

СОЦИАЛЬНОЕ ПРЕДНАЗНАЧЕНИЕ – ВАЖНЕЙШАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

В настоящее время широко признается кризисное состояние системы образования. Прежде всего, этот кризис связывают с кризисом «образования человека» (М.Мамардашвили, В.Франкл и др.), с «дефицитом культуры в образовании» (В.П.Зинченко). Вместе с тем в современном состоянии системы образования отчетливо виден и кризис педагогической профессии, который проявляется в достаточно низком уровне эффективности выполнения свойственных ей социальных функций.

В деятельности педагога исторически сложились две социальные функции – адаптивная, нацеленная на приспособление воспитанника к конкретным требованиям дня, и гуманистическая («человекообразующая»), связанная с формированием творческой личности, ее богатых духовных запросов. С одной стороны, педагог готовит воспитанников к нуждам данного времени, к конкретным запросам общества. Но, с другой стороны, педагог, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор: он работает для будущего, участвуя в формировании личности как синтеза всех богатств человеческой культуры.

Поскольку педагог должен работать на будущее, то система образования и он сам должны опережать по своему развитию современное общество как в духовном, так и в материальном отношении. Важнейшей характеристикой духовного развития педагога является социальная роль, понимаемая как характер поведения, ожидаемый от обладателя социального статуса. Каждая роль требует особой манеры поведения, направленной на выполнение прав и обязанностей, предписанных конкретному статусу. Характер социальной роли определяется следующими факторами: историко-культурной традицией; современным состоянием общественного развития; перспективными задачами развития социального института и государства. Только в процессе реализации социально-ролевых функций происходит самоидентификация педагога.

В теории социальных ролей достаточно широко представлены два основных подхода. Первый подход связан с именем Дж. Мида,

который впервые в начале 30-х годов системно исследовал понятие роли. Он описал роли как продукт взаимодействия между людьми, которое носит экспериментальный и одновременно созидательный характер. Мидовская социальная философия изначально проявляла интерес к тому, каким образом дети осваиваются в обществе и развивают свои социальные сущности путем принятия ролей, то есть как бы примеряя на себя в своем воображении роли других (отцов, матерей, учителей).

Согласно теории символического интеракционизма каждая роль включает в себя взаимодействие с другими ролями. Так, социальную роль педагога невозможно понять без роли учащегося, и она может быть определена только как ожидаемое поведение наставника в соответствии с ожидаемым поведением ученика. Роли педагога и обучающегося являются взаимосвязанными. Процесс взаимодействия означает, что люди, исполняя свои роли, всегда проверяют сложившиеся у них представления относительно ролей, и реальные реакции людей, действующих в ролях других, подкрепляют такие концепции или ставят их под сомнение. Это в свою очередь ведет людей к тому, чтобы поддерживать или изменять собственное ролевое поведение. Консервативность педагогической профессии, на наш взгляд, выражается в отставании шаблонов поведения педагогов от ожиданий учащихся, представителей других профессий. Это определяет необходимость изменения, импровизации социальной роли педагогической профессии.

Второй подход, впервые описанный Р. Линтоном, рассматривает социальные роли как предписанные и во многом статические ожидания. Идеи функционализма коренятся в культуре общества и находят свое выражение в социальных нормах, которые и вводят поведение в русло ролей. С целью приведения в соответствие социальных ролей с ожиданиями осуществляется социальный контроль.

В настоящее время принята пятикомпонентная система параметров, описывающая любую социальную роль. Т.Парсонс, как автор этой системы, выделяет следующие ее компоненты. Это:

уровень эмоциональности, способ получения, масштаб, степень формализации, мотивация [1]. На основе этих параметров представим общую характеристику социальной роли педагогической профессии.

1. Уровень эмоциональности. Только личность во всех проявлениях может сформировать личность. Мы согласны с мнением Б.И.Гаджиева, который отмечает: «Существует мнение, что все печали учитель должен оставить за порогом школы. Что тогда учащиеся будут знать о нас – учителях, делах наших, болях, страданиях? Ничего. Не потому ли, когда заболевает учитель, дети носятся по коридору в дикой радости?» [2, с. 12].

2. Способ получения. Субъект, приступив к профессиональной педагогической деятельности, становится исполнителем соответствующей социальной роли. Изучение этой социальной роли осуществляется в процессе профессиональной подготовки педагога. Однако в процессе профессиональной деятельности педагог приобретает свой индивидуальный статус, профессиональный авторитет, которые оказывают влияние на характер роли.

3. Масштаб. Данный параметр зависит от установившихся взаимоотношений между педагогом и обучающимися. Однако для того чтобы познать хорошо воспитанника, педагог должен познать его не только в рамках образовательного учреждения. Здесь должно действовать правило «золотой середины» между желанием педагога глубже познать ребенка и потребностями ребенка в таком познании.

4. Степень формализации. Хотя педагогическая профессия имеет определенные правила поведения, ограничивающие его деятельность, трудно говорить о высокой степени их формализации. Ведь сама идея воспитания предполагает совместное «проживание» воспитателем и воспитанниками всех удач и огорчений. Педагогическая профессия немислима и без импровизации. Формальный подход к исполнению педагогом своих функций не допустим и является грубым нарушением педагогической этики. Тем не менее, это не отрицает разумного соблюдения ролевой дистанции.

5. Мотивация. Можно утверждать, что в процессе профессиональной деятельности характер мотивов педагога подвержен изменению. Вряд ли можно говорить о том, что материальное обогащение является центральным мотивом в деятельности педагогов. Основными мотивами педагогической деятельности можно считать: развитие подрастающего поколения, стремление к взаимодействию, самореализацию и самоутверждение.

Чтобы социальная роль превратилась в элемент человеческой личности, она должна быть интернализирована. Интернализировать роль – это значит дать ей собственное, индивидуальное (личное) определение, оценить и выработать определенное отношение к социальной позиции, формирующей эту роль. В ходе интернализации социально-ролевые нормы оцениваются под углом зрения интересов и ценностных ориентаций личности.

Поскольку социальные роли различаются в профессиональной среде в зависимости от социального статуса профессии, степени адаптации к существующей социально-экономической системе, иных факторов, естественно, что процесс интернализации протекает не одинаково для представителей различных профессиональных групп. Определяющую роль в интернализации социальных ролей играет диспозиция личности, то есть предрасположенность ее к определенному восприятию условий деятельности и поведению. В свою очередь, систему диспозиции определяют концепция жизни и ценностные ориентации.

Р.Инглхарт считает, что эволюция ценностных установок взаимосвязана с экономическими и политическими изменениями в обществе [3]. Поэтому изменения в базовых ценностях связаны с процессами смены поколений. Мы исходим также из суждения о том, что ценностные приоритеты педагога меняются недостаточно быстро, и их динамика может быть описана на основе «Я-концепции». Становление «Я-концепции» происходит в процессе социализации, в ходе чего индивид осваивает социальные роли, которые вследствие интернализации начинают определять поведение специалиста. Интернализация связана с процессом формирования ценностей и ценностных установок.

Система нормативных требований не может быть статичной и не должна ориентироваться на существующее положение вещей. Как показывает исторический опыт, она должна строиться с учетом приоритета динамических характеристик, связанных с перспективой. В настоящее время в данном отношении произошли наиболее существенные изменения, связанные с характером российского модернизационного процесса. В условиях утраты социально-исторической перспективы социальные роли все чаще трактуются в ситуативном плане, рассматриваются как следование поведенческим нормам, более или менее оптимально обеспечивающим адаптацию в условиях кризисного развития социума.

Важной категорией в данном случае выступает понятие профессионального успеха. Несмотря на то, что данная идея достаточно полно

учитывает современные реалии, ее негативной чертой является сужение нормативных требований, а также отмеченная переориентация с перспективного на актуальный подход, в сущности консервирующий сложившуюся сегодня далеко не благоприятную ситуацию. При этом категория профессионального успеха вполне может быть использована как основание для достижения баланса.

С определенной степенью условности социальные роли педагогической профессии можно определить как традиционные, актуальные и перспективные.

На основе гармонизации традиций прошлого, особенностей настоящего и ожиданий будущего представляется возможным предложить следующую структуру социальных ролей педагогов: сочетание в повседневной жизнедеятельности духовного и материального начал; следование принципу социальной справедливости; удовлетворение общественно-государственных интересов; быстрая адаптация к изменяющимся условиям жизни; высокая социальная активность и предприимчивость; ориентация на личный жизненный успех в сочетании с успехом обучающихся; гуманистический образ действий; следование в общественной жизни демократическим принципам.

По аналогии с разработанной А.И.Ковалевой траекторией модели социализации индивида [4], которая с учетом некоторых корректировок вполне может быть применена к исследованию социально-ролевых функций, мы можем выделить три основные детерминанты процесса интернализации: влияние среды; формирующая роль социальных статусов; диспозиция личности. Соотношение между ними и движение от одной к другой в реальной ситуации социализации личности может быть определено как траектория интернализации социально-ролевых функций.

Следовательно, процесс интернализации социальных ролей педагогов определяется структурой системы педагогического образования, ее проблемами, степенью и характером интеграции в современные социально-экономические отношения, ибо, в конечном счете, эта система выполняет преимущественно ретранслирующую функцию, доводя до объекта требования, предъявляемые к нему обществом, и контролируя их выполнение.

Характер системы образования оказывает противоречивое воздействие на траекторию интернализации перспективных ценностей. В рамках ее действуют факторы как стимулирующие их усвоение, так и препятствующие этому процессу, поскольку, с одной стороны, система образования все более характеризуется жесткос-

тью отношений, связанных с развитием практики платных образовательных услуг, с другой стороны, во всех образовательных учреждениях принимаются шаги по гуманизации обучения и воспитания. Проведенное Г.Ф.Ушамирской исследование выявило корреляцию между предписанными социальными статусами и диспозициями личности и был сделан вывод о том, что именно через диспозиции личности статусы влияют на степень интернализации актуальных социально-ролевых функций [5]. В данном случае социальный статус и личностная диспозиция выступают как две точки, определяющие траекторию усвоения социальной роли.

Как показывает анализ социально-педагогической литературы и реальной педагогической практики, в последние десятилетия этический потенциал отношений характеризовался как явление вторичное, которому не придавалось самоудовлетворяющее значение, как явление второстепенное, производное. Однако нравственность есть главный критерий оценки многих социальных явлений и, безусловно, профессиональной компетентности педагога.

Изучение траекторий интернализации социально-ролевых требований к педагогической профессии позволяет сделать три важных заключения: во-первых, очевидно, что в настоящее время нет единства в отношении тех общих требований, которые должны быть приняты и превращены в действия, ожидаемые и требуемые от каждого педагога; во-вторых, социальная роль, построенная на основе критерия субъектности, осваивается будущими педагогами неоднозначно и неравномерно; в-третьих, нередким случаем является освоение социальных ролей, которые в современном обществе квалифицируются как устаревшие.

Все отмеченные обстоятельства требуют воздействия на процесс освоения социальных ролей педагогами с целью его коррекции и оптимизации. Именно поэтому можно говорить об исключительной ответственности системы непрерывного педагогического образования (и особенно дополнительного) перед поколением XXI века.

Одним из путей решения данной проблемы является воздействие на процесс интернализации социальных ролей с помощью современных технологий регулирования. В основе процесса регулирования лежит институционализация социально-ролевых требований, предполагающая установление норм и эталонов поведения, формирование ценностей и идеалов, к которым следует стремиться, их иерархизация.

Эффективная технология регуляции должна основываться на осуществлении социальной диагностики процесса интернализации. Объекта-

ми диагностических процедур выступают: содержание социальной роли – те требования, которые предъявляет современное общество к педагогам; среда, в которой интернализуются социальные роли, прежде всего, состояние системы педагогического образования и динамика ее развития; специфика социальных статусов педагогов, оказывающих воздействие на восприятие социально-ролевых требований; диспозиции личностей педагогов.

Уровень профессионального развития, при котором происходит отождествление и самоотождествление личности специалиста с избранной профессией, с ее социальной ролью, принято называть профессиональной идентификацией.

Профессиональная идентификация взаимосвязана с профессиональной направленностью. Как показал А.С.Назыров, чем выше уровень осознанности и ощущения профессиональной самоидентификации (идентичности) и составляющих ее мотивов, способностей и деятельности, тем выше уровень педагогической направленности [6].

Феномен идентичности и процесс идентификации выполняют организующую функцию в обществе. Обострение социокультурных проблем все больше акцентируется на кризисе идентичности: индивидуальной, профессиональной и социальной.

Из общепризнанных теорий идентичности наиболее популярной является модель Дж. Марсиа. Он выделил достигнутую, преждевременную, диффузную идентичность и состояние кризиса идентичности. А развитие идентичности рассматривают как процесс взаимодействия биологических, социальных и эгопроцессов. Идентичность развивается на протяжении всей жизни, этот процесс не является линейным и проходит через кризисы идентичности. Переход от неосознаваемой идентичности к осознаваемой свидетельствует о развитии идентичности. Достижение состояния профессиональной идентичности рассматривается как механизм формирования реально действующих мотивов личности.

Таким образом, наметившееся в последнее десятилетие ослабление профессиональной идентификации педагогов негативно влияет на всю педагогическую профессию, на характер выполняемых ею социальных функций.

Процесс идентификации предполагает наличие некой идеальной модели для подражания, набора определенных качеств, подлежащих трансляции. Эта модель определяется профессиональной этикой педагога, которой в настоящее время уделяется слабое внимание как в педагогической науке, так и практике.

Профессиональная деятельность формирует личность и накладывает свой отпечаток на ее

особенности. Р.М.Грановская, много изучавшая влияние профессий на человека, пишет: «Профессиональная роль многогранно влияет на личность, предъявляя к человеку определенные требования, она тем самым преобразует весь его облик... Осуществление той или иной социальной или профессиональной роли, особенно если она лично значима для человека и выполняется им продолжительное время, оказывает заметное влияние на такие элементы структуры его личности, как установки, ценностные ориентации, мотивы деятельности, отношение к другим людям. В этом смысле можно говорить, что личность в некоторой степени характеризуется системой усвоенных ролей. Например, каждая профессия накладывает специфический отпечаток на психический облик человека» [7, с. 293]. Речь идет о феномене профессиональной деформации.

В научной литературе рассматриваются два вида профессиональной деформации: деформация деятельности и деформация личности. В таком подходе можно заметить аналогию с разделением профессионализма (по Н.В.Кузьминой) на профессионализм деятельности и профессионализм личности.

При рассмотрении профессиональной деформации деятельности целесообразно использование понятий полезного и вредного результата. Полезен результат, удовлетворяющий общественную или личную потребность. Вреден результат, препятствующий удовлетворению потребности либо гипертрофирующий ее удовлетворение. Полезный результат насыщает, а вредный отвращает субъекта деятельности. Следует иметь в виду, что отношения «полезное – вредное» и «положительное – отрицательное» не эквивалентны: отрицательные результаты (например, в науке) могут быть полезными.

Профессиональный разделенный труд не только формирует или переформирует личность специалиста, но иногда в наиболее крайних формах деформирует личность. Сущность профессиональной деформации, как утверждает С.П.Безносов, заключается в том, что под влиянием исполнения профессиональной роли у человека изменяются те или другие свойства личности, возникает профессиональный тип личности, который проявляется и во внепрофессиональной личности [8].

В феномене профессиональной деформации находит свое отражение фундаментальный принцип психологии – принцип неразрывного единства сознания, личности и деятельности. Именно социальная деятельность человека есть стержневая ведущая характеристика личности. Трудовая деятельность формирует личность, накладывая свой отпечаток на многие ее особенности.

Коренное изменение человеческих свойств под влиянием профессии можно наблюдать у людей разных специальностей. Но особенно остро оно проявляется у представителей тех специальностей, которые имеют дело с людьми: медицинский персонал, педагоги, руководители коллективов, работники сферы обслуживания, судьи и т.п. Наиболее глубокие негативные поражения личности работника свойственны профессиям типа «человек–ненормальный человек».

Для анализа процессов, характерных для профессий типа «человек–человек», наиболее эффективной является теория ролей (в том числе – профессиональных). В этом случае при анализе профессиональной деформации можно говорить, что ее причиной может служить неправильно понятое содержание роли ее носителем, влияние роли на личность. В рамках теории ролей можно рассматривать следующие проблемы: понимание и принятие роли; вхождение в роль и выход из нее; пространственно-временные границы существования роли; сущностное содержание роли; качественные особенности проигрывания ролей; субъективное отождествление, идентификация «Я» личности носителя и профессионально-должностной роли и т.д.

Причинами профессиональной деформации могут служить: высокое должностное положение (Р.М.Грановская); специфика ближайшего социального окружения (А.Т.Иваницкий); трудно контролируемая и трудно ограничиваемая власть (Р.Конечный, М.Боухал); высокая эмоциональная загруженность труда, которая связана с личностными, ролевыми и организационными факторами (Т.В.Форманюк).

Многие авторы называют одной из основных причин процветания профессиональной деформации среди представителей профессий типа «человек–человек» отсутствие широкого общественного контроля за их деятельностью, публичного обсуждения и критики результатов их труда. Так, учителя школ и преподаватели вузов выступают перед аудиторией в роли непоколебимых и уверенных в себе знатоков, чье мнение «всегда правильно» и «единственно верно». Без административного контроля со стороны управленцев, коллег или общественности у них может развиться безапелляционность, авторитарность как свойство личности.

Проблемы профессиональной деформации учителя в теории и практике имеют три аспекта: а) изучение и обобщение материалов, посвященных историческому анализу возникновения профессиональной деформации учителя; б) изучение и обобщение материалов, посвященных социально-психологическим аспектам профессиональной деформации учителя; в) анализ сущнос-

ти, структуры, компонентного состава профессиональной деформации учителя.

Обзор литературы по народному образованию XIX века дает основание утверждать, что профессиональная деформация учителя, преподавателя имеет свои социально-исторические корни. И хотя за последнее столетие в своем развитии система образования сделала огромные шаги вперед, некоторые негативные характеристики сохранили свою устойчивость и прослеживаются в системе образования XX и начала XXI веков. Это: авторитарность, недостаточная компетентность, неадекватная самооценка, агрессия учителя, что подтверждает историческую преемственность профессиональной деформации педагога.

Самым опасным моментом, деформирующим личность учителя, А.С.Макаренко считал страх – страх перед человеческим разнообразием, игнорирование которого совершенно недопустимо. Страх приводит к стремлению «остричь всех одним номером, втиснуть человека в стандартный шаблон, воспитать узкую серию человеческих типов» [9, с. 353].

Об исторической преемственности профессиональной деформации современных учителей мы можем судить по фактам, о которых писал В.А.Сухомлинский. Проявление деформации учителя он видел в духовном «окостенении», равнодушии к ученику, неверии в то, что ученик может сделать что-нибудь хорошее, в примирении с мыслью, что плохой ученик так плохим и останется. Историческая преемственность профессиональной деформации учителя передается через школьные учебники и методические пособия.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что важной причиной профессиональной деформации педагога является комплекс противоречий в педагогической профессии.

Э.Ф.Зеер отмечает, что профессиональные деформации личности педагога проявляются в таких качествах, как авторитарность, педагогический догматизм, индифферентность, консерватизм, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие, поведенческий трансфер [10]. Личностные деформации вызываются стереотипами профессиональной деятельности, стагнацией развития, механизмами эмоционального старения, психофизиологическими изменениями, пределами профессионального развития.

По убеждению В.В.Краевского, главные факторы, тормозящие движение к цели, – это непрофессионализм, приверженность к отжившим идеологическим штампам, отсутствие самостоятельного подхода к науке и практике в исследовательской и учебной деятельности со стороны тех, кто занимается научной работой в об-

ласти педагогики и подготовки учителей. Размышляя о причинах такой ситуации, ученый констатирует недостаточный уровень методологической культуры педагогов, а в большинстве случаев отсутствие элементарной методологической грамотности. По справедливому утверждению В.В.Краевского, имеющиеся пособия по педагогике в их настоящем виде, пассивное следование которым привычно для многих и многих преподавателей, способны дезориентировать тех, кто ими пользуется.

Педагог, по определению С.Л.Рубинштейна, либо находится «внутри» самого профессионального труда и способен относиться лишь к отдельным фрагментам и характеристикам этого труда, а не к труду в целом, либо когда в самосознании педагога доминирует тенденция подчинения профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий и норм [11]. Имеют место также процессы самоприспособления, процессы подчинения среды (учеников, родителей) исходным интересам учителя. Учитель, как правило, руководствуется постулатом экономии сил и пользуется, главным образом, наработанными алгоритмами решений педагогических ситуаций, превращенными в штампы, шаблоны, стереотипы.

А.К.Маркова профессиональную деформацию учителя связывает со следующими факторами: неблагоприятные условия труда (перенапряжение нервной системы и двигательного аппарата, психотравмирующие факты, перегрузки, резкие изменения режима работы, монотонные условия труда, плохой психологический климат и конфликтная обстановка, плохие условия труда – недостаточное освещение, шумы и др.); возраст человека (угасание некоторых позитивных психических качеств, уменьшается эмпатия, сопереживание ученику; вначале заостряются пограничные психические качества, например, эмоциональное истощение, и затем появляются негативные признаки, – такие, как равнодушие, безразличие к ученику); профессиональная некомпетентность, выделяя при этом неосознанную некомпетентность (учитель не осознаёт, что результативность его работы не соответствует ожиданиям или предъявляемым требованиям, что само по себе является препятствием, и отсутствует осознанная необходимость улучшения своей работы, не актуализированы потребности совершенствования своей профессиональной деятельности) [12].

С.П.Безносов предлагает рассматривать профессиональную деформацию преподавателя как определенную (препо-) «давательскую» технологию, которая, будучи усвоенной, стремится к консервации в психике человека, постоянному

воспроизводству, становясь привычной и заставляя человека развивать свои способности в одном направлении и эксплуатировать их даже в непроизводительных ситуациях [8].

Среди часто встречающихся искажений деятельности учителя ученые отмечают повышенную агрессивность. По мнению исследователей, педагоги обладают большими возможностями проявления жестокости и, как свидетельствует значительное количество школьных неврозов и попадающие в печать сведения, эти возможности используют. В исследованиях С.В.Кондратьевой показано, что с ростом стажа работы у некоторых учителей формируется излишняя обобщенность в восприятии учеников. Такие учителя рассматривают конкретного ученика только как типичного представителя, абстрагируясь от индивидуальных особенностей, снижая тем самым эффективность воздействия на него [13].

Несомненный интерес представляют взгляды А.И.Еремеевой, Э.И.Киршбаума, Ц.П.Короленько о защитных механизмах как форме негативизма. По мнению ученых, процесс приобретения защитных механизмов, как и их применение, недостаточно представлен в сознании. Роль защитных механизмов заключается в снижении эмоционального напряжения. Снятие или уменьшение напряжения в результате включения защитных механизмов не сопровождается решением возникающих проблем.

Выделяются следующие основные защитные механизмы: рационализация, как подбор рационального, логически обоснованного, не выдерживающего явных возражений объяснения собственного пассивного поведения; проекция, выражающаяся в приписывании другим людям собственных отрицательных качеств; фиксация – как повторение неэффективных способов поведения; отказ, представляющий тенденцию человека не участвовать в решении касающейся его проблемы.

Обобщая сказанное, можно констатировать, что общими признаками профессиональной деформации личности учителя являются внешнее давление (влияние окружающей среды), внутреннее напряжение (эмоциональное неблагополучие) и восстановление работоспособности (эмоциональный баланс). Исходя из естественно-научного знания, наиболее удачными для обозначения нам кажутся «пластическая», «упругая» и «жесткая» формы профессиональной деформации, предложенные Е.В.Юрченко [14].

«Жесткую» форму профессиональной деформации он связывает с профессиональными неврозами, патологией, физиологическими и психическими нарушениями, вызванными влиянием

условий профессиональной деятельности и перегрузок.

Особой характеристикой «упругой» деформации учителя выступает усталость – психическое состояние учителя при утомлении в процессе профессиональной деятельности, то есть комплекс вызванных процессом труда физических сдвигов в организме, понижающих работоспособность и создающих конфликт между внешними требованиями работы учителя и его индивидуальными возможностями. Для преодоления этого конфликта организм, мобилизующий внутренние ресурсы, переходит на более высокий энергетический уровень функционирования.

Утомление как временное снижение работоспособности, исчезающее при определенных условиях (при восстанавливаемом отдыхе), неизбежно возникает на определенном этапе выполнения профессиональной деятельности. При физическом утомлении уменьшается сила и выносливость мышц, снижается точность движений, ухудшается координация; при умственном утомлении снижаются внимание, память, замедляется мышление; при эмоционально-мотивационном утомлении возникают субъективные переживания усталости, мотивационная и эмоциональная неустойчивость. Длительное утомление без периодов восстановления приводит к хроническому утомлению и переутомлению, деформируя личность. По мнению учёных, хроническое утомление – это пограничное состояние, пока обратимое, оно сопровождается раздражительностью, снижением интереса к работе, угнетенным настроением. Наблюдается эпизодическая конфликтность, вялость, нежелание общаться, замкнутость, тревожность. А глубокие физические изменения при умственных нагрузках педагога быстрее переходят в патологические процессы, чем при физических видах труда.

«Пластическая» форма профессиональной деформации наблюдается тогда, когда педагог совершенно поглощен своей профессиональной деятельностью, не видя ничего другого в жизни и не имея ни минуты свободного времени. Во имя основной цели (признания его хорошим учителем) забываются интересы других (в том числе и членов семьи). Его чувства скрыты во многом в подсознании, в какой-то степени уходят из под контроля, способствуют развитию напряжения, подозрительности, нетерпимости. Чем больше подавлены чувства, тем в большей степени мышление становится тенденциозным, ригидным, догматичным. Снижается способность к критике, правильной реакции на аргументированные возражения. Имеет место «комплекс зависимости» (зависимость от профессии), или, по метко-

му определению А.К.Марковой, – «фанатик работы» [12, с. 57].

Многие признаки и явления профессиональной деформации можно профилактировать именно путем осознания их деятелем. Надо вербализовать, то есть обсуждать на совещаниях, в процессе бесед и т.п. установки педагогов на обучающихся. Надо проявлять эти установки, делать их видимыми, гласными, чтобы можно было их своевременно корректировать.

Существует давняя традиция использования групповых техник для коррекции людей с проблемами различной тяжести, включая неврозы. Многие практические психологи подчеркивают, что основной формой групповой работы является групповая дискуссия, все остальные формы выполняют по отношению к ней вспомогательную функцию. Выделяются также следующие методы психолого-педагогической коррекции личностных деформаций педагога: разыгрывание ролевых ситуаций, психогимнастика, проективный рисунок, музыкотерапия и др.

Проведенный анализ позволяет нам сделать вывод о том, что освоение личностью педагогической профессии неизбежно сопровождается профессиональной деформацией, сущность которой определяют негативные социально-психологические изменения, возникающие в процессе выполнения профессиональной деятельности, нарушающие целостность личности и снижающие её адаптивность, а по степени выраженности деформации могут иметь «пластическую», «упругую» или «жесткую» формы. Основными составляющими профессиональной деформации учителя являются агрессия, авторитарность, неадекватная самооценка, профессиональная некомпетентность педагога.

Вышеприведенные аргументы дают основание полагать, что кризис педагогической профессии обусловлен не только и даже не столько социально-экономическими, сколько социально-культурными факторами. Для системы образования важное значение приобретает необходимость формирования профессиональной идентичности педагогов, профилактики и коррекции личностной деформации педагогов. Эта деятельность может рассматриваться как в психолого-педагогическом, так и в валеологическом плане.

Литература

1. Парсонс Т. О структуре социального действия. – М., 2000.
2. Гаджиев Б.И. Записки дагестанского учителя. – Махачкала, 1987.
3. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности в изменяющемся обществе // Полис. – 1997. – №4.

4. Ковалева А.И. Социализация личности: норма и отклонение. – М., 1996.

5. Ушамирская Г.Ф. Регулирование интернализации социальных ролей учащейся молодежи. /Автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Белгород, 1999.

6. Назыров А.С. Соотношение профессиональной идентичности и педагогической направленности студентов педвузов / Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999.

7. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – Л., 1984.

8. Безносков С.П. Теоретические основы изучения профессиональной деформации личности. – СПб., 1995.

9. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5.

10. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие. – М., 2003.

11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.

12. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.

13. Кондратьева С.В. Учитель–ученик. – М., 1984.

14. Юрченко Е.В. Содержание и методы преодоления профессиональной деформации учителя в работе педагога-психолога / Дис. ... канд. пед. наук. – Уссурийск, 2000.