

## **Профессиональные компенсации педагогов**

Каждая профессия несет в себе систему определенных требований, под которые вынуждена подстраиваться психика. Однако изменения, о которых идет речь, — не просто реакция на внешние требования. Психика перестраивается системно: последствия профессионализации не являются просто реакцией на внешние воздействия. Явления, тесно связанные между собой и определяющие профессиональное развитие психики взрослого человека, в совокупности составляют своеобразный «синдром». Центральным звеном синдрома профессионального развития выступает «дефицит» какого-либо психологического качества, способности или личностной черты (или их группы), необходимой для успешной работы в рамках определенной профессии. По аналогии с понятием синдрома в медицинской психологии, этот дефицит играет роль первичного дефекта. Он приводит к возникновению характерной «симптоматики» — набора определенных профессиональных затруднений и проблем. Среди них можно достаточно четко различить «первичные» и «вторичные» трудности. Первичные выступают прямым следствием существования дефицита, вторичные — результатом его влияния на смежные психологические структуры.

Такие трудности преодолеваются различными способами или компенсируются — подобно тому, как человек приспосабливается орудовать левой рукой, если правая обладает недостаточной подвижностью. В результате происходит кардинальная перестройка психических структур. Именно компенсаторные процессы обеспечивают постепенную адаптацию к избранной профессии, а затем при удачном стечении обстоятельств и профессиональное развитие.

Психологические исследования позволяют предположить, что на разных этапах профессионального пути действуют различные компенсаторные механизмы. Существуют компенсации «новичка», обеспечивающие возможность успешной адаптации к выбранному виду деятельности. К примеру, курсантов высшей школы милиции отличает устойчивая завышенная самооценка. А для начинающих психологов в большинстве своем характерна установка на неавторитарное общение.

По мере все более глубокого «врастания» в профессиональную деятельность происходит накопление отрицательных последствий длительной работы внутри избранной профессии. Возникает необходимость в мощных психологических механизмах, способных перекрыть влияние этих негативных факторов. Перестройки такого рода — это «компенсации старожила», которые с необходимостью должны быть богаче первых по набору составляющих и по способам преодоления «дефицита».

В качестве некоторых видов компенсаций можно выделить: особые формы самопринятия и самоподтверждения: оценочно нагруженный образ своей профессии и себя как профессионала (мифология профессии, завышенная самооценка по профессионально важным шкалам и др.); устойчивые способы работы с самим собой (средства поддержания «рабочей» формы и иные способы саморегуляции, индивидуальные способы подготовки к началу работы (достижение состояния «готовности»), средства преодоления пресыщения деятельностью, обнаружение возможностей, которые содержит профессия, для решения личностных проблем и др.); профессиональный образ жизни (планирование при необходимости распорядка дня, недели, месяца, при возможности планирования карьеры, четкое различие (или, наоборот, принципиальное неразличение) профессиональных и бытовых ситуаций и др.); индивидуальный стиль деятельности (способы прогнозирования развития профессиональных ситуаций, особенности саморегуляции, индивидуально удобные темп и приемы организации работы и др.).

Для психологов, имеющих дело с педагогами, немаловажно понять, каким образом компенсируют свой дефицит их школьные коллеги и что можно им посоветовать, чтобы ослабить действие профессиональной деформации.

Компенсаторные механизмы педагогов были выявлены в результате специального исследования, рассматривающего содержание и структуру компенсации через призму личностных проблем [В. Спиридонов «Клеймо учителя»].

Термин «личностные проблемы» в обычном словоупотреблении обозначает наличие некоторых негативных состояний или переживаний у какого-то человека. Причем они обязательно должны находить свое внешне наблюдаемое выражение (в речи, поведенческих реакциях и т.п.), иначе никак нельзя было бы судить

об их наличии. Можно отметить много общего в поведенческих проявлениях личностных проблем у разных людей: их устойчивость во времени, навязчивый характер, значимость для личности их обладателя, яркие и интенсивные эмоциональные переживания, которые они вызывают, противоречивые отношения с процессом осознания (содержание личностных проблем легко вытесняется или подменяется «превращенным осознанием» в виде личностных защит). Иными словами, палитра личностных проблем может быть достаточно разнообразной, но способ их проявления — особенно в рамках профессиональной деятельности — поддается типизации. Следовательно, поддаются типизации и компенсаторные механизмы, с помощью которых преодолеваются вторичные дефекты педагога как профессионала. При этом личностные проблемы и профессиональные компенсации не остаются неизменными на протяжении всей профессиональной жизни педагога и изменяются в зависимости от величины педагогического стажа.

В результате исследования [В. Спиридонов «Клеймо учителя»] было выделено несколько групп типичных личностных проблем педагогов.

I. Проблемы, связанные с собственным Я: 1) негативное отношение к самому себе; 2) отсутствие профессиональной «составляющей» Я; 3) доминирование в профессиональном Я рутины (проверки тетрадей, проведения родительских собраний); 4) включение в структуру Я негативных эмоциональных состояний, например Тревоги.

II. Проблемы, связанные с профессией: 1) отвержение значимых составных частей профессиональной деятельности и профессионально значимых понятий (Хороший учитель, Урок, Авторитет); 2) устойчивые негативные переживания, связанные с теми или иными составными частями профессиональной деятельности, их устойчивая ассоциация с Тревогой.

III. Ценностные проблемы: 1) деформация смысловой сферы — отвержение или изоляция таких ценностей, как Счастье, Свобода, Призвание; 2) устойчивые негативные переживания, связанные с такими ценностями, как Счастье, Свобода, Призвание, их ассоциирование с Тревогой.

IV. Личная жизнь как проблема: 1) негативное отношение к Личной жизни и/или Близ-

ким людям; 2) ассоциирование Личной жизни и/или Близких людей с Тревогой.

V. Отношение к необходимой профессиональной рутине: 1) негативное отношение к профессиональной рутине (проверка тетрадей, родительское собрание); 2) ассоциирование рутины с тревогой.

Как же компенсаторные механизмы вырабатываются у педагогов в ответ на возникновение личностных проблем?

Классификация профессиональных компенсаций представляет собой непростую задачу в связи с их удивительным многообразием. Поэтому логично начать с описания некоторых форм, чтобы затем попытаться выявить общий механизм их формирования.

Отношение к рутине является одним из самых болезненных моментов в профессиональной деятельности школьных учителей. Компенсация этого обстоятельства происходит за счет сосредоточения и акцентирования на субъективно привлекательных сторонах своей работы. Это одна из наиболее распространенных форм профессиональных компенсаций. Она отмечалась у большинства испытуемых. Проблемы, связанные с личной жизнью и отвержением Я, компенсируются за счет выдвигания на первый план профессиональных проблем и профессиональных ценностей. В свою очередь, профессиональные неудачи и отвержение профессиональных реалий могут компенсироваться выдвиганием на первый план ценности личной жизни.

Существует определенная динамика частоты встречающихся личностных проблем в разные периоды педагогической карьеры. Существуют проблемы, со временем сходящие на нет — например, отвержение счастья. Проблема в виде отвержения счастья как возможной для себя ценности у «стажников» почти не встречается. Возможно, это связано с изменением представлений о счастье как таковом. А вот частота возникновения проблемы отношения к профессиональной рутине (к проверке тетрадей, например) нарастает по мере увеличения стажа. Но большинство личностных проблем описывают более сложную траекторию, переживая периоды «подъемов» и «спадов». Например, негативное отношение к самому себе проходит свой минимум на временном интервале 4—8 лет профессионального стажа, а максимум — 9—15. Отвержение значимых составных частей про-

фессиональной деятельности (отвержение Хорошего учителя), наоборот, имеет в этот период минимальное значение, а максимальное — в начальный период педагогической карьеры (новичок может не считать себя Хорошим учителем, в качестве компенсации выдвигает утверждение, что Хороший учитель невозможен по определению).

Настораживающим моментом профессиональной деформации является нарастание по мере увеличения педагогического стажа негативного отношения к личной жизни и близким людям. Это, в частности, позволяет объяснить бытующее мнение, что педагоги, как правило, не умеют воспитывать собственных детей. А вот отвержение значимых составных частей профессиональной деятельности (Хорошего учителя и Урока) уменьшается: в качестве компенсации человек не просто принимает ценности бытия в качестве хорошего педагога, дающего хорошие уроки, но идентифицируется с этим образом, что связано с принятием профессиональных реалий. Они со временем перестают вызывать тревогу. У педагогов со стажем двадцать и более лет понятия Хороший учитель и Призвание, как правило, не ассоциируются с тревогой.

Полная идентификация с образом педагога, возникающая в процессе многолетней работы, приводит к такой перестройке личности, что педагог перестает различать «рабочую» и «нерабочую» сферу своей жизни. В результате школьные учителя очень часто переносят образцы своего профессионального поведения в частную жизнь, пытаясь в любых жизненных ситуациях сохранить позицию «учителя», и учат окружающих «жить». В лучшем случае это вызывает раздражение окружающих, чаще — отчуждение.

В качестве итога разговора о профессиональных компенсациях педагогов можно сформулировать несложное обобщение: блестяще пройденная аттестация и знаки отличия вовсе не свидетельствуют о профессиональном благополучии. Идентификация с Хорошим учителем — налицо, но налицо и отсутствие возможностей дальнейшего профессионального развития, а значит — и нормальной профессиональной деятельности. Если педагог хочет продлить свой профессиональный путь, он должен всеми возможными средствами расширять сферу своей деятельности, не сводя ее к незыблемым профессиональным ценностям в виде уроков и от-

меток. Кружки, турпоходы, экскурсии, спектакли — с детьми или без детей. Даже политическая деятельность. Чем больше различаются между собой обычное «жизетское» и «рабочее» состояние специалиста в какой-либо сфере, организация его профессиональной деятельности и «обычная» жизнь, тем более длинный путь профессионального развития он сумеет проделать, больше изменений претерпеть и тем более качественным профессионалом в избранной деятельности стать.

Е.С. Лебедева, О.А. Рудей  
г. Екатеринбург, РГППУ

### **Профессиональная готовность и ценностные ориентации старшекласников**

В настоящее время изучение профессиональной готовности и ценностных ориентаций старшекласников в современных условиях развития общественного производства является особенно актуальной. Это связано с тем, что современная профессиональная деятельность осуществляется не только с использованием сложнейших машин и механизмов, но и в условиях разветвленной и многоуровневой системы взаимоотношений между людьми. По мнению, Л.Н. Кабардовой готовность — это активное состояние личности, отражающее содержание стоящей перед ней задачи и условия предстоящего ее решения и выступающее условием успешного выполнения любой деятельности.

Проблемой профессионального самоопределения, в частности профессиональной готовностью, в отечественной психологии занимались Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко, Л.Н. Кабардова, в зарубежной психологии — Дж. Голланд, Сюпер.

Ценностные ориентации — осознанные представления субъекта о собственных ценностях. М. Рокич под ценностью понимает: убеждение индивида в преимуществах каких-либо целей, определённого смысла существования по сравнению с другими целями; убеждение индивида в преимуществах определённых типов поведения по сравнению с другими типами.

Проблемой ценностных ориентаций в отечественной психологии занимались М.Б. Кузнецкий, В.Б. Моин, И.М. Попова, А. Гоштаутас, А.А. Семенов и В.А. Ядов, Г.И. Саганенко,