечественной психологической литературе, осуществлялся первичный сбор эмпирических данных.

Второй этап (2003 – 2004) был посвящен обоснованию предмета исследования, отбору психодиагностического инструментария, формированию банка эмпирических данных.

На *третьем этапе* (2004 – 2006) проводились статистический анализ, систематизация и обобщение эмпирических данных. разработка и апробация программы семинара-тренинга, оформление материалов диссертационного исследования.

Научная новизна работы состоит в том, что выявлены доминирующие стратегии преодоления кризисов профессионального развития, используемые учителя-

ми, и обоснована взаимосвязь агрессивности учителя со стратегиями преодоления профессионального кризиса.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении понятия «сoping» как дихотомического образования. Изучение психолого-педагогической литературы позволило выделить совокупность факторов, влияющих на возникновение кризисных ситуаций профессионального развития учителя. На основе анализа и обобщения теоретических положений, а также результатов эмпирического исследования раскрыта совокупность стратегий преодоления профессионально обусловленного кризиса, констатирована взаимосвязь между агрессивностью учителя и неконструктивными стратегиями совладающего поведения, механизмами психологической защиты. Установлено, что функционирование деструктивных стратегий совладающего поведения (манипулятивных, агрессивных и асоциальных действий) взаимосвязано с использованием психологических защит (регрессия, проекция, компенсация). Исследование позволило расширить представление о возможных причинах повышения уровня агрессивности учителя.

Практическая значимость работы состоит в том, что определена и научно обоснована взаимосвязь агрессивности учителя с механизмами психологической защиты неконструктивными стратегиями совладающего поведения (избегание и осторожные действия; импульсивные, манипулятивные, агрессивные и асоциальные действия). Разработанная и апробированная программа семинара-тренинга может применяться практическими психологами в сфере образования для организации психологического сопровождения учителей в сфере профилактики и коррекции деструктивного развития. Результаты исследования могут быть использованы руководством образовательных учреждений для разработки процедур профессионального отбора и аттестации учителей, а также организации повышения их квалификации. Эмпирические данные были использованы при разработке научно-методического обеспечения курсов «Основы профориентологии», «Теория и практика профессионального самоопределения», «Основы профессионального консультирования», «Психология профессионального образования».

Положения, выносимые на защиту:

1. В процессе профессионального развития наблюдается интенсивное использование учителями для преодоления профессионального кризиса механизмов психологической защиты и неконструктивных стратегий совладания.

2. Функционирование деструктивных стратегий совладания (манипулятивных, агрессивных и асоциальных действий) связано с действием психологических защит.

3. Высокий уровень агрессивности наблюдается при интенсивном использовании учителем для преодоления профессионально обусловленного кризиса неконструктивных стратегий совладающего поведения (избегание, осторожные действия, импульсивные, манипулятивные, асоциальные и агрессивные действия) и примитивных психологических защит (вытеснение, регрессия, замещение, проекция).

4. Семинар-тренинг является эффективной технологией развития умений конструктивно преодолевать трудности профессионального развития и снижения уровня агрессивности учителя.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты диссертационного исследования были представлены автором на 3-м Съезде Российского Психологического общества (Санкт-Петербург, 2003), на международных конференциях (Екатеринбург, 2005, Курган, 2006, Санкт-Петербург, 2006), на всероссийских и региональных конференциях (Екатеринбург, 2003, 2004, 2005; Москва, 2005), на заседаниях кафедры психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета. Программа семинара-тренинга, направленного на развитие умений конструктивно преодолевать трудности профессионального развития, прошла апробацию в школах г. Екатеринбурга и Свердловской области, на курсах повышения квалификации в Уральском государственном педагогическом университете и внедрена в образовательный процесс Российского государственного профессионально-педагогического университета и Уральского педагогического университета. Основные положения диссертационного исследования отражены в 8 публикациях автора.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечиваются методологией исследования, репрезентативностью выборки, применением адекватных эмпирических и статистических методов, значимостью полученных результатов.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка (203 источника) и 6 приложений. В тексте содержится 26 таблиц и 3 рисунка.

Работа выполнена в русле исследований процесса профессионального развития, осуществляемых на кафедре психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, выделены противоречия и проблема исследования; сформулированы цель, задачи, гипотезы; определены объект и предмет исследования; описаны методологические и теоретические основы и методы исследования; показаны научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Теоретические основы изучения стратегий преодоления профессионального кризиса» представлен анализ теоретических и экспериментальных исследований по теме диссертации.

Проблема профессионального развития и становления исследуется как в работах отечественных психологов (Н.С. Глуханюк, А.А. Деркач, В.Г. Зызыкин, Э.Ф. Зсер, Н.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Мигина и др.), так и в трудах зарубежных психологов (А. Адлер, Э. Берн, Ш. Бюллер, Э. Гинзберг, Дж. Голланд, Дж. Сьюпер, и др.).

Анализ научных источников позволил установить, что некоторые исследователи рассматривают профессиональное развитие как неравномерный, нелинейный стадийный процесс изменения личности (прогрессивного и регрессивного) в ходе освоения и выполнения профессиональной деятельности. Переход от одной стадии к другой сопровождается кризисами, которые представляют собой непродолжительные по времени периоды кардинальной перестройки профессионального сознания, деятельности и поведения личности, сопровождающиеся изменением вектора профессионального развития. Выделяют три критерия кризиса: 1) кризис можно датировать и локализовать во времени и пространстве; 2) кризис требует от личности выбора дальнейшего сценария профессиональной жизни; 3) переживание кризиса сопровождается стойкими аффективными реакциями, напряжением. Кризисы являются сензитивными периодами возникновения личностных деформаций.

Помимо кризисов в процессе профессионального развития учитель переживает и различные кризисные ситуации, которые связаны, прежде всего, с действием повседневных факторов. Анализ психолого-педагогических исследований позволил выделить две группы таких факторов.

Первую группу составляют факторы, связанные с профессиональной деятельностью:

- *«Сложность» объекта профессионально-педагогической деятельности.* Объектом труда учителя является ученик, ребенок. «Сложность» данного объекта обусловлена, во-первых, существующей разницей в возрасте; во-вторых, индивидуальным темпом развития каждого учащегося; в-третьих, необходимостью анализа истоков процессов, происходящих в жизни ученика и проживания части своей жизни в логике жизни ребенка с целью продуктивного осуществления процессов обучения и воспитания.

- *«Хроническая» новизна решаемых профессиональных задач.* Решаемые в ходе профессиональной деятельности задачи, будучи даже внешне схожими, в своем глубинном содержании отличаются друг от друга. Это отличие связано с психоэмоциональным состоянием класса, коллектива, самого учителя, с совокупностью индивидуально-психологических особенностей каждого ученика.

- *Сложность социально-профессиональной роли педагога.* Педагог в процессе реализации своей профессиональной деятельности сочетает роли наставника, воспитателя, учителя. В.Д. Шадриков отмечает, что от субъекта, занимающего определенную социальную позицию, окружающие ожидают вполне конкретного поведения, независимо от его индивидуальных особенностей.

- *Формализованность взаимодействия в системе «учитель – ученик».* Необходимость выстраивания ограниченных ролевых отношений требует от учителя реализации стереотипного поведения: сдерживания своих чувств, эмоций, хорошего владения собой, своевременного реагирования на все, что происходит на занятии и др. Постоянная «включенность» объекта труда в содержание труда учителя формирует его профессиональное сознание, влияет на образование стереотипов профессиональной деятельности, поведенческих моделей.

- *Увеличение числа «трудных» учащихся.* В исследованиях Т.Н. Курбатовой отмечается, что за последние годы уровень агрессивных проявлений у несовершенно-

нолетних повысился в 1,5 раза, а наиболее высокие показатели агрессии имеют 12 – 13-летние подростки. Одним их первых, кто сталкивается с такими детьми становится учитель, и их агрессия может вызвать его ответную агрессивную реакцию, что не может не отразиться на его личности.

- *Необходимость осуществления большого объема внутренней работы*, сложного комплекса действий, в результате чего учитель испытывает постоянное состояние переутомления. При этом большинство значимых моментов его деятельности не доступны внешнему наблюдению и учету, а доступные требуют особого психологического анализа.

- *Противоречие между стремлением учителя использовать новые достижения и невозможностью их применения* в сжатые сроки обучения, следствием чего являются отсутствие отдачи от учащихся, несоответствие фактического результата ожидаемому.

Вторая группа факторов связана с социальной ситуацией профессионального развития учителя.

- *Материальные проблемы, низкий уровень жизни* большинства учителей, отсутствие системы социальной поддержки молодых специалистов порождают у учителя не только неуверенность в себе и пессимизм, но зачастую делают невозможным достижение им ряда социальных характеристик, позволяющих ему полноценно выстраивать систему своих профессиональных и личностных отношений.

- *Социальный статус профессии*. Непосредственное столкновение с негативным отношением общества к педагогической профессии способно породить чувство неполноценности, особенно у молодого учителя, для которого личностная и социальная привлекательность, как правило, очень значимы.

- *Отношение администрации школы к проблемам учителя*. Критическое, иногда нетерпимое отношение со стороны администрации (психологическое давление, пристальный, мелочный контроль, «заорганизованность» и стандартизованность учебно-воспитательного процесса, фактический запрет творческой инициативы) усиливает психоэмоциональное напряжение учителя и, как следствие, может привести к его уходу из школы.

▪ *Неадекватное отношение социального окружения к инновациям учителя, которое может привести к его изоляции, что вызывает чувство тревоги, одиночества, неверия в себя.*

▪ *Стандартизация педагогической деятельности, реформирование образования (введение Единого государственного экзамена, информатизация, сокращение количества учебных часов, внедрение профильного обучения и др.).*

Данные факторы усиливают напряженность профессиональной деятельности учителя и требуют от него «запуска» как сознательных, так и бессознательных механизмов преодоления кризисных ситуаций. В зависимости от характера используемых средств взаимодействия с кризисной ситуацией и их влияния на личностное развитие можно выделить конструктивное и неконструктивное преодоление кризиса и кризисных ситуаций.

Самыми общими стратегиями преодоления трудностей являются жизненные стратегии, среди которых выделяют ситуативную и личностную стратегии (С.Л. Рубинштейн); защитные стратегии, стратегии отказа и приспособления (Р. Пехунен).

Стратегии преодоления (*coping strategies*) являются частным случаем индивидуальной жизненной стратегии (Н.В. Волкова).

Анализ подходов А. Адлера, Л.И. Анцыферовой, Ф.Е. Василюка, Р.М. Грановской, Е.Л. Доценко, Т.Л. Крюковой, Р. Лазаруса, А.А. Налчаджяна, Е. С. Романовой, Г. Салливена, Е.Т. Соколовой, В.А. Ташлыкова, С. Фолкмана, А. Billings, N. Наан, Н. Моос и других исследователей к пониманию феномена преодоления (*coping*) позволил сделать вывод о том, что преодоление (*coping*) – это комплекс бессознательных и сознательных стратегий, используемых личностью для разрешения профессиональных кризисов и кризисных ситуаций.

Конструктивное преодоление приводит к накоплению положительного опыта разрешения трудных ситуаций. Неконструктивное преодоление приводит к тому, что личность на фоне общего благополучного разрешения кризиса, «застревает» в нем, ее поведение стереотипизируется, что приводит к искажению профиля личности. В основе неконструктивных стратегий преодоления лежат механизмы психологической защиты (Р. Лазарус, С. Фолкман). Интенсивное использование механизмов психологической защиты и неконструктивного совладания для разрешения кризиса

может привести к усилению негативных тенденций в структуре личности, в частности, к повышению уровня агрессивности.

Проблемы агрессии и агрессивности до недавнего времени исследовались в основном зарубежными психологами (А.Бандура, А. Басс, Л. Берковиц, Р. Вальтерс, А. Доллард, К.Лоренц, С.Розенцвейг, Дж. Скотт, и др.).

При этом, агрессивное поведение трактовалось следующим образом: как врожденный инстинкт (К.Лоренц, З.Фрейд), как следствие фрустрации (Дж. Доллард, Н.Е. Миллер, Х.О. Моурер и др.), а также как усвоенная в процессе социального научения модель поведения (А. Бандура, А. Басс, Р. Вальтерс, и др.).

Отечественные исследователи агрессии и агрессивности (В.Ф. Пирожков, А.А. Реан, Т.Г. Румянцева, Т.Н. Курбатова и др.) трактовали агрессивность как свойство личности, проявление которого зависит от уровня социализации человека, усвоения им социокультурных норм (в части норм социальной ответственности и нормы наказания за проявление агрессии).

Агрессия является формой деструктивного поведения. Агрессивность как свойство личности проявляется в готовности воспроизводить деструктивные (агрессивные, враждебные) реакции в области субъект-субъектных отношений.

Профессиональная деятельность учителя содержит основания для усиления эмоционального напряжения, изменения ценностно-мотивационной сферы, обострения конфликтов (как личностных, так и групповых), косвенно способствующих усилению внутренней готовности к реализации агрессивных личностных реакций. В поведении и деятельности учителя агрессивность проявляется при столкновении со «сложными» учащимися, обострении противоречий между потребностью учителя в творческой самореализации и возможностью ее удовлетворения либо между динамикой профессиональных задач и внутренней готовностью учителя к их осуществлению, при неконструктивном переживании кризисов профессионального развития. В частности, уровень агрессивности может повышаться вследствие чрезмерного использования личностью механизмов психологической защиты и неконструктивных стратегий совладающего поведения для преодоления кризисных ситуаций.

Таким образом, профессиональное развитие сопровождается переживанием учителем кризисных ситуаций и кризисов, преодоление которых может осуществляться как конструктивно, так и неконструктивно. Вследствие неконструктивного

преодоления кризисов профессионального развития может наблюдаться искажение личностного профиля учителя, в частности, повышение агрессивности.

Во второй главе «Эмпирическое исследование взаимосвязи агрессивности учителя со стратегиями преодоления профессионального кризиса» обоснован выбор методов исследования, описана процедура организации и этапы исследования, дана характеристика выборочной совокупности, представлен анализ результатов исследования.

Общий объем выборки составил 221 чел. – учителей общеобразовательных школ в возрасте от 20 до 57 лет, имеющих педагогический стаж от 0 до 37 лет. Результаты пилотажного исследования на первом этапе позволили проанализировать актуальное состояние изучаемой проблемы. На основе анализа данных психобиографий был выделен ряд кризисов профессионального развития, которые переживались (или переживаются) учителями школ (рис. 1). Наиболее выраженным в выборке учителей оказался

кризис профессионального роста, что подтверждается выводами и других исследователей (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк). Далее по степени выраженности следуют кризис профессиональных ожиданий и кризис профессиональной карьеры.

Представленность в психобиографиях категорий, характеризующих преодоление профессиональных кризисов, дает нам основания считать, что учителя используют

разнообразные стратегии преодоления кризиса.

А

анализ эмпириче

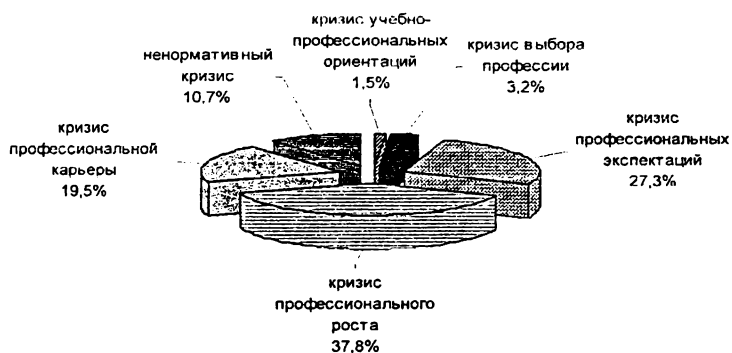


Рис. 1. Выраженность кризиса в % к количеству контент-аналитических категорий, характеризующих профессиональные кризисы

ских данных, полученных в ходе применения опросников LSI (Р.Плутчика, Г. Келлермана Х. Конте) и SACS (С. Хобфолла), позволил установить спектр бессознательных и сознательных стратегий преодоления профессионального кризиса, которые чаще всего используются учителями. В частности результаты описательной статистики показали, что ряд психологических защит доминируют в защитной структуре педагога: *отрицание* ($x_{\text{ср}} = 46,81\%$; $\sigma = 18,12$), *проекция* ($x_{\text{ср}} = 46,71\%$; $\sigma = 21,27$), *рационализация* ($x = 46,63\%$; $\sigma = 16,90$). Несколько в меньшей степени представлены *гиперкомпенсация* ($x_{\text{ср}} = 37,28\%$; $\sigma = 22,06$), *компенсация* ($x_{\text{ср}} = 31,47\%$; $\sigma = 21,55$) и *регрессия* ($x_{\text{ср}} = 31,03\%$; $\sigma = 14,57$) (рис.2).

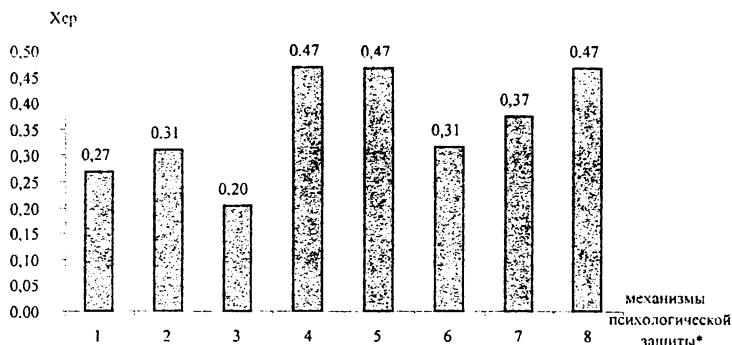


Рис. 2. Выраженность механизмов психологической защиты в структуре личности педагога

1 – вытеснение, 2 – регрессия, 3 – замещение, 4 – отрицание, 5 – проекция, 6 – компенсация, 7 – гиперкомпенсация, 8 – рационализация

Проверка с помощью критерия Пирсона (χ^2) гипотезы о преобладании в выборке некоторых видов психологических защит с высоким уровнем показала, что наиболее часто встречается *рационализация* ($\chi^2_{\text{эмп}}=4,122$; $df=1$; $p<0,05$).

С равной вероятностью на всех уровнях выраженности учителями используются *отрицание* ($\chi^2_{\text{эмп}}=1,195$; $df=1$; $p>0,10$), *проекция* ($\chi^2_{\text{эмп}}=0,610$; $df=1$; $p>0,10$), *гиперкомпенсация* ($\chi^2_{\text{эмп}}=1,195$; $df=1$; $p>0,10$).

Анализ результатов описательной статистики стратегий совладания с кризисными ситуациями позволил сделать вывод о том, что наиболее выраженными являются стратегии *поиск социальной поддержки* и *избегание*. Средние значения этих показателей высокий уровень выраженности ($x_{\text{ср}}=24,55$; $\sigma=3,29$; $x_{\text{ср}}=17,33$; $\sigma=3,87$ соответственно). Кроме того, проверка гипотезы о преобладании у учителей различных стратегий совладающего поведения показала, что стратегии *поиск социальной поддержки* ($\chi^2_{\text{эмп}}=9,552$; $df=2$; $p<0,01$) и *избегание* ($\chi^2_{\text{эмп}}=18,655$; $df=2$; $p<0,001$) применяются учителями, как правило, чаще для преодоления кризисных ситуаций и характеризуются высоким уровнем выраженности. *Осторожные действия* ($\chi^2_{\text{эмп}}=17,621$; $df=2$; $p<0,001$), *манипулятивные действия* ($\chi^2_{\text{эмп}}=16,172$; $df=2$; $p<0,001$), *вступление в социальный контакт* ($\chi^2_{\text{эмп}}=13,379$; $df=2$; $p<0,001$), *ассертивные действия* ($\chi^2_{\text{эмп}}=22,483$; $df=2$; $p<0,001$) используются учителями ситуативно и имеют средний уровень выраженности. *Импульсивные действия* ($\chi^2_{\text{эмп}}=1,793$; $df=2$; $p>0,10$) и *агрессивные действия* ($\chi^2_{\text{эмп}}=0,862$; $df=2$; $p>0,10$) обусловлены индивидуально-психологическими особенностями личности и могут быть реализованы как на высоком, так и на низком уровне выраженности.

Для доказательства предположения о взаимосвязи параметров деструктивного совладания с механизмами психологической защиты использовался метод корреляционного анализа (Пирсона). Анализ результатов показал, что наблюдается значимая прямая корреляционная связь между параметрами неконструктивного совладания и механизмами психологической защиты: между стратегией *манипулятивные действия* и *регрессией* ($r=0,28$; при $p<0,01$), *компенсацией* ($r=0,23$; при $p<0,05$); между стратегией *агрессивные действия* и *регрессией* ($r=0,39$; при $p<0,01$), *компенсаций* ($r=0,35$; при $p<0,01$), *проекцией* ($r=0,22$; при $p<0,05$); между стратегией *асоциальные действия* и *регрессией* ($r=0,28$; при $p<0,05$), *компенсацией* ($r=0,32$; при $p<0,01$).

Эмпирическая проверка теоретических представлений о том, что при повышении уровня выраженности параметров бессознательного прсодолнения (механизмов

психологической защиты) наблюдается увеличение уровня агрессивности учителя, осуществлялась с помощью однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA).

При интенсивном использовании учителями для преодоления кризисов профессионального развития примитивных психологических защит наблюдается высокий уровень выраженности некоторых компонентов агрессивности. Так было установлено, что при высоком уровне *вытеснения* имеет место высокий уровень *раздражения* ($F(1,88)=4,82$, $p < 0,03$) и *вербальной агрессии* ($F(1,88) = 3,52$; $p < 0,01$). Интенсивное использование учителями для преодоления кризиса *регрессии* вызывает увеличение уровня *косвенной агрессии* ($F(1,88) = 6,42$; $p < 0,01$), а также *раздражения* ($F(1,88) = 5,91$; $p < 0,03$), *обиды* ($F(1,88) = 6,28$; $p < 0,02$), *подозрительности* ($F(1,88) = 5,11$, $p < 0,03$), *вербальной агрессии* ($F(1,88) = 13,48$; $p < 0,000$), *агрессивности* ($F(1,88) = 15,25$; $p < 0,000$). При высоких значениях параметра *замещение* наблюдается высокий уровень выраженности *физической агрессии* ($F(1,88) - 3,95$; $p < 0,05$), а также переменных *раздражение* ($F(1,88) = 7,28$; $p < 0,01$), *подозрительность* ($F(1,88) = 4,45$; $p < 0,04$), *вербальная агрессия* ($F(1,88) = 4,51$; $p < 0,03$), *агрессивность* ($F(1,88) = 6,41$; $p < 0,01$). Сверхнормативное использование *проекции* для преодоления профессионального кризиса приводит к увеличению *вербальной агрессии* ($F(1,88) = 12,19$; $p < 0,001$), а также *подозрительности* ($F(1,88) = 4,32$; $p < 0,04$) учителя.

Обработка и анализ результатов в рамках предположения о том, что при высоком уровне выраженности параметров неконструктивного совладания с кризисом наблюдается высокий уровень выраженности компонентов агрессивности учителя, позволили сделать вывод о том, что на уровне значимости 1 и 5% и менее при увеличении уровня выраженности неконструктивных стратегий совладания с кризисом статистически достоверно повышается уровень выраженности компонентов агрессивности учителя:

- *импульсивные действия* оказали эффект на *вербальную агрессию* ($F(2,13) = 3,63$; $p < 0,03$): у испытуемых, с высокими значениями параметра *импульсивные действия* обнаружен высокий уровень *вербальной агрессии*;

- у учителей с высоким уровнем *осторожных действий* выявлены высокие значения *косвенной агрессии* ($F=3,37$; $p < 0,04$), *раздражения* ($F=5,23$; $p < 0,01$), *обиды* ($F=4,32$; $p < 0,02$) и *враждебности* ($F=3,05$; $p < 0,05$). А при высоком уровне выражен-

ности избегания наблюдается высокий уровень косвенной агрессии ($F(2,13) = 3,44$; $p < 0,04$).

Были получены достоверные результаты относительно взаимосвязи компонентов агрессивности учителя с деструктивными стратегиями совладающего поведения. В частности однофакторный дисперсионный анализ показал, что для учителей с высоким уровнем выраженности *манипулятивных действий* характерен высокий уровень *физической агрессии* ($F(2,13) = 4,44$; $p < 0,01$), а также переменных *косвенная агрессия* ($F(2,13) = 3,77$; $p < 0,02$), *обида* ($F(2,13) = 7,40$; $p < 0,001$), *агрессивность* ($F(2,13) = 6,30$; $p < 0,002$), *враждебность* ($F(2,13) = 5,18$; $p < 0,007$).

Кроме того, все компоненты *агрессивности* имеют высокий уровень выраженности, при высоком уровне выраженности параметров *асоциальные* и *агрессивные действия*.

Таким образом, были получены достоверные данные о том, что при интенсивном использовании учителями для преодоления кризисов профессионального развития примитивных механизмов психологической защиты и неконструктивного совладающего поведения наблюдается выраженность компонентов агрессивности.

В ходе однофакторного дисперсионного анализа также было установлено, что при высоком уровне выраженности конструктивных стратегий совладания имеет место низкий уровень выраженности некоторых компонентов агрессивности учителя. Так у учителей с высоким уровнем выраженности *ассертивных действий* обнаружен низкий уровень выраженности *косвенной агрессии* ($F(2,13)=3,40$; $p<0,04$); при высоком уровне выраженности стратегии *поиск социальной поддержки* у учителей наблюдается низкий уровень выраженности таких компонентов агрессивности как *обида* ($F(2,13)=4,50$; $p<0,02$) и *враждебность* ($F(2,13)=3,39$; $p<0,04$).

Данные результаты могут стать основой для психопрофилактической и психокоррекционной работы, направленной на предотвращение проявлений агрессивности в деятельности учителя.

Анализ работ отечественных и зарубежных ученых позволил определить в качестве одной из эффективных форм психопрофилактической и психокоррекционной работы семинар-тренинг.

Семинар-тренинг – это совокупность воздействий, направленных на формирование, развитие и коррекцию профессионально важных характеристик специали-

ста. Особенностью данной формы работы является то, что семинар-тренинг объединяет в себе элементы развивающей психодиагностики, лекции-диалога, групповой дискуссии и группового тренинга.

Цель семинара-тренинга – развитие умений конструктивно преодолевать трудности профессионального развития, снижение уровня агрессивности учителя. Она достигается в ходе решения следующих задач:

1. Актуализация профессионально-психологического потенциала, посредством комплексной оценки (самооценки) личности учителя и составления им диагностической карты или профессионально психологического профиля.

2. Повышение психологической и аутокомпетентности через осознание и принятие результатов диагностики, а также в процессе реализации информационного блока.

3. Профилактика в процессе реализации активных форм обучения появления социально и профессионально нежелательных изменений.

4. Развитие профессионально значимых характеристик учителя в ходе тренингового процесса: навыков проектирования альтернативных сценариев профессионального будущего, использования конструктивных технологий профессионального поведения.

5. Осознание и коррекция участниками своих индивидуальных особенностей, препятствующих конструктивному преодолению кризисной ситуации.

6. Обучение приемам снятия гнева, раздражения, чувства обиды, вызванных повышенной нагрузкой на нервную систему.

Предложенный семинар-тренинг рассчитан на 72 ч. и включает в себя три самостоятельных блока, каждый из которых состоит из информационной, диагностирующей и развивающей частей.

Для проверки гипотезы об эффективности предлагаемого семинара-тренинга применялся квазиэкспериментальный план. Из выборочной совокупности были выделены испытуемые с высокими показателями индекса агрессивности и параметров деструктивного совладания, случайным образом объединенные в экспериментальную группу. Далее экспериментальная группа приняла участие в семинаре-тренинге. После этого был проведен ретест. Интервал между фазами тестирования составил 1 месяц.

Проверка достоверности различий между двумя разными группами значений и сравнение показателей проводились с помощью *T-критерия Вилкоксона*, который позволяет установить и направленность изменений, и их выраженность. Анализ результатов показал наличие статистически значимых изменений, произошедших под влиянием воздействия семинара-тренинга.

Однако в экспериментальной группе статистически значимые сдвиги произошли только по некоторым диагностируемым параметрам. Выявлены статистически значимые изменения в сторону уменьшения по показателю *косвенной агрессии* (на 5% при $p < 0,01$), которая является формой реализации агрессивного стимула и характеризует поведенческие особенности агрессивности испытуемых. Также были обнаружены статистически значимые сдвиги по параметрам совладающего поведения. В частности, наблюдаются сдвиг в сторону уменьшения по параметрам *агрессивные действия* (на 5%, при $p=0,05$) и сдвиг в сторону увеличения по параметру *ассертивные действия* (на 5,5% при $p < 0,05$). По другим показателям сдвиги не носят статистически значимого характера.

В контрольной группе статистически значимых сдвигов обнаружено не было.

Таким образом, под влиянием экспериментальных воздействий (семинара-тренинга) произошли статистически значимые изменения по параметрам агрессивности учителя и стратегий преодоления кризисов профессионального развития, что подтверждает эффективность семинара-тренинга.

В **заключении** диссертации представлены основные выводы по результатам исследования, а также указаны перспективные направления исследования трудностей и издержек профессионального развития.

Основные выводы:

1. В процессе профессионального развития учителя переживают кризисы, среди которых наиболее распространенным является кризис профессионального роста. Преодоление кризисов профессионального развития может осуществляться учителями как конструктивно (следствие – развитие личности, накопление опыта успешного преодоления кризисных ситуаций), так и неконструктивно (следствие – «стагнация» личности, усиление негативных тенденций).

2. В процессе профессионального развития наблюдается интенсивное использование учителями для преодоления профессионального кризиса механизмов психологической защиты и неконструктивных стратегий совладания. Полученные в ходе исследования результаты о том, что некоторые неконструктивные стратегии преодоления кризиса используются учителями чаще, позволяют сделать вывод о наличии вероятности повышения агрессивности:

- близкое к сверхнормативному использование учителями примитивных механизмов психологической защиты (отрицания и проекции), а также высших психологических защит (проективной рационализации и гиперкомпенсации) свидетельствует о том, что наблюдается дисбаланс в функционировании защитной структуры личности, который может привести к закреплению в поведении личности типичных защитных реакций и как следствие – отрицательных черт;

- частое использование учителями для преодоления профессионального кризиса избегания не способствует накоплению опыта «здорового» преодоления кризисов;

- высокий и средний уровень выраженности импульсивных и агрессивных действий свидетельствует о том, что учителя воспринимают агрессию как естественную реакцию на трудную ситуацию.

3. Функционирование деструктивных стратегий совладающего поведения (агрессивных, асоциальных и манипулятивных действий) обусловлено действием психологических защит (регрессии, проекции, компенсации).

4. Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) подтверждают предположение о том, что повышение уровня агрессивности происходит при интенсивном использовании учителями для преодоления трудностей профессионального развития примитивных механизмов психологической защиты и неконструктивных стратегий совладания:

- при высоком уровне выраженности примитивных психологических защит (регрессии, замещения и проекции) наблюдается высокий уровень выраженности компонентов агрессивности (физической агрессии, косвенной агрессии, подозрительности, раздражения, вербальной агрессии, агрессивности, обиды, враждебности);

- у учителей интенсивно использующих для преодоления профессионального кризиса стратегии избегания и осторожные действия наблюдается высокий уровень косвенной агрессии, раздражения, обиды и враждебности;

- высокий уровень выраженности физической агрессии, косвенной агрессии, подозрительности, раздражения, вербальной агрессии, агрессивности, обиды наблюдается при высоком уровне выраженности деструктивных стратегий совладающего поведения (импульсивных, манипулятивных асоциальных и агрессивных действий).

6. Результаты, свидетельствующие о том, что при высоких значениях параметров конструктивного, «здорового» совладающего поведения (ассертивные действия и поиск социальной поддержки) наблюдаются низкие значения компонентов агрессивности (косвенной агрессии, обиды и враждебности), были учтены при разработке психотехнологий профилактики и коррекции деструктивных изменений личности.

7. Анализ результатов эмпирической проверки эффективности семинар-тренинга показал статистически значимые изменения в уровне выраженности ряда показателей совладающего поведения: повышение значений по параметру ассертивные действия, снижение значений по параметру агрессивные действия; а также снижение уровня выраженности косвенной агрессии, что частично подтверждает эффективность его использования для снижения агрессивности и развития умений конструктивно преодолевать трудности профессионального развития.

Проведенное исследование показало высокую эвристичность проблемы. Дальнейшие исследования могут быть продолжены в направлении изучения взаимосвязи стратегий преодоления с индивидуально-психологическими особенностями личности, влияния стратегий преодоления на развитие профессиональных деформаций, взаимосвязи стратегий преодоления кризисных ситуаций с психическим здоровьем личности.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих **публикациях**:

1. *Садовникова Н.О., Линева Е.Л.* Психологическая защита как условие формирования профессиональных деформаций // Ежегодник Рос. психол. о-ва: Материалы III Всерос. съезда психологов. СПб., 2003. С. 124–126.

2. *Садовникова Н.О., Сыманюк Э.Э.* Психологические защиты как фактор формирования профессионально обусловленных деструкций педагогов // Образование и наука. 2004. № 1(25). С. 86–98.

3. *Садовникова Н.О.* Личностно ориентированные технологии коррекции профессионально обусловленных деформаций личности специалиста // Личностно ориентированное профессиональное образование: Материалы IV Всерос. научн.—практ. конф. В 2 ч. Екатеринбург, 2004. Ч.1. С. 263–267.

4. *Садовникова Н.О.* Диагностирующий семинар-тренинг как личностно развивающая технология профилактики профессионально обусловленной агрессивности // Личностно развивающее профессиональное образование: Материалы V Всерос. научн.-практ. конф. В 3 ч. Екатеринбург, 2005. Ч.3. С. 190–192.

5. *Садовникова Н.О., Сыманюк Э.Э.* Профессиональные деструкции педагогов и пути их коррекции: Учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 193 с.

6. *Садовникова Н.О.* Роль психологической защиты в процессе профессиональной деформации личности // Психология XXI века: Материалы Междунар. конф. студентов, аспирантов и мол. специалистов. СПб., 2005. С. 474–476.

7. *Садовникова Н.О.* Факторы возникновения профессиональных деструкций // Деструкции в самоопределении личности и способы их коррекции: Материалы III Междунар. научн.-практ. конф. Курган, 2006. С.150–155.

8. *Садовникова Н.О.* Неконструктивное преодоление как фактор агрессивности педагога // Психология XXI века: Материалы Междунар. конф. студентов, аспирантов и мол. специалистов. СПб., 2006. С. 276–278.

Лицензия № 0006521 Серия ИД № 06106
Подписано в печать 06. 06.2006г.
Заказ № 13/6, Формат А5, тираж 100 экз., усл. печ. лист. 1,5.
Отпечатано в издательстве
Московского психолого-социального института
115191, г. Москва, 4-й Рошинский проезд, д. 9а