

Психологические аспекты стагнации профессионального развития личности студентов педагогических вузов

Несмотря на свою теоретическую и практическую значимость и высокий интерес исследователей, вопрос об эффективных технологиях психологического вмешательства для профилактики профессиональной деформации личности студентов педагогических вузов остается до сих пор недостаточно разработанным. При выборе стратегии и конкретных психопрофилактических средств ученые исходят из различного понимания природы этого сложного психологического явления.

Наиболее распространенным является подход с позиций концепции профессионального стресса, разрабатываемой преимущественно в рамках когнитивно-бихевиоральной парадигмы (Х. Фреденбергер, К. Маслач, С. Джексон, М. Буриш, А. Широм, В.А. Бодров; Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, В.В. Бойко и др.). В этой концепции профессиональная деформация личности рассматривается как закономерное следствие чрезмерного и/или хронического психологического напряжения, возникающего в процессе трудовой деятельности. Хотя существуют значительные расхождения в оценке объективных и субъективных факторов, способствующих или препятствующих развитию дистресса, а также его проявлений, наиболее общий механизм возникновения деформации личности у представителей разных профессий, прежде всего профессий типа «человек – человек», сводится к следующей динамике так называемого «синдрома выгорания» профессионала: превышающая индивидуальные возможности работника психологическая нагрузка – нарастающее эмоциональное истощение – неконструктивная психологическая защита от истощения, проявляющаяся в личностной деформации (различные формы негуманного подхода к людям, ограждения себя от ситуаций с повышенной ответственностью, ригидность мышления и т. д.) и психосоматических нарушениях. Зачастую в этом подходе и синдром в целом, и его отдельные компоненты относят к числу феноменов профессиональной личностной деформации [4].

В рамках концепции профессионального стресса накоплен и, в какой-то мере, систематизирован огромный фактический материал, в основном в виде значимых корреляций между различными переменными: личностными, ролевыми, организационными [8: 169]. Изучены и продолжают изучаться социокультурные различия, особенности деформации личности у специалистов разных профессиональных групп (педагоги занимают одно из первых мест по количеству лиц с высоким

уровнем деформации) и т. д.

Ученые отмечают, что люди испытывают трудности в распознавании у себя профессиональной личностной деформации. Напряженность сопротивления к признанию у себя негативных личностных проявлений, вызванных рабочими стрессами, нарастает вместе с их тяжестью, что говорит о том, что профессиональная деформация личности чрезвычайно трудно поддается коррекции: ее проще предотвратить, чем бороться с ней. Это обуславливает повышенный интерес исследователей к проблеме профилактики профессиональной личностной деформации.

Ведущие представители данного подхода главную роль в профилактике профессиональных деформаций отводит организационным и социально-психологическим мерам (изменение организационной структуры, улучшение условий труда, различные виды поддержки сотрудников, сплочение группы и т. д.). Профилактические программы психологической помощи отдельным работникам сводятся в основном к: 1) информированию о причинах и механизмах деформации; 2) обучению техникам совладания со стрессом и когнитивного реструктурирования; 3) обучению навыкам эффективного делового общения; 4) обучению здоровым стратегиям преодоления (копинга) профессионально напряженных ситуаций; 5) обучение планированию и управлению временем и т. п. Можно видеть, что эти меры, за исключением проработки иррациональных убеждений, нацеленной на изменение смыслового восприятия жизненных и профессиональных ситуаций, носят в основном симптоматический характер. Неудивительно, что авторы сообщают о неустойчивости предпринятых мер во времени и высказывают неудовлетворенность эффективностью профилактических мероприятий.

В последнее время исследователи этого направления сталкиваются со все более значительными методологическими трудностями: они все чаще пишут о «трясине разрозненных и избыточных эмпирических данных», не позволяющей прийти к разумному осмыслению сущности профессионального выгорания. В большой мере это обусловлено не только сложностью и многоаспектностью самого этого феномена, но и стратегией факторных исследований, ограничивающей понимание причин установленных связей, а также отсутствием четкости в концептуализации профессионального стресса.

Если в рамках первой из рассмотренных концепций основная роль в возникновении профессиональной личностной деформации отводится либо внешним факторам (стрессорам), либо рассогласованию в системе индивид – профессиональная среда, то представители психодинамического (А. Фрейд, А.Адлер, К.Хорни, Э.Фромм, З. Бернфельд и др.) на-

правления фокусируются на анализе неотъемлемо присущих каждому человеку внутриличностных проблем, порожденных социально неприемлемыми влечениями или потребностями, как источников деформации педагогов. По мнению психоаналитиков, если педагог до начала педагогической деятельности не разберется со своими внутренними сложностями и конфликтами, то «дети будут служить просто более или менее подходящим материалом для решения собственных проблем воспитателя и проявления его бессознательного» [7: 55]. Педагог может либо воспроизводить в своей работе порожденные травматичным детским опытом неосознаваемые паттерны отношений ребенок – взрослый, либо может встать в позицию идеализированного родителя и позволять ученикам все то, что хотелось делать ему самому, не отдавая себе отчета, к каким последствиям это может привести. Упорство, с которым педагоги «цепляются» за вековые авторитеты и принципы, рассматривается в психоанализе как вариант психологической защиты от актуализации в процессе профессиональной деятельности детских травм педагога [3].

А. Адлер в своем учении о стилях жизни одним из первых выдвинул идею о двух путях профессионализации, конструктивном и деструктивном (успешная компенсация чувства неполноценности в результате совпадения чувства превосходства с социальным интересом, или сверхкомпенсация – чрезмерное развитие какой-то одной черты или способности). По его мнению, за мотивацией выбора «помогающих» профессий стоит мотив власти (превосходства).

В работах представителей психоаналитического подхода основательно разработаны представления о структуре и динамике внутренних конфликтов, о защитных психологических механизмах, создана одна из наиболее авторитетных периодизаций развития человека на протяжении всей жизни (Э. Эриксон), предложены различные, в том числе ставшие классическими типологии личности (К. Юнг, Э. Фромм и др.), что позволяет глубже понять генезис профессиональной личностной деформации педагога. Однако сообщения о психоаналитически ориентированной психопрофилактической работе с педагогами пока немногочисленны [7].

Содержание такой работы сводится к 1) выяснению побудительных причин выбора профессии и личной значимости данного вида деятельности; 2) к прояснению и проработке первоначальных дефицитов личности, восполнению которых служит профессиональная деятельность. По мнению авторов, такая работа может существенно снизить риск профессиональных личностных деформаций. К сожалению, в данных исследованиях ничего не говорится о контроле эффективности прове-

денных мероприятий.

Один из основных недостатков исследований в русле этого направления – чрезмерный акцент на антагонизме между индивидом и обществом и/или первоначальных дефицитах личности, «гипердиагностика» профессиональной деформации и порождающих ее внутренних причин, обусловленная недостаточно четкой гранью между здоровой личностью и невротиком.

Мощный импульс к изучению психологических проблем студентов педагогических вузов, препятствующих успешной профессиональной реализации и снижающих качество их жизни, возник в западной психологии, педагогике и социологии в период кризиса в образовании 60-70 годов прошлого столетия. По мнению гуманистически ориентированных педагогов и психологов (К. Роджерс, Дж. Холт, Ч. Силберман, Л. Альберт, Дж. Нельсен, Т. Гордон и др.), источником и профессиональных деформаций личности педагогов, и самого кризиса в образовании является позиция педагога по отношению к ученикам – позиция «на пьедестале», позиция «красного карандаша» [5]. Такой профессионал воспринимает себя как пример для подражания, носителя норм, не имеющего права на ошибку. Этот идеализированный, нереалистичский профессиональный образ себя приводит к искажению, дегуманизации процесса педагогического общения и исподволь разрушает личность самого педагога. Изменение взглядов на позицию педагога в общении с учениками, разработка принципов диалогической, «ты-ориентированной» педагогики привели к совершенствованию психотехнической подготовки педагогов. Были созданы принципиально новые психолого-педагогические технологии обучения будущих учителей конструктивным навыкам общения с учениками (эмпатическое слушание, активное слушание в конфликтных ситуациях, Я-высказывания для выражения чувств и т. д.), способствующие повышению удовлетворенности учителя своим трудом, сдерживанию риска профессиональных личностных деформаций педагогов. Однако есть немало сообщений, что результаты таких тренингов часто неустойчивы во времени и могут даже спровоцировать уход педагога из данного учебного заведения (вследствие неприятия такого нового стиля педагогической деятельности коллегами и администрацией школы) [6].

Представители гуманистической психологии, фокусируясь на выявлении специфически человеческого (духовно-нравственного) в человеке, порой недооценивают всю сложность и многомерность личности, ее детерминированность природными и/или социальными условиями. «Гуманизацию», «антропологизацию» в зарубежной (В. Франкл,

А. Маслоу, К. Роджерс и др.) и отечественной (В.И. Слободчиков, Б.С. Братусь, А.Б. Орлов, В. П. Зинченко и др.) психологии можно только приветствовать как «источник ценностной установки на поиск целостности реального человека и одновременно протест против «частичных» образов человека. Вместе с тем «антропологизация» психологии личности несет серьезный риск растворения собственных вопросов психологии личности в лоне философской методологии и безграничного парения над океаном эмпирических фактов, с таким трудом добытых в конкретных областях психологии» [2: 11].

Подчеркивая уникальность, неповторимость внутреннего мира личности, спонтанность и свободу ее деяний и поступков, сторонники гуманистического и личностно-деятельностного подходов часто не учитывают значимость типических психологических проявлений у представителей разных социальных, этнических, возрастных, профессиональных и т. д. групп. Вместе с тем, изучая профессиональные деформации личности, не следует противопоставлять личностно-смысловые качества социально-типическим системным качествам, которые представляют собой «специфическую, преобразованную в процессе деятельности форму существования первых в индивидуальной жизни личности» (там же, с. 350).

Трудно не согласиться с критическим мнением Н.А. Аминова, высказанным в рецензии на монографию Л.М. Митиной «Учитель как личность и профессионал», но, по справедливости, относящегося и ко многим другим работам в этой области: «К сожалению, автор, занимая личностно-деятельностную позицию, полностью оставляет вне поля зрения дифференциальный аспект проблемы. Труд учителя – это призвание. И цель гуманистической психологии – помочь каждому педагогу раскрыть и реализовать свой потенциал. Игнорирование данного аспекта создает впечатление доступности новых (психолого-педагогических – Н.К.) технологий, легкости их усвоения всеми, а это не так» [1: 178]. Н.А. Аминов полагает, что дальнейший прогресс в решении обсуждаемой проблемы может быть достигнут лишь на путях интеграции личностно-деятельностного и дифференциального научных направлений. Именно на такой подход и ориентируется наше экспериментальное исследование психологического сопровождения профилактики профессиональной деформации личности педагога.

Библиографический список

1. Аминов Н.А. Новый подход к концепции личностного и профессионального развития учителя // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 176-178.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.

3. Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Детский психоанализ: Школа Анны Фрейд. М.: Академия, 2005. 288 с.
4. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
5. Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Воспитание: наука хороших привычек. М.: Глобус, 1996. 368 с.
6. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
7. Пилюгина Е.И. Аутопсихологическая компетентность руководителя. Акмеологический подход // Кап. 2014. № 4 (13). С. 146-148.
8. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. Т. 1. Пер. с англ. и нем. М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 1999. 384 с. [4].
9. Эннс Е.А. Профессиональное самосознание и профессиональная идентичность как системообразующий фактор развития интегральной индивидуальности студентов помогающих профессий // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2012. № 4. С. 169-174.