

УДК 371.132

Желдоченко Л.Д.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕФОРМАЦИИ
ПЕДАГОГОВ
СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА**

Ключевые слова: профессиональная деформация, содержание профессиональной деформации, психологические особенности структурных компонентов деформации, психопрофилактика, психокоррекция.

Учитывая высокую общественную значимость профессиональной деятельности педагога социального приюта в процессе реабилитации и адаптации воспитанников в социуме, коррекции их личностного развития и формирования полноценной, гармонично развитой личности, считаем важным и необходимым изучение профессиональной деформации педагога социального приюта, ее структуры и содержания, а также выявление психологических особенностей структурных компонентов деформации. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые с концептуальных позиций изучены психологические особенности профессиональных деформаций педагога, работающего в социальном учреждении.

Отечественными и зарубежными учеными установлено, что профессиональная деформация неизбежно сопровождает процесс развития, становления личности в профессии (С.А. Дружилов, Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Н.Б. Москвина, Е.И. Рогов, М. Burisch, J.L. Holland, D.E. Super и др.) [1; 2]. Так, анализ исследований профессионального развития личности М. Burisch позволяет сделать вывод о том, что причины возникновения профессиональной деформации связаны с отсутствием жизненных целей и планов, с низким уровнем профессионального и личностного самоопределения, противоречиями между основными тенденциями личностного и профессионального развития [3]. D. Super видит причины профессиональных деформаций в принятии человеком профессионально незрелых решений о выборе соответствующей траектории профессионального развития [4]. Согласно концепции J.L. Holland, ведущим фактором, детерминирующим профессиональные

деформации, является несоответствие или степень несоответствия типа личности профессионала и выбранной им сферы профессиональной карьеры [5]. В исследованиях Т.В. Кудрявцева ведущей причиной появления профессиональных деформаций выступает несформированность профессионального самоопределения как ведущего фактора профессионального развития [6]. Е.И. Рогов, изучая личностно-профессиональное развитие в педагогической деятельности, пришел к выводу, что изменения, возникающие в структуре личности в процессе освоения ею профессии, усиливают и развивают те качества, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, но при этом изменяются, подавляются и даже разрушаются структуры, не участвующие в этом процессе. Такие профессиональные изменения нарушают целостность личности, снижая ее адаптивность и устойчивость, расцениваются как профессиональные деформации [7].

Научный интерес к проблеме профессиональной деформации в педагогической деятельности периодически возникает в работах многих исследователей, но до настоящего времени она остается актуальной и недостаточно изученной. Отдельные аспекты проблемы профессиональной деформации педагога освещены в работах Э.Ф. Зеера, Н.А. Корнеевой, Л.И. Митиной, Н.Б. Москвиной, В.П. Подвойского, Е.И. Рогова, С. Сидневой, Д.Г. Трунова, Е.В. Юрченко и др. [8]. Изучению профдеформаций педагогов высшей школы посвящены работы Т.А. Жалагиной, А.В. Козловой и др. [9]. Феномен профдеформации учителя общеобразовательной школы рассматривается в работах Т.А. Вальковой, Е.В. Ивановой и др. Проблемы психопрофилактики и психокоррекции изучаются в научных

работах Н.В. Гордиенко, О.С. Ноженкиной, Н.В. Прокопцева и др. Исследования профессиональной деятельности педагога социальной сферы представлены отдельными научными работами, посвященными влиянию профессиональной деятельности на становление социального педагога (Л.А. Бессонова, Ю.М. Кузьмина, Л.В. Мардахаев) [10; 11]. В современной науке практически отсутствуют работы, в которых с концептуальных позиций исследовались бы проблемы профессиональной деформации педагогических кадров социального приюта.

В данной статье представлены результаты исследования психологических особенностей структурных компонентов профессиональной деформации педагогов социальных приютов. Респондентами выступили 150 педагогов социальных приютов Ростовской области и 60 педагогов общеобразовательных школ г. Батайска Ростовской области. Для проведения исследования нами применены следующие методы: тест-опросник самоотношения В.В. Столина, тест «Смысло-жизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, тест «Удовлетворенность работой» В.А. Розановой, методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, опросник «SACS – Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (С. Хобфолл), методика общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко, тест Басса–Дарки на определение уровня агрессивности. Методы математической и статистической обработки и представления полученных данных: описательная статистика, определение достоверности различий – непараметрический U-критерий Манна–Уитни, Фишера. При осуществлении математической обработки использовалась компьютерная программа статистического анализа и обработки SPSS v. 21.0.

Существуют различные подходы к изучению феномена профессиональной деформации. Обобщив накопленный теоретический и эмпирический материал по данной проблеме, можно заключить, что профессиональная деформация представляет собой сложный конструкт, включающий: нарушение деятельности, нарушение личности и нарушение профессионального взаимодействия. Структура деформации педагога представляет собой совокупность трех компонентов: личностно-смыслового, индивидуально-деятельностного и коммуникативного. В содержательном плане профессиональная деформация педагога отражена в редукции профессиональных обязанностей, эмоциональной отстраненности, деперсонализации, нарушении функций самоконтроля, искажении ценностных ориентаций, нарушении целеполагания и прогнозирования, снижении или утрате позитивного самоотношения, нарушении целостности личности, ее адаптивности, а также профессионального взаимодействия, связанном с утратой навыков конструктивного взаимодействия с окружающими.

Наша научная работа посвящена детальному изучению структурных компонентов профессиональной деформации педагогов приюта, выявлению их психологических особенностей. Так, личностно-смысловой компонент исследовался с помощью опросника самоотношения (В.В. Столин) и теста «Смыслоразнонаправленные ориентации» (Д.А. Леонтьев).

Анализ среднегрупповых значений структурных компонентов самоотношения по степени выраженности установок на различные внутренние действия в адрес «Я» испытуемого показал, что у педагогов социальных приютов и школ она различна. В группе педагогов

социальных приютов низкие показатели выявлены по шкалам «самоуверенность» ($\bar{x} = 46,9$ при $m = 3,4$, $\sigma = 26,5$), «отношение других» ($\bar{x} = 45,1$ при $m = 3,3$, $\sigma = 25,1$), «самоинтерес» ($\bar{x} = 43,4$ при $m = 2,7$, $\sigma = 21,2$) и «самопонимание» ($\bar{x} = 48,4$ при $m = 2,9$, $\sigma = 23,2$). Второй уровень самоотношения – самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожидаемому отношению от других, также отличается в группах педагогов социальных приютов и общеобразовательных школ. В группе педагогов социальных приютов низкий уровень самоотношения выявлен по шкале «самоинтерес» ($\bar{x} = 37,9$ при $m = 3,15$, $\sigma = 24,3$) и ожидания адекватного отношения со стороны других ($\bar{x} = 44,4$ при $m = 3,4$, $\sigma = 26,1$). Интегральный уровень самоотношения и в группе педагогов социальных приютов, и в группе педагогов общеобразовательных школ является адекватным ($\bar{x} = 64,7$ при $m = 3,6$, $\sigma = 27,9$ и $\bar{x} = 66,9$ при $m = 1,8$, $\sigma = 22,9$ соответственно). Для подтверждения выявленных особенностей была проведена статистическая обработка данных с использованием U-критерия Манна–Уитни. Достоверно значимые различия выявлены по трем компонентам самоотношения на уровне конкретных действий в отношении к своему «Я»: «самоуверенность» ($U = 3018,5$, $p = 0,000$), «самоинтерес» ($U = 3028,0$, $p = 0,000$) и «самопонимание» ($U = 2558,0$, $p = 0,000$).

Таким образом, можно сказать, что педагоги социальных приютов и педагоги общеобразовательных школ в целом позитивно относятся к себе. Однако педагогов социальных приютов отличает более низкий интерес к себе, своим мыслям, чувствам, потребностям, нежелание общаться с собой «на равных», неудовлетворенность собой,

отрицательная оценка собственной личности. Они не верят в свои силы, способности, энергию, в свою интересность для других, ожидают скорее негативное, нежели позитивное отношение к себе окружающих.

Результаты исследования смысложизненных ориентаций педагогов приютов и общеобразовательных школ показали, что все значения смысложизненных ориентаций в обеих группах исследования имеют среднюю степень выраженности. При этом у педагогов социальных приютов более выражена ориентация на прошлое, а педагоги общеобразовательных школ в равной степени ориентированы на настоящее и будущее. Интересен тот факт, что в обеих группах исследования, несмотря на среднюю степень выраженности всех смысложизненных ориентаций, общий уровень осмысленности жизни достаточно высок. Так, в группе социальных педагогов он составляет 127,9 балла (при $m = 2,02$, $\sigma = 24,8$), а в группе педагогов общеобразовательных школ – 124,1 балла (при $m = 1,67$, $\sigma = 12,9$). Проведенный статистический анализ полученных данных выявил, что различия в показателях «результативность жизни» ($U = 2918,50$, $p = 0,000$) у педагогов социальных приютов и педагогов общеобразовательных школ статистически достоверны.

Таким образом, общий уровень осмысленности жизни и педагогов приюта, и педагогов школ достаточно высок. Однако первые ориентированы на «вчерашний» день, считая, что все лучшее в их жизни было в прошлом, всего, чего могли, они уже достигли.

Исследование индивидуально-деятельностного компонента профессиональной деформации педагогов социальных приютов проводилось с помощью опросника «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций»

(С. Хобфолл), методики диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко) и методики «Удовлетворенность работой» (В.А. Розанова). Результаты частотного анализа степени удовлетворенности своей работой педагогов социальных приютов и общеобразовательных школ показали, что значимые различия выявлены в частоте встречаемости таких оценок, как «не вполне удовлетворен» ($\varphi = 2,73$, $p = 0,01$) и «крайне не удовлетворен работой» ($\varphi = 2,40$, $p = 0,01$). По другим шкалам значимых различий не выявлено. Следовательно, можно сказать, что педагоги социальных приютов чаще выражают неудовлетворенность и крайнюю неудовлетворенность своей работой, ее условиями, организацией, а также финансовой составляющей в сравнении с педагогами общеобразовательных школ. Однако необходимо отметить, что большинство педагогов как социальных приютов, так и общеобразовательных школ указывают на то, что в целом удовлетворены своей работой во всех ее проявлениях.

Анализ результатов стратегий преодоления стрессовых ситуаций позволил выявить наиболее выраженные копинг-стратегии педагогов социальных приютов и общеобразовательных школ. Достоверно значимые различия выявлены по таким стратегиям поведения, как «импульсивные действия» ($U = 2437,5$, $p = 0,000$), «избегание» ($U = 3020,5$, $p = 0,000$) и «асоциальные действия» ($U = 2706,5$, $p = 0,000$). Можно сказать, что, несмотря на преобладание в обеих группах исследования просоциальных моделей поведения, у педагогов социальных приютов более выражена в сравнении с педагогами общеобразовательных школ склонность действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций, без предваритель-

ного обдумывания своих поступков, взвешивания всех «за» и «против» и принятия наиболее целесообразных и обоснованных решений, а также избегание решительных действий, требующих большой напряженности и ответственности за последствия, стремление отдалиться от конфликтной ситуации. Как следствие различий по отдельным стратегиям поведения педагогов в стрессовых ситуациях выявлены и достоверно значимые различия в степени конструктивности преодолевающего поведения в целом ($U = 3021,5$, $p = 0,001$). Следовательно, несмотря на высокую конструктивность поведения педагогов обеих групп, степень конструктивности стратегий поведения педагогов общеобразовательных школ выше в сравнении с педагогами социальных приютов, что говорит о выборе такой модели поведения педагогами, которая способствует успешности преодоления стрессов, а также оказывает влияние на сохранение здоровья.

Третьим компонентом профессиональной деформации педагога социального приюта в сфере деятельности является эмоциональное выгорание и симптомы, входящие в его структуру. Достоверно значимые различия в степени выраженности симптомов эмоционального выгорания выявлены по шести симптомам: «переживание психотравмирующих обстоятельств» ($U = 3184,5$, $p = 0,001$), «неудовлетворенность собой» ($U = 3334,5$, $p = 0,003$), «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» ($U = 3406,0$, $p = 0,006$), «эмоциональный дефицит» ($U = 3153,0$, $p = 0,001$), «эмоциональная отстраненность» ($U = 3441,5$, $p = 0,007$) и «психосоматические и психовегетативные нарушения» ($U = 2742,0$, $p = 0,000$). Кроме того, статистический анализ выявил достоверно значимые различия и в общем уровне эмоцио-

нального выгорания педагогов социальных приютов и общеобразовательных школ ($U = 3228,0$, $p = 0,001$).

Таким образом, можно сказать, что у педагогов социальных приютов выявлен более выраженный выработанный механизм психологической защиты в виде частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Их отличает практически сформированный стереотип профессионального поведения, который позволяет им дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы, но в то же время начинают формироваться и дисфункциональные следствия синдрома, отрицательно сказывающиеся на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с руководством, коллегами, подопечными.

Психологические особенности коммуникативного компонента профессиональной деформации педагогов социальных приютов изучались с помощью методики диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), а также теста на определение уровня агрессивности (Басса–Дарки). В результате исследования выявлены статистически значимые различия в уровне коммуникативной толерантности в различных аспектах отношений, таких как «тенденция оценивать людей, используя себя в качестве эталона» ($U = 3454,5$, $p = 0,008$), «категоричность в оценках других» ($U = 3336,5$, $p = 0,003$), «способность скрывать неприятные впечатления от общения с некоммуникабельными людьми» ($U = 3461,0$, $p = 0,008$), «терпимость к дискомфортным состояниям окружающих» ($U = 3202,0$, $p = 0,001$) и «адаптационные способности» ($U = 2116,5$, $p = 0,000$).

Следовательно, педагогов социальных приютов отличает более низкая

коммуникативная толерантность при оценке поведения, образа мыслей или отдельных характеристики других – категоричность и консервативность в оценках окружающих, неумение скрывать или хотя бы сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами коллег и воспитанников, неумение прощать другим ошибки, неловкости, непреднамеренно причиненные неприятности, а также нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми.

В соответствии с нашим предположением о высокой агрессивности педагогов социальных приютов в результате формирования профессиональной деформации было проведено исследование уровня агрессивности педагогов. Проведенный статистический анализ данных позволил выявить статистически значимые различия только в уровне подозрительности ($U = 2485,5, p = 0,00$) и вербальной агрессии ($U = 2910,5, p = 0,00$).

Следовательно, педагогов социальных приютов отличает более выраженная вербальная агрессия, проявляющаяся в виде причинения психологического вреда с использованием преимущественно вокальных (крик, изменение тона) и вербальных компонентов речи (обличительная речь, брань, оскорбления и т.п.). А педагогам общеобразовательных школ в большей степени свойственна подозрительность, выражающаяся в чрезмерной критичности, склонности отказывать людям в доверии, предполагать обман в действиях других.

Таким образом, анализ проведенного эмпирического исследования позволяет заключить, что психологические особенности структурных компонентов деформации различают-

ся у педагогов социальных приютов и педагогов общеобразовательных школ. Психологические особенности личностно-смыслового компонента состоят в том, что при адекватном уровне самоотношения педагогов социальных приютов и педагогов общеобразовательных школ первых отличает более низкий интерес к себе, своим мыслям, чувствам, потребностям, нежелание общаться с собой «на равных», неудовлетворенность собой, отрицательная оценка собственной личности. Они не уверены в своей интересности для других, в своих силах, способностях, энергии, а также ожидают скорее негативное, нежели позитивное отношение к себе окружающих. При этом основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов педагоги приютов считают себя. Они ощущают в себе силы оказывать сопротивление внешним влияниям, противиться судьбе и стихии событий. Кроме того, педагоги социальных приютов ориентированы на «вчерашний» день, считая, что все лучшее в их жизни было в прошлом, всего, чего могли, они уже достигли.

Психологические особенности индивидуально-деятельностного компонента профессиональной деформации педагогов социальных приютов состоят в том, что они чаще выражают неудовлетворенность и крайнюю неудовлетворенность своей работой, ее условиями, организацией, возможностью карьерного роста, а также финансовой составляющей в сравнении с педагогами общеобразовательных школ. Педагогам социальных приютов свойственно доминирование просоциальных моделей поведения, но в стрессовой ситуации они достоверно чаще склонны действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций, без пред-

варительного обдумывания своих поступков, им также в большей мере свойственны асоциальные действия. В целом степень конструктивности стратегий поведения педагогов социальных приютов ниже в сравнении с педагогами общеобразовательных школ, что говорит о не всегда адекватном выборе модели поведения, которая способствовала бы успешности преодоления стрессов. Также педагогов социальных приютов отличает более выраженное переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, неадекватное эмоциональное реагирование, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения, более выражен синдром эмоционального выгорания в целом.

Психологические особенности коммуникативного компонента профессиональной деформации педагогов социальных приютов состоят в их более низкой коммуникативной толерантности в сравнении с педагогами общеобразовательных школ и более выраженных агрессивных реакций по отношению к конкретным лицам, в первую очередь через вербальную агрессию.

Таким образом, в результате проведенного эмпирического исследования можно заключить, что полученные данные имеют как теоретическую, так и практическую значимость и могут быть использованы специалистами областных и региональных методических центров для проведения методических семинаров по повышению профессиональной компетентности психологов, педагогов, педагогов-психологов социальных учреждений. Кроме того, исследовательские материалы могут лечь в основу разработок практическими психологами непосредственно в

социальных учреждениях специальных коррекционных и профилактических программ, целью которых является предупреждение и преодоление профессиональной деформации личности с учетом психологических особенностей их проявления у педагогов социального приюта.

Библиография

1. Дружилов С.А. Профессиональные деформации и деструкции как индикаторы отклонений психического здоровья специалиста // *Фундаментальные исследования*. 2011. № 5. С. 56–61.
2. Зеер Э.Ф. Психологические факторы профессиональной деформации // *Управление персоналом*. 2008. № 23. С. 33–37.
3. Burisch, M., 1989. *Das Burnout-Syndrom*. Berlin: Springer.
4. Super, D., 1980. A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16: 282–298.
5. Holland, J.L., 1973. *Making vocational choice: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
6. Кудрявцев Т.В. Исследование психологических особенностей профессионального становления. М., 1988.
7. Розов Е.И. Психологическая подготовка педагога – основа профессионализации личности // *Materialy IV mezinarodni vedecko-prakticka conference "Evropska věda XXI století – 2008"*. Díl 9. Pedagogika, psychologie and sociologie. Praha: Educatior and Science, 2008.
8. Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. М., 2010.
9. Жалагина Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: дис. д-ра психол. наук. Тверь, 2004.
10. Бессонова Л.А. Факторы профессиональной деформации личности в деятельности специалиста по социальной работе // *Вестник Тверского государственного университета*. 2010. № 8. С. 132–139.
11. Кузьмина Ю.М. Профессиональная деформация как негативное явление в деятельности специалиста социальной сферы. URL: <http://do.teleclinica.ru/375170/>.

Bibliography

1. Druzhilov, S.A., 2011. Professional deformation and destructions as indicators of deviations of mental health of an expert. *Basic researches*, 5: 56–61. (rus)

2. *Zeer, E.F.*, 2008. Psychological factors of professional deformation. *Management of personnel*, 23: 33–37. (rus)
3. *Burisch, M.*, 1989. *A syndrome of burning out*. Berlin: Springer. (germ)
4. *Super, D.*, 1980. A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16: 282–298.
5. *Holland, J.L.*, 1973. *Making vocational choice: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
6. *Kudryavtsev, T.V.*, 1988. Research of psychological features of professional becoming. Moscow. (rus)
7. *Rogov, E.I.*, 2008. Psychological preparation of a teacher – basis of professional development of personality. In: *European science of XXI century – 2008: proceedings of IV International scientific conference. Section 8. Pedagogy, sociology and psychology*. Praha: Education and Science. (rus)
8. *Mitina, L.M.*, 2010. To the psychologist about the teacher. Personal and professional development of a teacher: psychological content, diagnostics, technology, correctional and developing programs. Moscow. (rus)
9. *Zhalagina, T.A.*, 2004. Psychological prevention of professional deformation of personality of a higher school teacher: Doctoral thesis in Psychology. Tver. (rus)
10. *Bessonova, L.A.*, 2010. Factor of professional deformation of personality in the activity of social work experts. *Journal of Tver State University*, 8: 132–139. (rus)
11. *Kuzmina, Yu.M.* Professional deformation as negative phenomenon in the activity of social sphere experts. URL: <http://do.teleclinica.ru/375170/>. (rus)