

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Российский государственный профессионально-педагогический  
университет

**Н.А.Корнеева, Э.Ф. Зеер**

**Социальное лицемерие  
как профессионально обусловленная  
деформация личности учителя**

Научно-методическое пособие

Екатеринбург 2006

УДК 159.98(075)

ББК Ю940.я75

3.47

Корнеева Н.А., Зеер Э.Ф. Социальное лицемерие как профессионально обусловленная деформация личности педагога: Науч.-метод. пособие. Екатеринбург, 2006. – 57 с.

В пособии изложены особенности социального лицемерия: как профессионально обусловленной деформации педагога, а также психологическая защита личности, как взаимодействие самооценки, адаптации, морально-нравственных качеств, социальной желательности и преподаваемого цикла дисциплин.

Пособие включает также психотехнологии преодоления социального лицемерия учителя.

Издание адресовано студентам психологической специальности, педагогам, слушателям курсов повышения квалификации, психологам образовательных учреждений, профконсультантам.

Рецензенты:

Прядеин В.П. – доктор психологических наук, профессор (Уральский государственный педагогический университет);

Рудей О.А. – кандидат психологических наук, доцент (Российский государственный профессионально-педагогический университет)

ISBN 5-8050-0130-6

© Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2006

© Зеер Э.Ф., 2006

© Корнеева Н.А., 2006

## Содержание

Введение .....	4
Анализ научных подходов к изучению социального лицемерия в философской и психолого-педагогической литературе .....	7
Социальное лицемерие как деформации личности учителя в процессе выполнения педагогической деятельности .....	15
Социальное лицемерие как форма психологической защиты личности.....	18
Исследование влияния самооценки личности на развитие социального лицемерия.....	23
Социальное лицемерие учителя как адаптация к социально-педагогической среде .....	33
Социальное лицемерие как деформация нравственного развития личности.....	36
Опытно-поисковая работа по изучению социального лицемерия ....	38
Психотехнологии преодоления социального лицемерия учителя ....	48
Заключение.....	51
Литература.....	52

## Введение

Проблема влияния педагогической деятельности на формирование личности учителя периодически возникает в работах многих исследователей, но до настоящего времени остается актуальной и недостаточно изученной. От личности учителя зависит не только качество обучения, то есть результат деятельности учителя, но и развитие личности ученика. Учитель должен воспитывать новое поколение на фоне современной жизни, должен помочь сохранить в юных душах высокие морально-нравственные качества.

Переходный период от одной системы общественно-экономических отношений к другой поставил учителя в очень трудное положение. Государство платит нищенскую зарплату, бесконечно заявляя при этом о важности образования, о проблемах молодежи. Специфика психологических проблем, связанных с этими трудностями, ставит учителя перед необходимостью освоения нового социально-экономического и профессионального опыта.

В настоящее время у педагогов происходит изменение ценностных ориентаций, разочарование в экономических и социальных реформах, проводимых в области образования, приводит к тому, что учителю нужно постоянно приспосабливаться к требованиям администрации, родителей, учащихся и, наконец, к требованиям общества.

Известный психолог А.А.Бодалев писал, что у каждого человека под влиянием общества формируются общие нравственно-этические требования к другим людям и образуются конкретные эталоны, пользуясь которыми он дает оценку окружающим его людям.

В связи с преобразованиями, происходящими в российском обществе, перед психологией встает ряд новых задач, связанных с осмыслением проблемы человека и учителя, в частности, в условиях социальной нестабильности. Для периода социальной нестабильности характерны такие явления, как ломка социальных стереотипов, изменение системы ценностей, размывание социально-ролевой структуры общества. Особенно уязвимыми оказались люди, чей статус резко изменился: учителя, врачи, инженеры и т.д.

Важным является то, что образ профессии как когнитивное и эмоциональное образование в определенной мере меняет систему общих ори-

ентиров в общественном и индивидуальном сознании людей. Раньше идеальный образ профессионала во многом был связан с образом конкретных людей и их профессиональной биографией, их определенными профессиональными ценностями. «Сейчас можно наблюдать, что в некоторой степени «идеальный образ профессионала» заменен на «идеальный образ жизни» («американский», «европейский», «новых русских» и др.). Неопределенность ценностных представлений о самой профессии смещает ориентиры на выбор предпочитаемого, желаемого образа жизни с помощью профессии, которая уже выступает средством достижения этого образа жизни, а не его существенной частью», – пишет Л.М. Митина. Она отмечает, что изменение ценностных ориентаций, разочарование в экономических и социальных реформах, обуславливают отношение общества к образованию [49, с.28].

Изменяется отношение общества и к учителю. Тогда, как в стране наблюдается небольшая экономическая и социальная стабильность, учитель пользуется авторитетом в обществе, ему доверяют, профессия учителя в обществе воспринимается как нужная и компетентность учителя обычно не ставится под сомнение.

Во время проведения экономических реформ в стране, тогда когда в обществе каждый ищет пути выживания, профессия учителя воспринимается не актуальной, не значимой для общества. Родители обвиняют педагогов в не успешности детей в учебе, в плохом поведении и т.д. Низкий материальный уровень учителя, низкая значимость в обществе приводит к тому, что учитель начинает приспосабливаться, так как не находит удовлетворения потребностей в материальном обеспечении; социальном одобрении; личной значимости; удовлетворении от своей профессиональной деятельности; принятии мировоззрения учителя обществом и т. д.

При этом возникает для учителя фрустрирующая ситуация, к которой он должен адаптироваться, то есть включается защитный механизм – приспособление к сложившейся социальной среде, приобретающее характер лицемерного поведения. В поведении учителя появляются качества, которые выражаются проявлением неискренности, морализированием, стереотипном поведении, заискивающим поведением к лицам, от которых зависит мнение о нем как о профессионале. Все эти качества характерные для профессиональной деформации – социальное лицемерие. С одной стороны учитель должен сам быть примером для учащихся, показывать высо-

кий морально-нравственный уровень, любить свою профессию, с другой стороны общество поставило учителя в очень трудное материальное, психологическое и социальное положение.

Профессия учителя требует от педагога больших затрат нервно-психических ресурсов. Учитель является носителем морально-нравственных норм, правил поведения, которые в нашей действительности не всегда принимаются. В результате противоречий между нормами нравственности, трудовой морали и жизненными ситуациями происходит формирование профессионально обусловленной деформации – социального лицемерия.

Итак, мы предположили, что:

- 1) возникновение социального лицемерия учителя обусловлено педагогической деятельностью;
- 2) социальное лицемерие является профессиональной деформацией и возникает как защитный механизм, то есть как адаптация к социально-экономическим условиям современности, у педагогов, имеющих низкий уровень самооценки.

## **АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ЛИЦЕМЕРИЯ В ФИЛОСОФСКОЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

Социальное лицемерие имеет широкое понятие, но в настоящее время слабо изученное, поэтому носит недостаточно определенный характер.

В Толковом словаре живого великорусского языка В. Даля слово лицемерить трактуется, как принимать на себя личину, быть двуличным, облыжным, действовать притворно, обманывать внешностью, прикидываться смиренным, ханжить, льстить.

Человека лицемера, В.Даль трактует, как ханжу, притворно-набожного или добродетельного, корыстного льстеца. Лицемерием Даль называет свойство, качество, состояние лицемерного. Лицемерство, называет, гнусным пороком.

С.И. Ожегов в словаре современного русского языка лицемерие трактует, как поведение, прикрывающее неискренность, злонамеренность, притворным чистосердечием, добродетелью [55, с.329].

Если рассматривать лицемерие, как одно из проявлений лжи, так как ложью обычно называют умышленную передачу сведений, не соответствующих действительности, то лицемерие, как защитный механизм поведения человека во многом схоже с проявлением лжи, как способом существования в обществе. Наиболее распространено в европейской культуре определение Блаженного Августина: ложь – это сказанное с желанием сказать ложь [1].

Знаков В.В. рассматривает значительно шире это понятие. Он выделяет ложь, обман и неправду и считает, что анализ, обсуждаемой проблемы будет более продуктивен только в том случае, если ясно определены признаки, по которым можно судить о сходстве и различии этих понятий. В.В. Знаков пишет, что суть лжи всегда сводится к тому, что человек верит или думает одно, а в общении сознательно выражает другое. Цель лгущего – передать ложное сообщение. С помощью вербальных или невербальных средств коммуникации он хочет дезинформировать партнера, ввести его в заблуждение относительно истинного положения в обсуждаемой области. Это высказывание схоже с определением лицемерия [30, с.254].

В современной философской и социальной мысли большое внимание уделяется проблеме поведения человека, которая становится все более и более актуальной. Возникают различные идеи и концепции, объясняющие причины того или иного поведения человека.

На Востоке, а в частности, в классическом китайском обществе законы не служили защитой отдельной личности и ни какой, даже независимый суд, не мог помочь человеку отстоять свои права. Поскольку в древнекитайском обществе отсутствовала реально действующая юриспруденция, ее место заняла этика, т.е. мораль заменила правопорядок.

Основой существования каждого отдельного человека являлась определенная позиция в системе патронимических кровно-родственных связей и иерархической социальной структуре. Обязательства перед обществом значительно превышали личные права, интересы «целого» преобладали над личными интересами

Бытовала определенная модель мышления, в которой природа, общество и человек рассматривались как организмически единая система.

Китайские ученые Лю Цзайфу и Линь Ган отмечают, что в древнем Китае этика распространялась на общественные институты, на бюрократический аппарат, которые и без того были основаны на нормах отношений в клане. Человек мог существовать лишь, опираясь на эту систему, свобода и индивидуальность его «подавлялись и уничтожались».

В древнекитайском обществе мораль заменяет право, результатом этого является «тотальная морализация», государство управлялось не при помощи юридических законов, но при помощи моральных норм, а моральное самосовершенствование выступало в качестве основы порядка в социуме. Моральные нормы становятся внешним, насильственным началом по отношению к человеку, раздваивая, таким образом, его природу на две части: внутреннюю и внешнюю. Теперь лишь внешне человек подчиняется моральным нормам. «Моральная морализация» привела к «лицемерию и аморализации» [40, с.153].

Представлением такого лицемерия может служить стратегемика, которая давала точку опоры человеку и служила его интересам. Стратегемика в данном случае выступала как практическое знание уловок, необходимых для выживания [10, с.29].

Необходимо отметить, что стратегемы служат не обязательно «злу», но и «доброму». Случаются ситуации, когда добрый человек находит-



ся в слабой позиции относительно злого, в этом случае добрый прибегает к помощи стратегем, которые позволяют ему достигнуть достойной цели. Китайский философ Сунь-Цзы первым описал определенный стереотип поведения стратегемщика: «Если ты и можешь что-нибудь, показывай противнику, будто ты этим не пользуешься, хотя бы ты и был близко, показывай, будто ты далеко, заманивай его выгодой, приводи его в расстройство и бери его, если он силен, уклоняйся от него и т.д.» [20, с.40].

Существование стратегемного плана было залогом успеха любого дела и вселяло уверенность, независимо оттого, что это было за дело: торговля, примирение жены со свекровью, политические проблемы или игры в китайские облавные шашки «вэй-ци».

Естественно, что следователь указанным выше нормам не всегда был искренним, а было лишь «лицемерным обличем», неким инструментом, к которому прибегали для того, чтобы достичь желаемых результатов.

Чем цивилизованнее общество, тем больше в нем места занимает ложь и обман. Таким образом, все вышесказанное свидетельствует о том, что понятие «лицемерие» имело место в древнекитайской цивилизации. Так как атрибутом лицемерия является обман, предпринимаемый с целью достижения определенных выгод, то тактика стратегем подтверждает наличие лицемерия в древнекитайском обществе. Важнейшей специфической функцией лицемерия была защита человека от давления общего, поскольку отношения между людьми и государственной властью регулировались не при помощи норм права, а посредством норм морали, это приводило к тому, что индивидуальность человека подавлялась и уничтожалась. Лицемерное поведение и обман являлись едва ли не единственным способом сохранить свою индивидуальность, а нередко и жизнь.

Впервые Антифонт находит в общественных отношениях то, что называется столкновением общественных и личных интересов. У него мы встречаем высказывания об относительной добродетели.

Антифонт [6, с.287] считал, что полезно следовать велениям природы, но на людях необходимо соблюдать внешнюю добродетельность, подчиняясь законам государства, хотя они и противоречат природной необходимости. Таким образом, уже в античности оправдывается необходимость и неизбежность неискренности и лживости.

Рассматривая вопрос о человеке, нельзя не остановиться на идеях автора концепции «гуманистического психоанализа» Эриха Фромма. Он по-

казал, что спонтанность человеческой природы, его способность изменить человеческое бытие как бы пересотворяют самого человека. По мнению Фромма, невозможно наблюдать человеческую природу как таковую. Однако ее проявление можно наблюдать в конкретных ситуациях. В человеке обнаруживается огромный космос неповторимого, незаместимого – это мир его страстей. Именно страсть отражает индивидуальность человеческого характера.

Фромм подчеркивает: удивительная интенсивность страстей и стремлений поражает в человеке. Человек, по его мнению, плохо адаптируется к наличным социальным условиям, потому что он наделен страстями, вожделениями, побуждениями. Человек, по Фромму, свободен в выборе собственных жизненных установок. Но он рискует заключить себя в конкретную социальную роль, предложенную социальным укладом. Фромм видел проблему человеческого существования в тотальном отчуждении человека от природы, от других людей, от самого себя. Современное антигуманное общество подавляет Я человека, порождает патологические черты характера. Люди перестают быть самим собой, утрачивают свое самосознание и становятся носителями многократно размноженных стереотипов... С точки зрения Фромма наиболее важный фактор—это внутренняя неудовлетворенность современного человека результатами своей погони за «собственной выгодой». Религия успеха погибает и сохраняет лишь внешний вид [70, с.23–151].

Из более поздних философов, изучающих проявление личностных качеств человека в различных жизненных ситуациях, можно отметить Николая Бердяева. Бердяев в своей статье «Парадоксы лжи» писал о том, что лжи принадлежит огромная роль в человеческой жизни. Если рассматривать лицемерие, как лживые поступки, то можно, согласиться с точкой зрения Бердяева о том, что люди живут в страхе и ложь есть средство защиты, но он отмечал, что структура сознания деформируется функцией лжи. Он отмечал, что ложь всегда есть в значительной степени явление социального порядка. Бердяев писал: «Человек должен, прежде всего, перестать лгать перед собой и перед Богом, перестать закрываться от истины, которая может причинить страдание, которая не льстит человеку, а иногда и прямо ему угрожает. Мир настолько изолгался, что потерял критерий истины» [16,с. 106].

Вопросы лжи рассматривались многими учеными и с точки зрения нравственности и этики. М. Монтень писал: «Если бы ложь, подобно истине, была одноликою, наше положение было бы значительно легче. Мы считали бы в таком случае достоверным противоположное тому, что говорит лжец. Но противоположность истине обладает сотней тысяч обличий и не имеет пределов» [52, с. 182].

Один из крупнейших русских педагогов XIX века П.Ф. Лесгафт в своей работе «Семейное воспитание ребенка и его значение» анализирует разные типы поведения детей и выделяет у школьника, наряду с другими типами, лицемерный тип. Анализируя этот тип, он отмечает, что ребенок лицемерного типа отличается скромной внешностью, отмечает, что вначале он очень приветлив ко всем окружающим, а потом только к тем, от которых зависим. Лесгафт отмечает, что с этими окружающими он сближается, угождает им и даже предупреждает некоторые их желания. Ребенок данного типа говорит о добре, высказывается о нравственности, при этом смотрит прямо в глаза наставнику. Автор отмечает, иногда этот ребенок бывает добродушным, тогда все к нему относятся с участием.

Вскоре оказывается, что этого прелестного ребенка товарищи не любят, и он все дальше отдаляется от своего класса, оставаясь при этом любимцем учителя, что демонстрирует ученик перед другими детьми.

П.Ф. Лесгафт отмечает, что в отношении к низшим, а в особенности с прислугой, он всегда отличается большой важностью, даже грубостью и хвастовством, при этом старается унижить других. Вместе с тем эти дети часто обожают преклоняться и охотно унижаются перед выдающимися в обществе людьми. Этот ребенок только перед опасением наказания исполняет требования старших, если он считает, что наказания не будет, то он и требования выполнять не будет. Он отделяется, где только возможно, самой беззастенчивой ложью, говоря часто неправду с совершенно невинным и откровенным видом. Если его уличили во лжи, то он никогда не сознается. Всеми средствами он старается оправдаться, и если это не помогает, то начинает плакать, жалуясь при этом на несправедливость. Причиной такого поведения Лесгафт считает все те случаи, где «ничто не возбуждает ребенка к мышлению, где он окружен ложью и лицемерием, в каком бы то ни было виде» [38, с. 14].

По мнению Лесгафта, следует, что характеристическими признаками ребенка лицемерного типа будут: ложь во всех ее видоизменениях, непри-

вычка рассуждать. Способность улавливать внешнюю сторону предметов и явлений, хвастовство, хитрость, отсутствие каких либо глубоких чувствований и понятия о правде, исключительное соблюдение личной выгоды. Действия его преимущественно направлены на удовлетворение минутных требований к достижению выгоды [38, с.14–19].

Если рассматривать лицемерие как проявление лжи, то нельзя, не обратить внимание, на исследования известного американского психолога Пола Экмана. Он приобрел известность своими исследованиями в области невербального поведения, уделяя при этом особое внимание проблемам распознавания эмоциональных состояний человека. В своей книге «Почему лгут дети?» Экман пишет, что за многие десятилетия советские люди усвоили, что добиться чего-либо они могут, лишь обходя установленные предписания. Хитрость и обман в этой стране стали нормой. Каждый знал, что законы несправедливы, система порочна и выжить можно, лишь перехитрив систему [76, с. 10].

3. Фрейд говорил о лицемерии культурном и рассматривал его, как особое состояние, поддерживаемое обществом из-за присущего ему чувства неуверенности и потребности защитить свою очевидную лабильность запретом критики и обсуждения. Возникает из-за того, что общество требует осуществления высокого идеала нравственности от каждого своего члена, не заботясь, насколько трудно им это дается. Вместе с тем, оно не настолько богато и организовано, чтобы могло вознаграждать каждого индивида соответственно размером его отказа от удовлетворения влечений. Таким образом, общество представляет индивиду решение вопроса о том, каким путем он может получить достаточную компенсацию за принесенную им жертву, чтобы сохранить душевное равновесие. Но, в общем, он вынужден психологически жить вне своих возможностей, так как его неудовлетворенные влечения заставляют его ощущать культурные требования как постоянный гнет. Фрейд отмечал, что культурное лицемерие относится ко всем влечениям, в том числе и эгоистическим [73, с.236–237].

Л.М. Митина и О. В. Кузьменкова в своих исследованиях профессионального и личностного развития педагога важное место отводят внутрличностным противоречиям. [49, с.4]. Они считают, что «в результате реакции преодоления самого острого уровня противоречия (конфликта) личность перейдет на качественно новый способ жизнедеятельности: то, что служило поводом и причиной для переживания, может перевопло-

таться во внутренний опыт, который будет регулировать последующую программу развития этой личности» [49, с. 6].

И.Н. Михеева в своей работе «Амбивалентность личности» (1981) пишет о том, что внутренние преграды становятся препятствием на пути достижения каких-либо важных целей, то и себя самого человек может воспринимать в качестве препятствия на пути к самоутверждению – в таком случае образ «Я» наполняется негативным личностным смыслом. И наоборот, когда внутренние преграды способствуют достижению целей, «Я» приобретает позитивный личностный смысл (например, если человек устоял перед соблазном удовлетворения тщеславных помыслов, не пошел против своей совести, то у него появляется повод к высокой нравственной самооценке)[51].

Исследования Л.И. Анцыферовой, направленные на то, каким образом человеку удастся справиться с жизненными трудностями, с неожиданными негативными событиями, к каким стратегиям прибегают люди, чтобы совладать с ними. Результаты показывают, что человек в трудных жизненных ситуациях «неспособен воспринять те характеристики событий и те включающие его связи, которые могли бы помочь ему изменить ситуацию к лучшему», а так же подтверждают точку зрения многих психологов, что «личность и событие взаимно преломляются, в зависимости от психологической переработки индивидом разных обстоятельств жизни они вызывают у него разные переживания и реакции» [7, с.6–7].

В конфликте «маски» и «подлинного Я», по мысли И.С. Кона, – «маска» выступающая как некая отрицательная сила, почти всегда выходит победителем. Это обусловлено, по мнению автора, тем, что указанный конфликт отражает столкновение в структуре личности различных ценностей: «Я» отражает в себе нравственные и другие установки, а «маска» отвечает требованиям реальной ситуации. «Маска» как психологическая сила, обуславливающая реальное поведение, в том смысле является «подлинной», тогда как то, что человек сам принимает за «подлинное «Я», может носить иллюзорный характер... Поначалу «Маска» может действовать в качестве адаптивного механизма, помогающего человеку приспособиться к каким – либо жизненным обстоятельствам... Однако образ поведения личности под воздействие «маски» может постепенно обрести устойчивые черты. И человек оказывается перед выбором: либо вести себя в соответствии со своим «подлинным Я», отказавшись от «маски», либо принять

«маску» за свое подлинное лицо. Таким образом, конфликт «маски» и «подлинного Я» способствует выявлению в личности «ложных» и «подлинных» ориентаций [33, с.238].

Из всего выше сказанного, можно сделать вывод, что, если в конфликте побеждает «маска», то поведение человека становится лицемерным.

Непременным следствием самообмана становится обман. Если человек обманывая себя, убеждает самого себя в собственной правоте, то обман окружающих уже представляется ему высшей правдой. Человек научается вести по отношению к окружающим лживо, лицемерно. Положить конец самообману, по мнению И.Н. Михеевой, человек сможет, лишь увидев свое истинное лицо и ужаснувшись в его неприглядности. Однако и в таком случае неизвестно, возможно ли нравственное возрождение личности. Будучи психологическим средством «эго-защиты», заслоном против адекватной саморефлексии, самообман становится как бы наркотическим зельем, способствующим защите от полного обнажения души – мелкой, лицемерной, подлой [50, с.241].

Таким образом, – по мнению И.Н. Михеевой, – в мотивации поведения самообман выполняет защитно-оправдательную функцию, состоящую в сокрытии низменных целей, аморальных стремлений, в лицемерии перед самим собой [50, с.242].

Э.Ф.Зеер и Э.Э.Сыманюк в своей книге «Психология профессиональных деструкций» [27, с.108] отмечают, что социальное лицемерие педагога обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания учащихся и взрослых, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования, неискренности чувств и отношений.

Из всего выше сказанного, можно отметить, что различные концепции, идеи многих ученых объясняют поведение человека в той или иной жизненной ситуации. Понятие «лицемерие» имело место уже в древнекитайской цивилизации, специфической функцией лицемерия – была защита человека от давления общества, и лицемерное поведение было, едва ли не единственным способом сохранить свою индивидуальность. Лицемерный тип поведения человека, обусловлен желанием понравиться окружающим, в большей степени, тем от кого зависит положение в обществе и на работе. Деятельность человека накладывает свой отпечаток на поведение челове-

ка, оказывает сильное воздействие на личность работающего. У педагогических работников, в силу особенностей данной профессиональной деятельности, социально-экономических условий в стране, не достойного отношения общества к учителю формируется социальное лицемерие. Учитель научается вести по отношению к окружающим лживо, лицемерно.

На наш взгляд, чаще всего лицемерное поведение встречается у людей с низкой самооценкой, не уверенных в себе, с повышенным уровнем тревожности.

Учителя литературы, истории, других гуманитарных дисциплин, которые на уроках преподают нравственные идеи, говорят о высоких моральных качествах, в действительности видят, что человеческие ценности изменились. В современной жизни ценятся люди, которые противоположны многим литературным героям, исторические факты героизма русского народа обесцениваются и т.д. Учитель должен приспосабливаться к той среде, в которой живет, говорить одно, поступать так, как того требует современная жизнь. То есть, в ходе профессиональной педагогической деятельности, происходят изменения в структуре личности, когда, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые приводят к формированию социального лицемерия, а с другой стороны учитель должен соответствовать требованиям общества к данной профессии.

## **СОЦИАЛЬНОЕ ЛИЦЕМЕРИЕ КАК ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Освоение личностью профессии неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности, когда с одной стороны, происходит усиление и развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, а с другой, изменению, подавлению или даже разрушению структур, не участвующих в этом процессе. Если эти профессиональные изменения расцениваются как негативные, то есть нарушающие целостность личности, снижающие ее адаптивность и устойчивость к стрессовым ситуациям, повышающие уровень тревожности, то их следует рассматривать как профессиональные деформации. Возникновение и развитие про-

фессиональных деформаций снижает продуктивность педагогической деятельности, снижается профессиональная мотивация, изменяется профессионально-педагогическая позиция.

Изучению влияния профессиональной деятельности на изменения в структуре личности уделяли внимание многие ученые. Данная тема нашла свое отражение в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, Л.И. Анциферовой, А.Г.Асмолова, А.А. Бодалева, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, Е.П. Ильина, Е.А. Климова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, С.Л. Рубинштейна, Г.В.Суходольский и др. Авторами отмечается, что характеристики личности специалиста могут в той или иной мере обуславливать его профессиональное становление. В свою очередь выполнение профессиональной деятельности вызывает определенные личностные изменения, в том числе развитие профессиональной деформации.

О значимости изучения данной проблемы пишет Е.А. Климов: «Если существуют закономерно воспроизводящиеся факты профессиональных особенностей в представлениях об окружающем мире, о субъекте важно их описать и учитывать в связи с проблемой оптимизации межличностных отношений, анализа и разумного преодоления конфликтов в сфере труда» [34, с. 258].

Многие исследователи отмечают, что многолетнее выполнение одной и той же профессиональной деятельности приводит к проявлению профессиональной усталости, обеднению способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений и навыков. Особенностью первых исследований было то, что главное внимание в них уделялось проблеме ухудшения физиологического состояния человека в труде.

В дальнейшем психологи исследовали развитие личности в ходе выполнения профессиональной деятельности. Так А.К. Маркова (1996) на основе обобщения данных исследований выделяет тенденции профессиональных деструкций. Анализируя причины, препятствующие профессиональному развитию человека, А.К. Маркова указывает на возрастные изменения, связанные со старением, профессиональные деформации, профессиональную усталость, монотонию, длительную психическую напряженность, обусловленную сложными условиями труда, а также кризисы профессионального развития. С точки зрения А.К. Марковой профессио-



нальная деформация начинается с негативных изменений в профессиональной деятельности и поведении [44, с.150–151].

Отдельные аспекты этой проблемы освещены в работах С.П. Безносова, Л.Н.Корнеевой, Р.М.Грановской. Исследователи отмечают, что деформации развиваются под влиянием условий труда и возраста. Деформации искажают конфигурацию личностного профиля персонала и негативно сказываются на продуктивности труда. В наибольшей степени профессиональным деформациям подвержены профессии «человек – человек». Это вызвано, по мнению С.П.Безносова, тем, что общение с другим человеком обязательно включает и его обратное воздействие на субъект данного труда. Профессиональные деформации по-разному выражаются у представителей различных профессий. С точки зрения Безносова С.П. «профессиональная деформация личности – это объективное явление, негативные эффекты которого могут быть элиминированы только посредством других, непрофессиональных факторов (социализации, общего образования, воспитания и т.п.). Это процесс и результат влияния субъективных качеств человека, сформированных в соответствии со спецификой определенного профессионального труда, на личностные свойства целостной индивидуальности работника» [12, с.9].

По мнению Е.В.Руденского у представителей педагогической профессии на возникновение деформаций личности большое влияние оказывает стресс. В условиях постоянного стресса в профессиональной деятельности учителя формируются вредоносные эффекты профессионально-личностной деформации учителя. С точки зрения Руденского Е.В. у представителей педагогической профессии деформированность личности деятельностью может проявляться на четырех уровнях. Автор отмечает, что в педагогической профессии существует 4 комплекса: коммуникатор, организатор, интеллигент (просветитель) и предметник. Руденский Е.В. считает, что для учителя – коммуникатора характерна излишняя общительность, говорливость. Учитель – интеллигент в результате длительного пребывания в профессии может сформировать у себя склонность к рассуждательству, мудрствованию и в зависимости от условий может стать «морализатором» [60].

Э.Ф.Зеер и Э.Э.Сыманюк отмечают, что всестороннее обсуждение профессиональных деформаций позволило определить их состав. Авторы выделяют одиннадцать деформаций, к которым относят: авторитарность,

демонстративность, педагогический догматизм, доминантность, педагогическая индифферентность, консерватизм, педагогическая агрессия, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие, поведенческий трансфер, дидактичность.

С точки зрения авторов социальное лицемерие педагога обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания учащихся и взрослых, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования, неискренности чувств и отношений [27, с.106–108].

Сыманюк Э.Э. (2004) отмечает, что профессиональные деструкции нередко связаны с возрастными особенностями, эмоциональной насыщенностью педагогической деятельностью, формированием индивидуального стиля деятельности, содержанием преподаваемого педагогом учебного предмета, организацией профессионально-образовательного процесса, качеством управления, профессионализмом руководителей, внешней и внутренней оценки успешности профессиональной деятельности и т.д. [69, с. 202–207].

Таким образом, выполнение профессиональной деятельности вызывает определенные личностные изменения, в том числе профессиональные деформации. На формирование профессиональной деформации педагогов, по мнению многих авторов, влияет длительное внутреннее напряжение, вызванное педагогической деятельностью, личностные особенности педагога, возраст, условиями труда и т.д., что приводит к возникновению таких качеств как морализирование, способности к длительным рассуждениям, назидательности, самоуверенности, неискренности чувств, что и характеризует профессиональную деформацию – социальное лицемерие.

## **СОЦИАЛЬНОЕ ЛИЦЕМЕРИЕ КАК ФОРМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ**

Понятие психологической защиты относится к достаточно хорошо изученным понятиям в современной психологии. Этот термин давно вошел во все психологические словари и справочники как общепринятое понятие из области психологии личности. «Защита психологическая – социальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием кон-

фликта. За этим стоит представление о психологической защите и ее механизмов, рожденное еще в рамках психоанализа З. Фрейда [72, с.173].

В современном словаре по психоанализу понятие защита объясняется следующим образом: «Защита – совокупность действий, нацеленных на уменьшение или устранение любого изменения, угрожающего цельности и устойчивости биопсихологического индивида... В целом речь идет о защите от внутреннего возбуждения (влечения) и особенно от представлений (воспоминаний, фантазий), причастных к этому влечению, а также защите от ситуаций, порождающих такое возбуждение, которое порождает душевное равновесие, следовательно, неприятие для «Я». Подразумевается также защита от неприятных аффектов, выступающих как поводы или сигналы к защите. Защитный процесс осуществляется механизмами защиты, в большей или меньшей степени интегрированными в «Я»...[36, с.145].

Возникновение фрейдовской концепции психики было обусловлено выходом понятия защиты на первый план в истерии, а затем и в других видах психоневроза. В «Исследовании истерии» обнаруживается вся сложность отношений между защитой и осуществляющим ее «Я». Фактически «Я» – это личное «пространство», которое должно быть защищено от любого вторжения... Я – это такая «группа представлений», противоречащих какому-то несовместимому с ними представлению, о чем свидетельствуют чувство неудовольствия. Наконец, «Я» – это инстанция защиты. В тех трудах Фрейда, где развивается понятие психоневроза защиты, всегда подчеркивается именно этот момент несовместимости того или иного представления с «Я»; различные формы защиты суть не что иное, как различные способы обращения с этим представлением, особенно, если речь идет об отделении этого представления от аффекта... В «Наброске научной психологии» Фрейд ставит проблему защиты двояким образом:

1) ищет истории так называемой «первичной защиты» в «опыте страдания» подобно тому, как прообразом желаний и «Я» как сдерживающей силы был «опыт удовлетворения»;

2) стремиться отличить патологическую форму защиты от нормальной.

Нормальная защита осуществляется при переживании вновь прежнего опыта; при этом «Я» с самого начала было призвано устранить неудовольствие посредством «побочных нагрузок». В результате такой защиты

«Я» удастся уберечь от поглощения первичными процессами, что обычно происходит при патологических защитах...» [36, с. 145–146].

В широком смысле слова термин «Защита психологическая» употребляется для обозначения любого поведения, устраняющего психологический дискомфорт.

С точки зрения В.А.Штроо – первоначально защитные механизмы личности были связаны с классическим психоанализом, а именно с теорией либидо и фрейдовской структурной моделью личности, включающей три инстанции: Оно, Я и Сверх-Я. Изначально З. Фрейда привлекли люди с эмоциональными нарушениями, с преобладанием истерических черт, люди, которые пытались таким образом избежать повторения предыдущего опыта, которое, как они опасались, могло принести им невыносимую боль [74, с. 54–61].

Один из ярких представителей эго – психологии Х.Хартман [78] высказал мысль о том, что защитные механизмы «Я» могут одновременно служить как для контроля над влечениями, так и для приспособления к окружающему миру.

Н. Мак-Вильямс отмечала, что защитные функции, имеют множество полезного. Они появляются как здоровая, творческая адаптация и продолжают действовать на протяжении всей жизни. Она считает, что в тех случаях, когда их действие направлено на защиту собственного «Я» от какой-либо угрозы, их можно рассматривать как «защиты». Личность, чье поведение манифестирует защитный характер, бессознательно стремится выполнить одну или обе из следующих задач:

1) избежать или овладеть неким мощным угрожающим чувством – тревогой, иногда сильнейшим горем или другими дезорганизирующими эмоциональными переживаниями;

2) сохранение самоуважения. [41, с.131].

Психоаналитические мыслители полагают, что каждый человек предпочитает определенные защиты, которые становятся неотъемлемой частью его индивидуального стиля борьбы с трудностями. Это предпочтительное автоматическое использование определенной защиты или набора защит является результатом сложного взаимодействия врожденного темперамента, природы стрессов, пережитых в раннем детстве, защит, образцами для которых были родители или другие значимые фигуры и усвоен-

ных опытным путем последствий использования отдельных защит (эффект подкрепления).

Интересна, на наш взгляд точка зрения Ф. Перзла о том, что защитная активность имеет эволюционно-биологические корни. Она возникает на освоении восприятия и распознавания опасности и необходимости непосредственного контакта с источником этой опасности. Кроме того, человек, по его мнению, переживает опасность внутри себя, особенно тогда, когда одна из частей собственной личности вызывает враждебные чувства. Таким образом, психологическая защита направляется как против нежелательных мыслей, чувств и ощущений изнутри, так и против нового знания снаружи.

Сотрудники К. Левина, изучая состояние фрустрации выделили внешнеповеденческие проявления этого состояния. К ним авторы отнесли: а) нетерпеливость, напряжение двигательное возбуждение, выражающееся в повышении напряжения мышц, беспокойстве пальцев, их сосании, кусании ногтей, курении, жевании резины; б) деструктивность, выражающаяся в агрессивных действиях; в) апатия, безучастное отношении к ситуации, равнодушие к событиям; г) фантазирование о желаемом, или отвлекающие грезы; д) стереотипные формы поведения – более частый повтор одних и тех же игровых сюжетов, повседневных ритуалов; е) регрессия – возврат к формам поведения, характерным для более раннего возраста.

Ф.В. Бассин считает, что идея «психологической защиты» отразила совершенно реальную и важную сторону психической деятельности, которая от подавляющего большинства других исследовательских направлений, кроме психоанализа ускользнула. Но когда эта идея стала теоретически разрабатываться психоанализом, ее приспособили к традиционным психоаналитическим схемам и тем самым резко ограничили, а затем и во все исказили ее подлинный смысл. Основным дефектом психоаналитической трактовки понятия «психологической защиты» является то, что последняя рассматривается как механизм, используемый только в экзквизитных случаях, – как единственное остающееся средство предотвращения грозных клинических последствий конфликта «Я» с противостоящим ему якобы неизменно враждебным «бессознательным». Между тем, – утверждает Ф.В. Бассин, – «психологическая защита» является нормальным, постоянно применяемым психологическим механизмом, не менее важным, хотя и гораздо хуже пока изученным, чем выявленные павловской школой

«меры физиологической защиты». Этот механизм, – считает автор, – имеет огромное значение в сопротивлении, оказываемом организмом болезни, и предотвращает – при его правильном функционировании – дезорганизацию психической деятельности и поведения не только в условиях конфликта сознания и «бессознательного», но и при становлении вполне осознаваемых аффективно-окрашенных психологических установок [11, с.9–10].

С точки зрения А.А. Налчаджян защитные механизмы возникают во фрустрирующих ситуациях, закрепляются в психике при повторении сходных ситуаций, активизируются в них и обеспечивают адаптацию личности. Процесс их использования он называет защитно-адаптивным или просто защитным процессом [54].

Интересна точка зрения Р.М. Грановской и И.М. Никольской, которые считают, что «защита выступает как система стабилизации личности, проявляющаяся в устранении и (или) сведении к минимуму отрицательных эмоций, когда есть опасность возникновения чувства тревоги или угрызений совести, как реакции на критическое несогласование собственных представлений о мире с новой информацией. Она же препятствует удовлетворению антисоциальных, инстинктивных потребностей и заставляет влечения искать обходные пути, частичные или символические способы их реализации» [22, с.42]. Авторы считают, что психологическая защита срабатывает автоматически, снижая напряженность и улучшая самочувствие, но не помогают решать внешние проблемы. Они отмечают общую черту всех видов защит – независимость от наших сознательных желаний и намерений и что наблюдать мы можем только внешние проявления. С точки зрения авторов, социальные формы защиты – это те способы поведения, которые порождаются катаклизмами и конфликтами, мешающими развитию общества... Социальные барьеры способны порождать специфические конфликты, если возникает борьба между коллективными привычками, более древними и более новыми, различно направленными, которые также оспаривают друг у друга руководство сознанием, как различные по своему происхождению требования морали раздирают совесть. Когда в жизни случается нечто, что соответствует архетипу, тот активизируется. Это приводит к неодолимому принуждению, берущему верх над доводами рассудка, что и рождает конфликт между поведением и волей [22, с.99].

Э.Ф.Зеер и Э.Э.Сыманюк считают, что неудача в учебе или профессиональной деятельности угрожает разрушить представление о себе как о

профессионале, личности или же существенно принизить его достоинства, при этом срабатывает механизм защиты, который помогает человеку преодолеть трудности с наименьшими потерями. Однако его действия весьма неоднозначны: с одной стороны, психологическая защита предотвращает осознание личностью различного рода отрицательных эмоциональных переживаний и перцепций, способствует сохранению психологического гомеостаза, стабильности; с другой – приводит к накоплению негативной энергии и соответственно к усилению психологического дискомфорта. Авторы считают, что профессионально обусловленная деформация – социальное лицемерие является психологической защитой – проекцией [27, с.72–75]

А.А.Напчаджян считает, что сущность проекции состоит в том, что человек свои собственные нежелательные черты приписывает другим и таким путем защищает себя от осознания этих черт в себе. А те отрицательные эмоции, которые направились бы против себя, теперь направляются на других и субъекту удастся таким путем сохранить высокий уровень самоуважения. Механизм проекции позволяет личности оправдать многие свои поступки, исходящие из неприемлемых для ее сознания и моральных принципов черт, желаний, установок и других мотивов [54].

Таким образом, в ситуации фрустрации, которая возникает в ходе педагогической деятельности, у педагога может сформироваться психологическая защита – социальное лицемерие, выражающие в стереотипных формах поведения, неуверенности в себе, морализировании, оправдании своих поступков. Каждый человек предпочитает определенные психологические защиты, которые становятся неотъемлемой частью его индивидуального стиля борьбы с трудностями, они служат для приспособления к окружающим миром, одной из них является социальное лицемерие.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ НА РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ЛИЦЕМЕРИЯ**

На формирование социального лицемерия, – как профессиональную деформацию влияют как объективные факторы, так и субъективные (Безносов С.П.). К объективным фактором относится сама профессиональная деятельность, в ходе которой происходит деформация структурных ком-

понентов личности, которая является фрустрирующей ситуацией для педагога, что приводит к возникновению защитных механизмов, на наш взгляд – социальному лицемерию. К субъективным факторам мы относим самооценку педагога, его умение адаптироваться в социуме, морально-нравственные качества учителя и социальную желательность педагогов.

Данные наших исследований, о том, что лицемерный педагог, имеет низкую самооценку, подтверждаются Грановской и Никольской [22]. Как отмечают авторы, что у человека с заниженной самооценкой может возникнуть чувство собственной неполноценности, приводящее к отрыву от реальности, появлению далеких от жизни установок. Они пишут: – «Важно помнить, что тот, кто себя не одобряет, не любит – живет в постоянной тревоге за себя. Не имея уверенности в себе, он вынужден, занимаясь собой, жадно доставлять себе все, что есть у других, доказывая, что он не хуже других. В этом смысле человек пребывает в постоянной зависимости...» [22, с.138].

Поведение человека всегда, так или иначе, соотносится с его представлением о самом себе и о том, каким он должен и хотел бы быть. Изучение свойств самосознания, структуры и функции образа «Я» представляет потому не только теоретический, но и практический интерес в связи с формированием жизненной позиции личности.

С точки зрения В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова «самооценка» – ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент Я-концепции, самопознания, и как процесс самооценивания. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей [56, с.343].

В кратком психологическом словаре дается следующее определение «самооценка» – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей [35,с.332].

В словаре по этике «самооценка» определяется как «нравственная оценка своих поступков, моральных качеств, убеждений мотивов; одно из проявлений нравственного самосознания и совести личности. Способность к самооценке формируется в человеке в процессе его нравственного воспитания, по мере сознательного усвоения им тех моральных принципов, которые вырабатываются обществом и выявления своего личностного отно-



шения к собственным поступкам на основе оценок, даваемых этим поступкам окружающими» [65,с.305].

По определению словаря практического психолога «самооценка» – это оценка личностью самого себя. Относясь к ядру личности – она важный регулятор поведения. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими. Его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым она влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности [66, с.508].

Ф.Райс даёт следующее определение «самооценки» – впечатление или мнение человека о самом себе. Самооценка растёт в процессе взаимодействия с людьми, когда «Я» оказывается для кого-то значимым. Мнение о самом себе растёт за счет мелких достижений, похвал и успехов [58,с.224].

По мнению Р.Бернса, самооценка – это оценка человеком самого себя: своих качеств, возможностей, способностей, особенностей своей деятельности. Самооценка формируется в единстве двух составляющих ее факторов: рационального, отражающего знания человека о самом себе и эмоционального, отражающего то, как он воспринимает и оценивает эти знания, в какой общий итог они складываются. Самооценка отражает особенности осознания человеком своих поступков и действий, их мотивов и целей, умение увидеть и оценить свои возможности и способности [15, с.39].

Все сказанное свидетельствует о том, что самооценка является сложным личностным образованием. В ней отражается то, что человек узнает о себе от других, его возрастающая собственная активность, направленная на осознание своих действий и личностных качеств.

В отечественной науке проблеме человеческого «Я» и самосознания личности уделяется большое внимание. О сущности самосознания, его критериях говорится в работах И.С. Кона, В.С. Мерлина С.Л. Рубинштейна, В.В. Столина.

Вопросами самосознания в рамках Я-концепции занимается Р. Бернс. Понятие Я-концепция включает в себя оценочный аспект самосознания. Это динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит, как собственно сознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. Я-концепция возникает

у человека в процессе социального взаимодействия, как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое, и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение.

Я-концепция – это совокупность установок на самого себя. В большинстве определений установки подчёркиваются три главных её элемента, её три психологические составляющие:

Образ Я – представление индивида о самом себе.

Самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызвать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

Предметом самовосприятия и самооценки индивида могут, в частности, стать его тело, его способности, его социальные отношения и множество других личностных проявлений.

Остановимся подробнее на второй составляющей Я-концепции.

Эмоциональная составляющая установки существует в силу того, что её когнитивная составляющая не воспринимается человеком безразлично, а пробуждает в нём оценки и эмоции, интенсивность которых зависит от контекста и от самого когнитивного содержания.

Самооценка не является постоянной, она изменяется в зависимости от обстоятельств. Источником оценочных знаний различных представлений индивида о себе является его социокультурное окружение, в котором оценочные знания нормативно фиксируются в языковых значениях. Источником оценочных представлений индивида могут быть также социальные реакции на какие-то его проявления и самонаблюдения.

Самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его Я.

Самооценка проявляется в сознательных суждениях индивида, в которых он пытается сформулировать свою значимость. Однако она скрыто или явно присутствует в любом самоописании.

Есть три момента, существенных для понимания самооценки:

– во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального Я с образом идеального Я, то есть с представлением о том, каким человек хотел бы быть. Те, кто достигает в реальности характеристик, определяющих для него идеальный образ Я, должны иметь высокую самооценку. Если же человек ощущает разрыв между этими характеристиками и реальностью своих достижений, его самооценка, по всей вероятности, будет низкой;

– во-вторых, формирование самооценки связано с интериоризацией социальных реакций на данного индивида. Иными словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие;

– в-третьих, формирование самооценки заключается в том, что индивид оценивает успешность своих действий и проявлений через призму идентичности. Индивид испытывает удовлетворение не от того, что он просто что-то делает хорошо, а от того, что он избрал определенное дело и именно его делает хорошо.

Следует особо подчеркнуть, что самооценка, независимо от того, лежат ли в ее основе собственные суждения индивида о себе или интерпретации суждений других людей, индивидуальные идеалы или культурно заданные стандарты, всегда носит субъективный характер.

Позитивную Я-концепцию можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной ценности; синонимами негативной Я-концепции становятся в этом случае негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение своей неполноценности [15, с.36–37].

Вопросами самосознания занимался один из выдающихся советских психологов С.Л.Рубинштейн [59, с.333–340]. Исходя из принципа единства сознаний и деятельности, он даёт следующее определение самосознанию. «Самосознание – это осознание самого себя как существа осознающего мир и измеряющего его, как субъекта, действующего лица в процессе его деятельности – практической и теоретической, субъекта деятельности осознания в том числе» [59, с.333–340].

Развивая идеи С.Л. Рубинштейна, В.С. Мерлин определяет самооценку как свойство человека осознавать, что он является субъектом деятельности и притом субъектом со специфической психологией и социально нравственной характеристикой. В.С Мерлин указывает, что «самосознание

представляет собой очень сложное синтетическое образование, внутри которого можно различать отдельные стороны» [45, с.82–84]. Он выделяет и описывает четыре стороны самосознания: сознания «Я», «сознания тождественности», осознание своих психических свойств и социально-нравственная самооценка. В.С. Мерлин говорит, что осознание своих свойств, всегда связано с их оценкой. Он выделяет некоторые условия формирования самооценки: социальная оценка поведения ребенка взрослыми, осознанность критериев оценки, оценка личности социальной группы, отношение к группе или коллективу и т.д. От самооценки зависит, в свою очередь, оценка человеком других людей. В.С. Мерлин подчеркивает важность всех элементов самосознания, в том числе и самооценки [45, с.102].

О критериях самооценки говорит И.С. Кон. Он считает, что индивид оценивает себя двумя путями:

1) путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности;

2) путем сравнения себя с другими людьми.

Первый способ нашел отражение в известной формуле У. Джемса.

Самоутверждение = успех/притязание

Под уровнем притязаний понимается уровень трудности тех задач, на осуществление которых претендует человек.

Из формулы видно, что для изменения уровня самоутверждения нужно или повысить уровень успеха, или понизить уровень притязаний [32, с.25–38].

Об изменении уровня притязаний с целью приспособления личности к деятельности рассуждает В.С. Мерлин в книге «Личность и общество». В уровне притязаний он различает несколько взаимно связанных сторон. Во-первых, это степень трудности тех задач, которые человек ставит перед собой, считая, что он с ними справится. Это – уровень самооценки.

Во-вторых, после того, как поставленная задача выполнена, результат может оказаться ниже задуманного. Такое расхождение между достигнутым и задуманным или кажется человеку случайным, не соответствующим его силам и возможностям, или человек осознает, что его возможности ниже того, что он первоначально задумал. Следовательно, уровень притязаний характеризуется той степенью расхождения между задуманным и выполненным, которое человек считает соответствующим его

силам и способностям. Это степень реалистичности или адекватности притязаний. И, наконец, уровень притязаний характеризуется такой степенью трудности задачи, выполнение которой приносит человеку удовлетворение.

Если человек в работе стремится к очень высокому уровню достижений, то от этого страдает успешность выполнения, а, следовательно, и степень удовлетворения и приспособления к деятельности. Успешность выполнения страдает и в том случае, когда человек претендует на выполнение таких задач, которые выше его возможностей (нереалистичский уровень притязаний). Но приспособление личности к деятельности заключается и в удовлетворенности своей деятельностью. Поэтому большое значение имеет уровень тех достижений, которыми человек в состоянии удовлетвориться.

Уровень притязаний изменяется в зависимости от успеха или неуспеха. Переживание успеха или неуспеха зависит от:

- наличия активного положительного отношения или мотива.
- сопоставления достигнутых результатов и социальных норм достижения.
- совпадения или несовпадения социальной группы, к которой принадлежит человек, и той группы, к которой он себя относит (референтной группы).
- самооценки человеком своих возможностей. Если достижения ниже возможных, по мнению человека, то они не переживаются как успех, а если неудачно выполненная задача, которую испытуемый считает выше своих возможностей, то она не переживается, как неуспех.
- устойчивость самооценки. При неустойчивой самооценке испытуемые реагируют на неуспех более интенсивной эмоциональной реакцией.

Итак, удовлетворение и приспособление к деятельности путем изменения уровня притязаний легче всего осуществляется только тогда, когда человек правильно оценивает свои возможности.

Развитие самооценки по В. С. Мерлину зависит от разных уровней индивидуальности: психического, психодиагностического, личностного. На психическом уровне – от индивидуальных свойств мышления, на психодиагностическом – от свойств темперамента, на личностном – от направленности. Но эти связи не однозначные, а много – многозначные [46].

А.В. Захарова, проанализировав разработку теоретических аспектов проблемы самооценки, предлагает ее структурно-динамическую модель:

- самооценка представляет собой форму отражения человеком самого себя как особого объекта познания;

- самооценка по своей природе является социальным образованием, функционирующим как компонент самосознания и важнейшее личностное образование;

- как целостная система, самооценка включена во множество связей и отношений с другими психическими образованиями, взаимодействие с которыми носит динамический характер;

- самооценка функционирует в двух взаимосвязанных формах: общей и частной. Первая отражает обобщенно-интегральные знания субъекта о себе и основанное на них целостное отношение к себе, вторая – оценку конкретных физических и психических качеств;

- структура самооценки представлена функционирующими в неразрывном единстве двумя компонентами – когнитивным и эмоциональным, отражающим знания субъекта о себе и отношение к себе;

- временная отнесенность содержания самооценки определяет ее виды: самооценка функционирует как прогностическая, актуальная и ретроспективная;

- онтогенез самооценки связан с формированием у ребенка дифференцированных и обобщенных знаний о себе как внутреннего условия развития устойчивых ориентаций относительно себя и эмоционально-ценностного отношения к себе;

- становление самооценки в возрастном и индивидуальном аспектах – единый и непрерывный процесс, в ходе которого каждая ее составляющая обнаруживает свою динамику;

- условия развития самооценки представлены двумя основными факторами – общением с окружающими и собственной деятельностью субъекта;

- самооценка функционирует на осознанном и неосознанном уровнях: становление ее механизма произвольной психической регуляции связано с развитием рефлексивного самосознания [24, с.5–15].

Вопрос о структуре самооценки рассматривает В.В. Столин [64, с 153–178]. Он дает понятие смысла «Я». Смысл «Я» порождается как отношение к мотиву или цели релевантных их достижению качеств субъекта

екта и оформляется в самосознании в значениях (когнитивный аспект) и эмоциональных переживаний (эмоциональный аспект). Смысл «Я», таким образом, и является единицей самосознания. Как единица самосознания, смысл «Я» содержит когнитивный, эмоциональный и отношенческий компоненты, он связан с активностью субъекта, происходящей вне сознания, то есть его социальной деятельностью.

Интересную модель личности связанную с отношениями человека и общества, то есть с социальным аспектом человеческого существования предложил австрийский учёный З. Фрейд [73, с. 425–440].

Согласно З. Фрейду, психика личности включает три элемента: «оно», «эго» и «супер-эго». «Оно» – бессознательные психические влечения и импульсы, руководствующиеся «принципом удовольствия». «Эго» – сознательное начало, действующее на основе «принципа реальности». «Супер-эго» воплощает в себе усвоенные индивидом моральные запреты и нормы, определяет, чем человек должен быть. З. Фрейд выделяет также и «эго-идеал», определяющее, каким человек хочет стать.

«Супер-эго» и «эго-идеал» символизируют социально-нормативные элементы сознания и самосознания, пересаженный внутрь личности, социальный мир. Все компоненты модели находятся в борьбе, что приводит к расстройству целесообразности деятельности, неврозам, переживаниям чувства вины, стыда, потери самоуважения и комплексу неполноценности. Эти переживания болезненны для человека, и он стремится защитить себя от них.

Влияние низкой самооценки на застенчивость рассматривает Ф. Зимбардо [29, с.140–154]. Люди с высокой самооценкой не огорчаются, когда их критикуют и не опасаются быть отвергнутыми. Они скорее готовы благодарить за «конструктивный совет». Получив отказ, они не воспринимают его как унижение своей персоны. Причины его они рассматривают иначе: следовало приложить больше усилий, не идти на пролом; просьба была чрезмерна или, наоборот, несущественна, время и место были выбраны неудачно и т.д. В любом случае причина отказа – не в них, а вне их; эти причины следует проанализировать, чтобы перегруппировать силы и предпринять новое наступление более надёжными средствами.

Человек с низкой самооценкой, напротив, выглядит потеряннм. Он, как правило, – более пассивен, внушаем и менее популярен. Он чрезмерно

чувствителен к критике, полагая, что она свидетельствует об его неполноценности. Он более склонен к неврозам.

В наше время проводится множество исследований, связанных с вопросами самооценки, как важной составляющей Я-концепции.

В. Сатир самооценку называет «самоценность». Она пишет, что человек, чья самооценка высока, создает вокруг себя атмосферу честности, ответственности, сострадания и любви. Такой человек чувствует себя важным и нужным, он ощущает, что мир стал лучше оттого, что он в нем существует. Он доверяет самому себе, он способен в трудную минуту просить помощь у других, однако он уверен, что всегда способен принимать самостоятельные решения и совершать обдуманные поступки. Она пишет: «Однако мне приходилось встречаться с людьми, у которых постоянно низкая самооценка. Они все время ждут насмешки, обмана, унижения, оскорбления со стороны окружающих людей. В конечном итоге они становятся жертвами. Ожидая угрозы, такие люди именно это и получают. Защищая себя, они прячутся за стеной недоверия и погружаются в мучительное состояние одиночества и изоляции. Отделяясь от остальных людей, они становятся апатичными и вялыми, равнодушными как к самим себе, так и ко всему, что их окружает. Таким людям очень трудно видеть, слышать, понимать других, четко мыслить и принимать самостоятельные решения, поэтому они или унижаются перед окружающими, всецело и слепо подчиняясь им, или же грубо и деспотично подавляют других людей» [63, с.16–19].

Н.О. Садовникова и Э.Э. Сыманюк отмечают, что формированию психологической защиты (проекции) способствует низкая самооценка. Обладая положительной самооценкой, человек уверен в себе и не нуждается в демонстрации своих особых достоинств. У него нет желания постоянно самоутверждаться. При низкой самооценке человек хронически недоволен собой и это запускает механизм проекции, тем самым, способствуя формированию установки на отрицательное восприятие других людей [62, с.44–45].

Как мы уже говорили выше, что в педагогической деятельности проекция способствует развитию такой профессиональной деформации как социальное лицемерие, то мы считаем, что одной из особенностей социального лицемерия является низкая самооценка учителя.



## **СОЦИАЛЬНОЕ ЛИЦЕМЕРИЕ УЧИТЕЛЯ КАК АДАПТАЦИЯ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ**

Любая деятельность человека протекает в определенном социальном окружении при взаимодействии с другими людьми. Учитель взаимодействует с учениками в классе, с родителями, коллегами, администрацией и т.д. Природа межличностных отношений в любых общностях достаточно сложна. В системе межличностных отношений человек реализует себя, отдавая обществу воспринятое в нем.

Проблемы адаптации раскрываются в работах Ф.Б.Березина, К.М. Быкова, Т.Г. Дичева, П.Д. Гаризонтова, И.Т. Крицина, Г.М. Никитиной, К.Е.Тарасова, И.Р. Петрова, Н.Н. Сироткина, Н.М. Ткаченко и др.

В самом общем виде под адаптацией понимают приспособление к окружающим условиям. В психологическом словаре термин «адаптация» трактуется следующим образом: «Адаптация – приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды, направленное на сохранение гомеостаза. Это одно из центральных понятий биологии, которое широко применяется в теоретических концепциях, трактующих взаимоотношения индивида и окружения как процессы гомеостатического уравнивания – например, гештальтпсихология, теория интеллектуального развития Ж. Пиаже. Решающую роль в успешности адаптации к экстремальным условиям играют тренировки, а также функциональное, психическое и моральное состояние индивида [67, с. 9–10].

Говоря об адаптации человека, можно выделить биологические и психологические аспекты адаптации. Остановимся на психологическом аспекте адаптации. Психологический аспект адаптации – это приспособление человека как социондивида, личности к определенным нормам, условиям, принципам, этикету в обществе в соответствии с требованиями самого общества, а так же с учетом личности уже своих собственных индивидуальных качеств, особенностей психики, в целях адаптации под возникающие условия – требования самого общества в процессе коммуникации, в интерличностных сферах.

При рассмотрении проблем адаптации человека принято выделять три функциональных уровня: физиологический, психологический и соци-

альный. При этом говорят о физиологической, психологической и социальной адаптации.

Н.И. Шевандрин, адаптацию социальную (от лат. *Adapto* – приспособляю и *socialis* – общественный), понимает как:

- 1) постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды;
- 2) результат этого процесса [75, с. 51].

Соотношение этих компонентов, предопределяющее характер поведения, зависит от ценностных целей и ориентаций индивида и его окружения.

Важным аспектом социальной адаптации является – принятие индивидом социальной роли. Этим обусловлено отнесение социальной адаптации к одному из основных социально-психологических механизмов социализации личности. Эффективность адаптации существенно зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи: искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушениям адаптации [75, с. 514].

Психологическую адаптацию можно определить, как «приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребности, мотивами и интересами» [56, с. 11].

С точки зрения А.В. Морозова, психофизиологическая адаптация является сплошным процессом, который, наряду, с собственно психической адаптацией (то есть поддержанием психического гомеостаза), включает в себя еще два аспекта:

- а) оптимизацию постоянного воздействия индивидуума с окружением;
- б) установление адекватного соответствия между психическими и физиологическими характеристиками [53].

Березин Ф.Б. в своей работе «Психическая и психофизиологическая адаптация человека» определил тревожный ряд, который представляет существенный элемент процесса психической адаптации:

- 1) ощущение внутренней напряженности – не имеет ярко выраженного оттенка угрозы, служит лишь сигналом ее приближения, создавая тягостный душевный дискомфорт;

2) гиперестезические реакции – тревога нарастает, ранее нейтральные стимулы приобретают негативную окраску, повышается раздражительность;

3) собственно тревога – центральный элемент рассматриваемого ряда. Проявляется ощущением неопределенной угрозы. Характерный признак: невозможность определить характер угрозы, предсказать время ее возникновения. Часто происходит неадекватная логическая переработка, в результате которой из-за нехватки фактов выдается неправильный вывод;

4) страх – тревога, конкретизированная на определенном объекте. Хотя объекты, с которыми связывается тревога могут и не быть ее причиной, у субъекта создается представление о том, что тревогу можно устранить определенными действиями;

5) ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы – нарастание интенсивности тревожных расстройств, приводит субъекта к представлению о невозможности предотвращения грядущего события;

6) тревожно – боязливое возбуждение – вызываемая тревогой дезорганизация достигает максимума, и возможность целенаправленной деятельности исчезает.

С точки зрения автора, эффективность психической адаптации в прямую зависит от организации микросоциального взаимодействия [14, с.98–99].

Фромм Э. в своей работе «Бегство от свободы» пишет, что человек нормальный в смысле хорошей приспособленности, часто менее здоров в смысле человеческих ценностей, чем невротик. Хорошая приспособленность часто достигается лишь за счет отказа от своей личности: человек при этом старается более или менее уподобиться требуемому – так он считает – образу и может потерять свою индивидуальность и непосредственность [70, с.537–538].

Рассматривая адаптацию, как одну из особенностей социального лицемерия учителя, можно отметить, что в ходе профессиональной педагогической деятельности учитель вырабатывает свои «стратегии поведения». Они могут носить как осознаваемый характер, так и бессознательный. К осознаваемым стратегиям можно отнести стратегии совладающего поведения, в качестве бессознательных стратегий поведения личность использует механизмы психологической защиты» [62, с.30].

Социальное лицемерие, как профессионально обусловленная деформация, является психологической защитой и развивается при условии низкой самооценки и высокой адаптации к социальным условиям.

## **СОЦИАЛЬНОЕ ЛИЦЕМЕРИЕ КАК ДЕФОРМАЦИЯ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Социальные институты (семья, школа, трудовой коллектив, государство и др.) точно так же наряду со своим прямым назначением оказывают и нравственное формирующее воздействие на вовлечённых в них индивидов. Процесс воспроизводства нравственности в обществе вписан во всё многообразие социальной деятельности и осуществляется попутно. В целом он протекает стихийно и поддается целенаправленному воздействию и сознательному контролю главным образом в форме самовоспитания, самосовершенствования. Никто не имеет особых преимуществ, полномочий выступать от имени нравственности, представлять интересы общества в данной сфере. Каждый человек обладает этой привилегией и обязанностью и как социально-деятельное разумное существо несёт полную ответственность за собственное нравственное становление и развитие. Человек может влиять на собственное нравственное развитие через культивирование определённых поступков, поведения, суммирующихся в нравственные черты характера.

Каковы поступки, говорил Аристотель, таковы и нравственные качества человека. Равномерно распределяя блага при обмене между людьми, человек учится быть справедливым, проявляя отвагу в условиях опасности, он приобретает мужественность. Вместе с тем именно через поступки человек оказывает нравственное воздействие на других людей. «Моральное воспитание начинается там, где перестают пользоваться словами» (А. Швейцер), оно осуществляется через силу собственного примера. Таким образом, поступок является основой нравственного самовоспитания человека, а также главным каналом, по которому он нравственным образом влияет на окружающих. Так воспитуемый становится воспитателем: воспитывая себя, человек одновременно воспитывает других. В словаре по этике нравственность рассматривается, как понятие, являющееся синонимом морали [65]. В.В.Знаков считает, что мораль наряду с правом и обы-

чаями принадлежит к основным типам нормативной регуляции действий человека. Принципы морали не допускают исключений и претендуют на абсолютность. С моральных позиций должное и фактически принятое в обществе, т.е. общепринятые моральные нормы, с одной стороны, и нравственные представления и поведение людей – с другой, могут расходиться.

Вопросам морали особое внимание уделял С.Л. Рубинштейн [59]. Он выделил два типа морали. Первый – нравственность как невинность, как неведение зла, как естественное, природное состояние человека. Второй тип морали появляется в ситуации, когда происходит ломка, сложившегося уклада жизни, когда возникает необходимость осознания, что есть нормы правильные, которым надо следовать и подчиняться, и неверные, которых уже не следует придерживаться.

Проблема нравственного развития является одной из самых важных, сложных и вечно актуальных в жизни общества. Эта проблема находится на стыке философии, этики, педагогики и, конечно же, психологии. Как подчеркивает Б.С.Братусь, единой пересекающейся территорией для этики и психологии является отношение к другому человеку.

Под нравственностью понимается регулирующая функция человеческого поведения. По Фрейдю, ее сущность сводится к ограничению влечений.

Проблема нравственного развития рассматривается в рамках индивидуального сознания: представлений о добре и зле, о нормах морального поведения, о правильных и неправильных поступках. Такой подход был заложен Ж.Пиаже и получил широкое распространение в русле когнитивной психологии. В рамках этого направления, были получены многочисленные данные о развитии моральных суждений, представлений, оценок и т.д. Благодаря Ж.Пиаже моральное сознание стало, пожалуй, наиболее распространенной сферой исследований морального развития в целом.

Нравственное воспитание может также приобретать крайние, превращённые формы – морализаторство и моральный террор. Морализаторство переоценивает добрую волю индивида, подменяет педагогические, экономически-хозяйственные. и иные практические проблемы моральными, а решение последних связывает с назиданием, проповедью. Моральная назидательность, как правило, является выражением фактической беспомощности или прикрытием безнравственности. К морализаторству чаще

всего прибегают воспитатели по положению (родители по отношению к детям, учителя – к ученикам и т. д.) и тем охотнее, чем менее они являются воспитателями по своему существу, а также люди, порочные склонности которых получили такое сильное развитие, что требуются специальные усилия для их прикрытия. Морализаторство – один из источников лицемерия, социальной фальши. Такие качества развиваются в ходе профессиональной деятельности у учителя, имеющего низкую самооценку, который не получает удовлетворения от своей деятельности, как психологическая адаптация на социальные условия, происходящие в стране, что соответствует профессионально обусловленной деформации – социальное лицемерие. Учитель, выполняя свою деятельность, должен соответствовать определенным нравственным нормам, такие требования к нему предъявляет общество, хотя в самом обществе эти нормы выполняются не всеми.

## **ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ЛИЦЕМЕРИЯ**

Исследование социального лицемерия учителя проводилось на базе образовательных учреждений г. Тобольска. В исследовании приняли участие 164 человека. Возраст испытуемых составил от 21 года до 58 лет. По циклам преподаваемых предметов испытуемые распределились следующим образом: начального образования – 20 человек (12,2%), естественно-математического цикла – 50 человек (30,5%), гуманитарного – 64 человек (41,5%), дополнительного образования – 26 человек (16,8%).

С целью изучения возникновения предпосылок социального лицемерия педагогов и его зависимости от самооценки, уровня социальной желательности, уровня адаптации педагогов к социальной среде и предмета, преподаваемого в школе, нами было предпринято эмпирическое исследование уровня самооценки педагогов, уровня адаптации, уровня социальной желательности педагогов и выявления взаимосвязи между этими показателями.

Для решения поставленных задач мы использовали следующие диагностические методы: опросник для определения уровня самооценки, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» Маклакова Л.Г. и Чермитина С.В., опросник определения уровня ригидности.

В начале нашего исследования мы выявляли уровни самооценки педагогов с помощью опросника уровня самооценки. Количественные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Уровни самооценки педагогов с разным стажем работы  
в образовательном учреждении**

Стаж работы		Уровни самооценки		
		Низкий	Средний	Высокий
1-5 лет	Кол-во, чел.	16	2	–
	%	9,8	1,2	–
6-10 лет	Кол-во, чел.	32	10	–
	%	19,5	6,1	–
11-15 лет	Кол-во, чел.	30	10	–
	%	18,3	6,1	–
16-20 лет	Кол-во, чел.	20	–	–
	%	12,2	–	–
21-25 лет	Кол-во, чел.	16	–	–
	%	9,8	–	–
26-30 лет	Кол-во, чел.	4	4	–
	%	2,4	2,4	–
Свыше 30 лет	Кол-во, чел.	18	2	–
	%	11	1,2	–

Результаты, представленные в табл. 1 показали, что у 83 % педагогов наблюдается низкая самооценка. Средний уровень самооценки имеют лишь 17 % педагогов. 22 педагога (13%), имеющих стаж работы в школе от 1 до 15 лет, имеют средний уровень самооценки. Шесть педагогов, со стажем работы свыше 25 лет имеют также средний уровень самооценки. Большее количество учителей – 82 человека (50%), имеющих стаж работы в школе от 6–20 лет, обнаруживают низкую самооценку. У педагогов, имеющих стаж работы в ОУ от 16–25 лет – 36 чел. (22%), обнаруживается только низкий уровень самооценки. Высокий уровень самооценки у педагогов не обнаруживается

Для изучения уровня адаптации педагогов был использован многоуровневый личностный опросник «Адаптивность», авторы Маклаков А.Г и Чермянин С.В.

Данный опросник состоит из 165 высказываний на определение уровня личностного потенциала социально – психологической адаптации определяется по трем шкалам: – шкале поведенческой регуляции; шкале коммуникативного потенциала; шкале морально – нравственной нормативности. Результаты исследования по данному методу представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Уровни адаптации педагогов с разным стажем работы в школе**

Стаж работы		Уровни самооценки		
		Низкий	Средний	Высокий
1-5 лет	Кол-во, чел.	2	12	4
	%	1,2	7,3	2,4
6-10 лет	Кол-во, чел.	4	16	22
	%	2,4	9,7	13
11-15 лет	Кол-во, чел.	–	26	14
	%	–	16	8,5
16-20 лет	Кол-во, чел.	–	10	10
	%	–	6	6
21-25 лет	Кол-во, чел.	–	6	10
	%	–	3,6	8,5
26-30 лет	Кол-во, чел.	2	4	2
	%	1,2	2,4	1,2
Свыше 30 лет	Кол-во, чел.	6	6	8
	%	3,6	3,6	4,8

Результаты наших исследований показали, что 70 педагогов (36%), показали хорошую адаптацию, 80 учителей (54%), относятся к группе удовлетворительной адаптации. У 14 педагогов (8,5 %) наблюдается неудовлетворительная адаптация. Анализируя уровень адаптации педагогов от стажа работы, мы обнаружили следующие результаты: у учителей со стажем работы обнаруживается низкий уровень (1,2%), средний (7,3%) и высокий (2,4%) уровни адаптации; педагоги со стажем работы 6–10 лет обнаруживают низкий (2,4%), средний (9,7%) и высокий (13,4%) уровни адаптации; у учителей со стажем работы в ОУ 16–20 лет не обнаруживается низкий уровень адаптации, а средний и высокий уровни адаптации имеют одинаковые показатели (6,1%); педагоги, со стажем работы в ОУ



21–25 лет также не обнаруживают низкого уровня адаптации, средний уровень обнаруживают 3,6% педагогов, высокий – 8,5% педагогов; у педагогов, имеющих стаж работы в ОУ 26–30 лет, обнаруживается низкий уровень (1,2%), средний (2,4%) и высокий (1,2%) уровни адаптации; педагоги, имеющих стаж работы в ОУ более 30 лет обнаруживают низкий уровень (3,6%), средний (3,6%) и высокий (4,8%) уровни адаптации. Наибольшее число педагогов (16%), имеющих средний уровень адаптации, имеют стаж работы в ОУ 11–15 лет, а наибольшее число педагогов, имеющих высокий уровень адаптации (13,7%), имеют стаж работы 6–10 лет.

Статистическая обработка и математический анализ данных обеспечили формализацию полученных результатов для дальнейшего психологического анализа.

На следующем этапе исследования был проведен сравнительный анализ количественных показателей уровней самооценки и адаптации в зависимости от стажа работы. Результаты представлены на рис. 1.

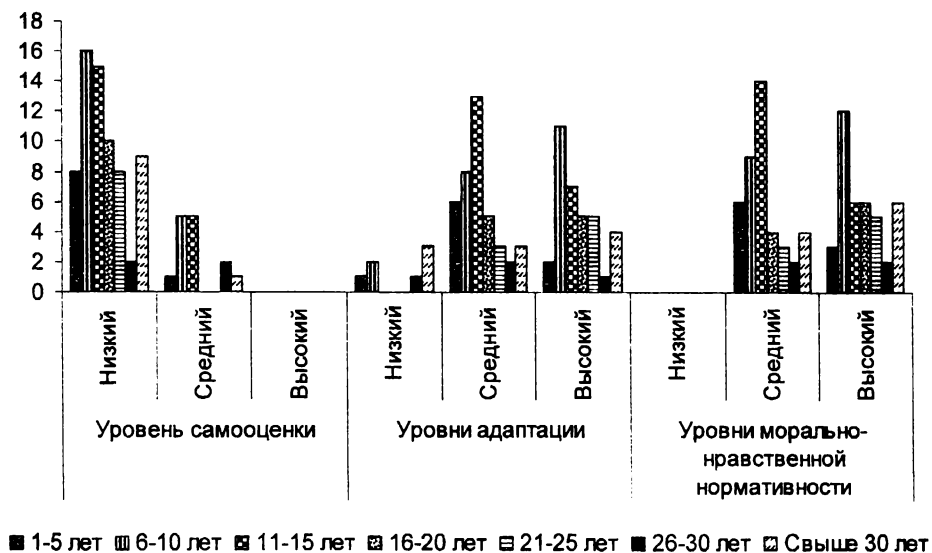


Рис. 1. Количественные показатели уровней самооценки, адаптации и морально-нравственной нормативности в зависимости от стажа работы в ОУ

Таблица 3

**Распределение количественных результатов самооценки и адаптации педагогов, в зависимости от стажа работы в образовательном учреждении**

	Уровень самооценки			Уровень адаптации		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
1-5 лет	16	2	–	2	12	4
6-10 лет	32	10	–	4	16	22
11-15 лет	30	10	–	–	26	14
16-20 лет	20	–	–	–	10	10
21-25 лет	16	–	–	–	6	10
26-30 лет	4	4	–	4	4	2
Свыше 30 лет	18	2	–	6	6	8

Данные показывают, что низкий уровень самооценки имеют большее число педагогов со стажем от 6 до 20 лет работы – 82 человек (60%), средний уровень адаптации имеют педагоги, со стажем от 1 до 15 лет – 54 человек (67,5%) высокий уровень адаптации распределился между педагогами со стажем от 6 до 25 лет – 56 человек (80%). 54 педагогов (67,5%) со средней адаптацией, имеют стаж работы от 1 до 15 лет. 56 педагогов (80%), имеющих высокий уровень адаптации имеют стаж работы от 6 до 25 лет.

Статистическая обработка и математический анализ данных обеспечили формализацию полученных результатов для дальнейшего психологического анализа.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что среднее значение самооценки по выборке находится ниже общей нормы и равно 57,6 (N= 45–26). Данные показывают, что уровень самооценки педагогов, участвующих в эксперименте значительно ниже среднестатистических. Исследование морально-нравственной нормативности показало, что ее среднее значение по выборке соответствует средним общим данным и равно 9,21 (N=15–8). Исследования адаптации показало, что ее среднее значение по выборке соответствует средней общей нормы и равно 54,45 (N=80–51).

С целью определения взаимосвязи между уровнями самооценки и уровнями адаптации педагогов был проведен статистический анализ количественных показателей с помощью г-критериев Спирмена (табл.4).

Таблица 4

**Результаты ранговой корреляции между уровнями самооценки и адаптации**

Самооценка уровни	Адаптация уровни	г-критерии
средний	средний	0,562
низкий	средний	0,794
низкий	высокий	0,901
средний	низкий	0,401
средний	высокий	0,379

Из данной таблицы видно, что значимые результаты обнаружены между низким уровнем самооценки учителей и высоким уровнем адаптации учителей ( $r=0,901$ ). Значимые результаты обнаруживают низкий уровень самооценки и средний уровень адаптации ( $r=0,794$ ) и незначительная зависимость наблюдается между средним уровнем самооценки учителей и средним уровнем адаптации учителей ( $r=0,562$ ), между остальными показателями зависимость еще ниже. Данные показывают, что существенная взаимосвязь обнаруживается между низким уровнем самооценки и высоким уровнем адаптации, что доказывает наши предположения. Обнаружилась взаимосвязь и между низкой самооценкой педагогов и средним уровнем адаптации

Для доказательства достоверности различий данных показателей был проведен статистический анализ с помощью t-критерия Стьюдента. Результаты показывают, что между уровнями самооценки (низким и средним) и адаптацией существует достоверные различия:  $t=1,775$ ,  $p<0,05$ ,  $n=164$ ;

Для подтверждения нашей гипотезы, что низкая самооценка учителя и высокий уровень адаптации способствуют возникновению у учителя профессиональной деформации – социальное лицемерие была проведена ранговая корреляция Спирмена качественных показателей низкого уровня самооценки учителей и высокого уровня адаптации учителей. Результаты показывают, что между низким уровнем самооценки учителей и высоким

уровням адаптации существует взаимосвязь, так как уровень  $r=0,731$ ,  $p<0,05$ ,  $n=29$ , что является подтверждением нашей гипотезы.

Для выявления социальной желательности педагогов был использован «Опросник ригидности». Результаты исследования по шкале опросника «Социальная желательность» представлены в табл. 5.

Таблица 5

**Уровни социальной желательности педагогов  
с разным стажем работы в ОУ**

Стаж работы		Уровни самооценки		
		Низкий	Средний	Высокий
1-5 лет	Кол-во, чел.	–	14	4
	%	–	8,5	2,4
6-10 лет	Кол-во, чел.	4	16	22
	%	2,4	9,7	13
11-15 лет	Кол-во, чел.	8	18	12
	%	4,8	11	7,3
16-20 лет	Кол-во, чел.	4	8	10
	%	2,4	4,8	6
21-25 лет	Кол-во, чел.	2	10	4
	%	1,2	6	2,4
26-30 лет	Кол-во, чел.	6	–	2
	%	3,6	–	1,2
Свыше 30 лет	Кол-во, чел.	2	14	4
	%	1,2	8,5	2,4

Результаты изучения социальной желательности показали, что 26 педагогов (15,8%) имеют низкий уровень социальной желательности, 80 педагогов (49%) имеют средний уровень социальной желательности, а 58 педагогов (35,2%) имеют высокий уровень социальной желательности.

Как видно из табл. 5 у учителей со стажем работы в ОУ от 1 до 5 лет обнаруживается средний (8,5%) и высокий (2,4%) уровни социальной желательности. Педагоги со стажем работы в ОУ от 6 до 10 лет обнаруживают низкий (2,4%), средний (9,7%) и высокий (13,4%) уровни социальной желательности. Педагоги со стажем работы в ОУ от 11 до 15 лет обнаруживают низкий (4,8%), средний (11%) и высокий (7,3%) уровни социальной желательности. У учителей со стажем работы в ОУ от 16 до 20 лет обнаруживается низкий (2,4%), средний (4,8%) и высокий (2,4%) уровни со-

циальной желательности. Педагоги со стажем работы в ОУ от 21 до 25 лет обнаруживают низкий (1,2%), средний (6,1%) и высокий (1,2%) уровни социальной желательности. У педагогов со стажем работы от 26 до 30 лет работы в школе обнаруживается низкий (2,4%) и высокий (1,2%) уровни социальной желательности. Средний уровень у данных педагогов не обнаруживается. Педагоги со стажем работы в ОУ свыше 30 лет обнаруживают низкий (1,2%), средний (8,5%) и высокий (2,4%) уровни социальной желательности.

С целью определения зависимости между уровнями социальной желательности и преподаваемыми предметами был проведен статистический анализ полученных данных с помощью коэффициента корреляции Брауэ-Пирсона. Полученные результаты позволяют говорить о том, что корреляция между уровнями адаптации и уровнями социальной желательности обнаруживается у педагогов гуманитарного цикла с высоким уровнем адаптации и высоким уровнем социальной желательности –  $r=0,773$ ,  $p<0,05$ ,  $n=18$ . У педагогов гуманитарного цикла с низким уровнем самооценки и средним уровнем социальной желательности обнаруживается корреляция –  $r=0,699$ ,  $p<0,05$ ,  $n=24$ . У педагогов других циклов корреляции не обнаружено (табл. 6).

Таблица 6

**Результаты корреляции между уровнями адаптации, самооценки и социальной желательности педагогов и преподаваемым предметом**

Факторы	предметы	r	p	n
Высокая социальная желательность – высокая адаптация	Гуманитарный	0,773	$p<0,05$	$n=18$
Высокая социальная желательность – средняя адаптация	Гуманитарный	-0,40	$p>0,05$	$n=24$
Средняя социальная желательность – высокая адаптация	Естественно-математический	0,076	$p>0,05$	$n=10$
Средняя социальная желательность – средняя адаптация	Естественно-математический.	0,349	$p>0,05$	$n=10$
Средняя социальная желательность – низкая самооценка	Гуманитарный	0,699	$p<0,05$	$n=24$
Высокая социальная желательность – низкая самооценка	Гуманитарный	-0,55	$p<0,05$	$n=36$
Средняя социальная желательность – средняя адаптация	Дополнительное образование	0,889	$p>0,05$	$n=10$

Результаты исследования изучения уровней самооценки у педагогов показали, что для большинства педагогов (83%) характерна низкая самооценка. Наибольшее проявление низкой самооценки обнаружилось у педагогов, имеющих стаж работы от 15 до 20 лет и от 21 до 25 лет. С увеличением стажа работы и улучшения профессиональных навыков у педагогов происходит переоценка ценностей и учителя, которые имеют такой богатый стаж работы, по-другому, смотрят на свою профессию. У педагогов формируется внутренний конфликт, который приводит к неудовлетворению своим положением в обществе и формируется низкий уровень самооценки. Педагоги с низким уровнем самооценки болезненно переносят критические замечания в свой адрес, чаще стараются «подстроиться» под мнение других людей, страдают от «комплекса неполноценности». На развитие уровня самооценки учителя влияет отношение общества к самому учителю. Безразличное отношение общества к проблемам учительства формирует у учителя низкую самооценку и не уважительное отношение к своей профессии. Учитель с низкой самооценкой болезненно относится к замечаниям со стороны родителей, администрации, он становится неуверенным в себе, у него появляется равнодушное отношение к детям, в тоже время становится зависимым от оценки окружающих. Учитель с низкой самооценкой начинает приспосабливаться к требованиям окружающих, от которых зависит мнение о нем как о специалисте. У него формируется притворно-льстивое поведение к одним людям, (родители, администрация) и более недружелюбное отношение к другим (чаще всего дети, коллеги по работе), то есть появляются черты деструктивного поведения – социального лицемерия. Учитель, сравнивая педагогическую деятельность, которая не приносит достойного существования, положительного отношения общества к своей деятельности, с другими, в частности, с деятельностью людей в торговле, нефтегазовой промышленности, бизнесе и т.д., начинает приспосабливаться, что приводит к образованию пассивного и созерцательного характера. Возникает устойчивая стратегия адаптации и стиль жизнедеятельности, вследствие чего в поведении появляется стереотипность.

Таким образом, можно сделать вывод, что самооценка связана с поведением человека, с принятием или отрицанием человеком моральных норм общества, с его умением адаптироваться к различным жизненным ситуациям. Профессиональная деятельность человека влияет на его само-

оценку, что приводит к удовлетворению своей деятельностью или нет. Человек с низкой самооценкой постоянно испытывает чувства вины, стыда, потери самоуважения и комплексу неполноценности. Эти переживания болезненны для человека, и он стремится защитить себя от них.

У педагога, в ходе педагогической деятельности формируется низкая самооценка, что приводит к не уважительному отношению к себе как специалисту и профессии, которая не дает возможности для достойного существования. В результате низкого уровня самооценки, на наш взгляд, у педагогов формируется профессиональная деформация – социальное лицемерие.

Результаты изучения уровня социальной желательности педагогов показали, что 35,2% педагогов обнаруживают высокий уровень социальной желательности. Эти педагоги имеют желание показать себя в более выгодном свете.

Сравнение значений самооценки, адаптации, социальной желательности от стажа работы (метод Стьюдента), показало независимость этих показателей от стажа работы. Стаж не является превалирующим фактором, способствующим снижению уровня самооценки, повышению уровня адаптации и социальной желательности.

Интересны результаты зависимости между уровнями адаптации, самооценки, социальной желательности от цикла преподаваемых предметов. Результаты показали, между уровнями адаптации и уровнями социальной желательности обнаруживается взаимосвязь у педагогов гуманитарного цикла с высоким уровнем адаптации и высоким уровнем социальной желательности – корреляция составляет  $r=0,773$ ,  $p<0,05$ ,  $n=18$ . У педагогов гуманитарного цикла обнаруживается взаимосвязь между низким уровнем самооценки и средним уровнем социальной желательности обнаруживается корреляция –  $r=0,699$ ,  $p<0,05$ ,  $n=24$ . Других взаимосвязей самооценки, адаптации, социальной желательности, между преподаваемыми предметами не обнаружилось.

Таким образом, можно сделать вывод, что профессионально обусловленная деформация – социальное лицемерие чаще формируется у педагогов гуманитарного цикла, имеющих высокий уровень адаптации.

Полученные в ходе экспериментального исследования результаты дают возможность говорить о том, что педагогическая деятельность формирует профессиональную деформацию – социальное лицемерие учителя.

лей. На формирование социального лицемерия влияет низкая самооценка (ее имеют большинство педагогов – 83%), высокая адаптация, которую имеют 43 % педагогов, высокий уровень социальной желательности, которую имеют 35 % педагогов. Социальное лицемерие чаще всего формируется у учителей гуманитарного цикла.

Итак, мы показали, что:

1) социальное лицемерие является профессионально обусловленной деформацией личности учителя;

2) социальное лицемерие выступает как форма психологической защиты личности к социально неблагоприятным условиям педагогической деятельности;

3) на возникновение профессионально обусловленной деформации – социальное лицемерие учителя влияет низкий уровень самооценки, высокий уровень адаптации, высокий уровень социальной желательности и цикл преподаваемого учебного предмета.

## **ПСИХОТЕХНОЛОГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЛИЦЕМЕРИЯ УЧИТЕЛЯ**

Анализ данных, полученных в ходе опытно-поискового исследования приводит нас к необходимости рассмотрения возможных путей и средств профилактики и коррекции профессионально обусловленного социального лицемерия учителя. *Психологическая профилактика* – содействие полноценному социально-профессиональному развитию личности, предупреждение возможных кризисов, личностных и межличностных конфликтов, включая выработку рекомендаций по улучшению социально-профессиональных условий самореализации личности с учетом формирующихся социально-экономических отношений. Основной задачей профилактики профессионально обусловленных деформаций является создание условий, содействующих адекватному реагированию личности на возникающие психолого-педагогические ситуации иницирующие проявление социального лицемерия. Она ориентирована на повышение уровня профессиональной компетентности, фрустрационной толерантности и нивелирование негативных последствий социального лицемерия, возникающего в ходе выполнения педагогической деятельности.



В профилактике социального лицемерия наиболее эффективны такие технологии как анализ проблемных педагогических ситуаций, психотехнологии личностно-ориентированного общения, деловые игры с элементами тренинга, психотехники конструктивного изменения поведения, аутотренинг, рефлексия профессионального развития.

Важным компонентом профилактики является овладение методами и приемами саморегуляции эмоциональных состояний, так как феномен социального лицемерия непосредственно связан с эмоционально-аффективным компонентом деятельности учителя. Наряду с повышением социально-психологической компетентности, в профилактике социального лицемерия важное место отводится совершенствованию способов выполнения педагогической деятельности, повышению квалификации, аттестации педагогических кадров на основе активных форм организации педагогического взаимодействия, таких как деловые (ролевые) игры, тренинги личностного и профессионального роста и дискуссии по проблемам преодоления профессиональных деструкций.

Действенной формой преодоления социального лицемерия учителей является *психологическая коррекция* – активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на устранение отклонений в личностном и профессиональном развитии, гармонизацию межличностных отношений. Коррекционное воздействие может иметь разнонаправленный характер, а его необходимость определяется в ходе индивидуального психологического консультирования. Главное – поиск превентивных мер и способов контроля проявления социального лицемерия. Важным аспектом преодоления социального лицемерия является добровольное участие учителей в тренинговых мероприятиях.

Реализация и содержание конкретных психокоррекционных мероприятий или программ должны быть ориентированы на возрастные и половые особенности участников тренинга, и по возможности учитывать другие параметры, важные для получения определенного результата (например, преподаваемый учебный предмет, стаж работы, профессиональный статус).

Наиболее распространенной технологией преодоления профессионально обусловленных деструкций является тренинг, который включает в себя комплекс процедур или приемов: моделирование, ролевые игры, пре-

зентации, дискуссии, а также разнообразные упражнения, направленные на формирование и закрепление определенных социально значимых умений.

*Личностно ориентированный тренинг*, являющийся разновидностью тренинга социальных умений, представляет собой систему воздействий, упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию профессионально важных характеристик специалиста. Применение личностно-ориентированного тренинга в процессе подготовки и повышения квалификации педагогов разной предметной направленности является не только эффективным средством формирования психолого-педагогической компетентности, активной личностной позиции на разных стадиях профессионального становления личности, но средством профилактики деструктивных последствий профессиональной деятельности. Особенностью таких тренингов является гармонизация личности с содержанием и требованиями профессиональной деятельности. Данная технология реализуется в применении таких методов как профессиографирование, психобиографический метод, изучение перспектив и личностных смыслов будущей профессиональной деятельности, а также анализ проблемных ситуаций через актуализацию личностно-профессионального потенциала и составление альтернативных планов профессионального пути. Такой подход предоставляет личности возможность организации и планирования процесса саморазвития и самореализации в профессии. Тренинг может также содержать элементы диагностики профессионально нежелательных личностных качеств, профессиональной направленности, профессионального типа личности, профессиональной дезадаптации и деформаций. Развивающая диагностика способствует повышению самосознания учителя, стимулирует мотивацию профессиональной деятельности, а полученные в ходе нее данные, являются основой для самоанализа, направленной рефлексии профессионального развития.

Научно обоснованная профилактика социального лицемерия коррекция и профессиональная реабилитация учителя являются условием формирования психологической компетентности, а также средством сглаживания деструктивных последствий профессиональной деятельности.

Применение личностно ориентированных технологий в качестве эффективного средства профилактики профессионально-обусловленных деформаций актуально как на стадии получения высшего педагогического образования, так и для повышения квалификации специалистов. Своевременная работа в этом направлении позволяет избежать проблем начально-

го периода профессиональной адаптации, формирует профессиональную культуру труда, снабжает методами саморегуляции и самокоррекции, дает возможность самостоятельно планировать и контролировать процесс профессионального развития. Одной из наиболее практикуемых технологий является личностно-ориентированный семинар-тренинг. *Цель семинара-тренинга* – коррекция профессионально обусловленного социального лицемерия педагога, формирование конструктивных стратегий преодоления деформации. Личностно ориентированный семинар-тренинг предусматривает устранение информационного дефицита о профессионально обусловленных деструкциях, кризисах и других издержках профессии. Семинарские занятия тренинга содержат лекционную часть, которая заканчивается постановкой проблемы и последующей групповой дискуссией. Практические занятия направлены на формирование и закрепление необходимых социальных умений, наиболее предпочтительной формой организации которых, являются упражнения, деловая (ролевая) игра, групповой проект. Важной частью таких занятий является овладение методами и приемами саморегуляции эмоциональных состояний.

## **Заключение**

Представленные результаты исследования являются лишь первым шагом в изучении социального лицемерия как профессиональной деформации. Несмотря на это, они ярко демонстрируют сложившееся положение в современной школе. Авторитарный стиль педагогической деятельности, часто сопровождаемый проявлениями агрессии, социального лицемерия, индифферентным отношением к учащимся, вызывает психологический дискомфорт, тревожность, эмоциональную напряженность в учебной группе, что приводит к снижению продуктивности учебной деятельности, утомлению, снижению умственной работоспособности, а при постоянном воздействии и к невротическим расстройствам.

Сохранение психического и физического здоровья учителя, его стрессоустойчивость, способность быстро адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной среды являются сегодня теми факторами, которые обеспечивают профессиональное развитие личности и ее творческую самореализацию, являются основой толерантного отношения к обществу и сохранения психического здоровья подрастающего поколения.

## Литература

1. Августин. Исповедь/ Пер. с лат и коммент. М.Е.Сергеенко. – М.: «Гендальф», 1992.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
3. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. С. 19–44.
4. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М., 1998.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968.
6. Антифонт. Фрагменты. // Антология мировой философии. В 4-х т. Т.1. Часть 2. М., 1969.
7. Анцыферова Л.И. Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии // Методология и теоретические проблемы психологии. – М., 1969. С. 68–76.
8. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал, 1994. Т. 15. № 1. С. 4–9.
9. Асмолов А.Г. Психология личности. – М., 1987.
10. Бамбуковые страницы. Антология древнекитайской литературы / Сост. И.С. Лисевича. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1994.
11. Бассин Ф.В. О «силе Я» и «психологической защите» // Само-сознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2003.
12. Безносков С.П. Профессиональные деформации личности: подходы, концепции, метод. Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1997.
13. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб., 2004.
14. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988.
15. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
16. Бердяев Н. Парадоксы лжи // Человек, 1999. № 2.

17. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. – Л., 1965.
18. Бодалев А.А. Психология личности. – М.: МГУ, 1988.
19. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М., 1988.
20. Васильев К.В. Планы сражающихся царств. – М., 1968.
21. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.4 / Под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984.
22. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности: психологические механизмы. – СПб.: Знание, 1999.
23. Давыдов В.В. О понятии личности в современной психологии // Психологический журнал, 1988. № 4. С. 6–12.
24. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии, 1989. №1. С. 14–19.
25. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – Екатеринбург.: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000.
26. Зеер Э.Ф. Психология профессии. М., 2003.
27. Зеер Э.Ф. Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
28. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномально-го развития личности. – М.: Изд-во МГУ, 1980.
29. Зимбардо Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справиться). – СПб.: Питер Пресс, 1995.
30. Знаков В.В. Западные и русские традиции в понимании лжи: размышление российского психолога над исследованиями Пола Экмана / Психология лжи. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
31. Ильин Е.П. Нейродинамические особенности личности и эффективность деятельности // Личность и деятельность. – Л., 1982.
32. Кон И.С. Категория «Я» в психологии // Вопросы психологии, 1981. № 3. С. 16–21.
33. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978.
34. Климов Е.А. Психология профессионала. – М. 1996.
35. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – 2 изд. – Ростов-н/Д: Изд-во «Феникс», 1998.
36. Лапланш Ж., Понталисю Ж-Б. Словарь по психоанализу. – М.: Высшая школа, 1996.
37. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.

38. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М.: Педагогика, 1991.
39. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.
40. Лю Цзайфу, Линь ган. Чуаньтун юй чжунгожэнь. – Пекин: Шэн-хо. Душу. Синьчжи Сань лян шудянь, 1988.
41. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе. Изд-во: Класс, 1998.
42. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. Тексты. – М.: МГУ, 1982.
43. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993.
44. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
45. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. – Пермь, 1990.
46. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
47. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: Московский психолого-социальный институт: Модэк, 2002.
48. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Московский психолого-социальный институт. 1998.
49. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопросы психологии, 1998. № 3. С. 4–9.
50. Михеева И.Н. Я-концепция и конфликт в сфере нравственной жизни личности // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2003.
51. Михеева И.Н. Амбивалентность личности. – М., 1991.
52. Монтень М. Опыты. Избранные главы: пер. с фр. /Сост., вступ. статья Г. Косикова, примеч. Н. Мавлевич. – М.: Правда, 1991.
53. Морозов А.В. Деловая психология. Курс лекций: Учебник для высших и средних специальных учебных заведений. СПб.: Издательство Союз, 2000.
54. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988.
55. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1989.

56. Психологический словарь./Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова Изд. 2-е. – М.: Педагогика-Пресс, 1999.
57. Психология. Словарь /Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М.: Политиздат, 1990.
58. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: изд-во «Питер», 2000.
59. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976.
60. Руденский Е.В. Социально-психологические деформации личности учителя. Уаchoo. 2002.
61. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003.
62. Садовникова Н.О., Сыманюк Э.Э. Профессиональные деструкции педагогов и пути их коррекции: Учеб. пособие / Под ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург, 2004.
63. Сатир В. Как строить себя и свою семью. Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 1992.
64. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
65. Словарь по этике // Под ред. И.С. Кона. Изд. 5-е. – М.: Политиздат, 1983.
66. Словарь практического психолога / Сост. В.Б. Шапарь. – М., 2004.
67. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997.
68. Суворова Л.Г. Феномен персоны: Духовнообразующая диалектика индивидуального и социального. Автореферат дис.... канд. филос. наук. Тюмень, 1998.
69. Сыманюк Э.Э. Профессионально обусловленные деструкции педагогов // Мир психологии, 2004. №3.
70. Фромм Э. Психоанализ и этика – М.: ООО «Изд-во АСТ-ЛТД», 1998.
71. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
72. Фрейд З. Психология «Я» и защитные механизмы. М.: Педагогика-Пресс, 1993.
73. Фрейд З. Психоанализ и культура. Леонардо да Винчи. – СПб.: Алетейя, 2000.

74. Штроо В.А. Защитные механизмы: от личности к группе // Вопросы психологии. 1998. № 4.

75. Шевадрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: Владос, 1995.

76. Экман П. Почему дети лгут? М., 1993.

77. Экман П. Психология лжи. СПб.: Питер, 2000.

78. Hartmann H. Ich – Psychologie und Anpassungs-problem. Stuttgart: Ernst Klett Verl., 1960.



**Н.А.Корнеева, Э.Ф. Зеер**

**СОЦИАЛЬНОЕ ЛИЦЕМЕРИЕ  
КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО  
ОБУСЛОВЛЕННАЯ ДЕФОРМАЦИЯ  
ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

Научно-методическое пособие

Подписано в печать *22.05.06* Формат 60x84/16. Бумага для множ. аппаратов.  
Печать плоская. Усл. печ. л. *3,31* Уч.-изд. л. *3,53* Тираж *300* экз. Заказ № *151*

---

Ризограф РГШУ. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.





