

**ЖЕЛДОЧЕНКО ЛЮДМИЛА ДМИТРИЕВНА**

кандидат психологических наук, старший преподаватель  
кафедры организационной и возрастной психологии Академии психологии и педагогики  
Южного федерального университета (Ростов-на-Дону),  
ludmilakateryna@yandex.ru

**LYUDMILA ZHELDOCHENKO**

*Cand.Sc. (Psychology), Senior Lecturer, Department of Organizational and Developmental Psychology,  
Academy of Psychology and Pedagogy of the Southern Federal University (Rostov-on-Don branch)*

УДК 159.9

**ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ  
ПЕДАГОГОВ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА**

**THE PROBLEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT  
OF TEACHERS OF SOCIAL SHELTERS**

*Аннотация. В фокусе внимания автора статьи — процесс профессионального становления педагога на разных этапах деятельности, начиная с профессионального самоопределения. Анализируются причины и факторы, затрудняющие профессиональное развитие, приводящие к искажению его траектории и формированию профессиональной деформации. Представлены данные исследования профессионализации педагогов социального приюта, определены детерминанты, нарушающие ее. Полученные результаты и выводы могут быть интересны преподавателям и специалистам в области социальной и педагогической психологии.*

*ABSTRACT. The article describes the process of professional development in the teaching profession at various stages, starting with professional self-determination. The analysis of causes and factors that hinder professional development, leading to the distortion of trajectory of professional development and the formation of professional deformation, is carried out. The research of the process of professionalization of teachers of social shelters is presented. The results and conclusions may be of interest to teachers, researchers in the field of social and educational psychology, practicing psychologists and educational psychologists.*

*КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное становление, профессиональные представления, кризис профессионализации, профессиональная деформация, профессиональная деятельность.*

*KEYWORDS: professional development, professional views, crisis of professionalization, professional deformation, professional activity.*

Актуальность изучения проблемы профессионального становления педагогов обусловлена изменением социально-экономической ситуации в современной России. Действительность диктует повышенные требования к подготовке конкурентоспособных, компетентных специалистов, способных управлять собственным личностно-профессиональным развитием в новых условиях рынка труда.

Важно отметить, что нестабильность нынешней жизни в стране привела к резкому снижению уровня социальных гарантий для детей в жизненно важных сферах духовного и физического развития, к обострению социально-педагогических проблем. Среди них нарушение структуры и функции семьи, падение жизненного уровня, ухудшение условий содержания детей, нарастание психоэмоциональных перегрузок у родителей и, как следствие, жестокое обращение с ребенком. В связи с этим многократно повышается роль педагога социального

приюта в процессе адаптации и реабилитации детей и подростков в социуме. Поэтому считаем важной и необходимой задачей изучение процесса профессионального развития педагогических кадров социальной сферы, детерминант траектории их профессионализации, а также рисков возникновения профессиональной деформации, снижающей эффективность деятельности педагога социального приюта.

Новизна исследования заключается в выявлении особенностей этапов профессионального становления педагогов социального приюта, в определении причин и факторов, затрудняющих и искажающих этот процесс.

Проблеме развития личности в профессии посвящены многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Т.В. Кудрявцев, Ю.П. Поварёнков, Е.Ю. Пряжникова, Е.И. Рогов, Шарлотта Бюлер (*Buhler Ch.*); Дональд Сьюпер

(D. Super); Джон Холланд (J.L. Holland) и др.). Ученые отмечают, что успешность и продуктивность профессионального развития и деятельности во многом зависит от правильного выбора профессии. Это один из главных шагов, способствующих реализации личностного потенциала и во многом определяющих весь жизненный путь человека [2]. Важным аспектом профессионального самоопределения исследователи считают формирование адекватного представления о будущей профессии, о личности профессионала, его психологических характеристиках, обеспечивающих успешность выполнения профессиональных обязанностей, о своих личностных качествах, ценностях, смыслах и мотивах деятельности в соответствии с требованиями к профессии, что в конечном итоге ведет к успешному овладению профессией.

Однако, по мнению специалистов, менее 50% выпускников имеют четкие представления о будущей деятельности, сформированный профессиональный план, оценивают траекторию своего профессионального развития. Исследования Т.А. Трифоновой показали, что 80% опрошенных старшеклассников ориентированы на получение высшего образования, но только 35% из них учитывают ситуацию на рынке труда и выбирают востребованные профессии. Остальные 65% нацелены на получение высшего образования, не важно какого, на приобретение модных, престижных и творческих профессий, суть которых ребята недостаточно понимают. На сегодняшний день в выборе профессии старшеклассники руководствуются в большей мере внешними условиями среды — престижностью, заработной платой, а личностные свойства и интересы редко учитываются при построении карьерной перспективы [17, с. 89].

В.Н. Обносков отмечает, что профессиональные представления выпускников школ не могут выступать в качестве надежной основы дальнейшего профессионального самоопределения и обеспечивают лишь первичное включение субъекта в учебно-профессиональную деятельность [9, с. 49]. Такие несформированные представления затрудняют профессиональную идентичность, а неосведомленность о специфике приобретаемой профессии, ее социальной значимости, способах подготовки, условиях труда становится одной из основных причин кризисов профессионального самоопределения в дальнейшем. По мнению Е.С. Рапацевич, профессиональное самоопределение требует определенного уровня личностной и социальной зрелости, так как является «содержательной стороной направленности личности, взаимодействующей с призванием» [13, с. 512].

Важно отметить, что в процессе становления в профессии прослеживается изменение профессиональных представлений, происходит перестройка представлений о личностных особенностях профессионала, наполнение его личности профессиональным содержанием. Например, исследования динамики представлений о ряде профессий показывают, что по мере профессионального становления личности идет смещение акцента с общечеловеческих, морально-нравственных качеств в сторону

профессиональных и организаторских характеристик. Так, Е.А. Семенова, изучая представления студентов о выбранной профессии, установила, что профессиональное представление является динамическим психологическим образованием и претерпевает трансформации в процессе обучения. На этапе первичной адаптации первокурсников характерны такие особенности, как фрагментарность, расплывчатость, неадекватность требованиям профессии. По мере обучения и вхождения в учебно-профессиональную деятельность представления студентов наполняются научно-теоретическими знаниями и на этапе готовности к самостоятельной деятельности обладают достаточной полнотой и отчетливостью. Вместе с тем профессиональные представления даже у студентов-выпускников не вполне адекватны требованиям профессии, они не сформированы в той степени, которая требуется для обеспечения успешности и результативности предстоящей педагогической работы [16]. Необходимым условием профессионализации на этапе обучения является преобразование мало дифференцированного представления о «профессии вообще» в ее субъектную личностную модель, отражающую как теоретические знания по специальности, так и реальный чувственный опыт учащегося, полученный им в процессе непосредственной профессиональной деятельности [9].

Н.А. Исаева и В.И. Слободчиков пришли к выводу, что развитию личности профессионала способствует построение образа «я»-профессионала, т.е. представления о себе как о профессионале, а также создание образа профессионала как эталонной модели его личности (соотношение этих двух образов). Один из путей развития личности — оценка их рассогласования, выработка стратегии приближения к эталонной модели и стремление к ней. Возникшее рассогласование между идеальной моделью профессионала и реальной неизбежно приводит к психологическому кризису, который является сензитивным периодом образования профессиональных деформаций [5].

На этапе вхождения в самостоятельную деятельность неизбежно возникают кризисы профессионального становления, связанные с расхождением представлений молодого специалиста о профессиональной деятельности с реальностью. По мнению А.К. Марковой, если педагог не справляется с профессиональным кризисом как естественным сопровождением профессионального роста, то наблюдается дезадаптация, приводящая в итоге к развитию профессиональной деформации личности. А.В. Осницкий рассматривает такую дезадаптацию как профессиональную деформацию, возникшую в результате рассогласования между имеющейся у личности адаптированностью и требуемой в процессе профессионального становления [11].

Учеными установлено, что процесс профессионализации двусторонний: с одной стороны личность развивается в сложном профессиональном пространстве, с другой — при определенных обстоятельствах может происходить искажение траектории профессионального развития, формирование

профессиональной деформации [3]. В связи с этим особое внимание исследователи уделяют процессам адаптации личности к деятельности, рассматривая ее не только как процесс и результат, но и как основание для формирования психических новообразований этой личности. Так, Ю.П. Поварёнков, изучая процесс профессионального развития, отмечает прогрессивную и регрессивную тенденции, выделяет два базовых вида новообразований — конструктивных и деструктивных. По мнению автора, конструктивные новообразования являются результатом реализации прогрессивной или конструктивной линии профессионального развития, обеспечивая рост профессиональной компетентности человека, повышение эффективности его деятельности и продуктивности карьеры. Регрессивная или деструктивная тенденция профессионального развития ведет к возникновению новообразований иного плана, которые приводят к обратному результату — снижению профессиональной компетентности, эффективности и продуктивности, а также к росту затруднений во взаимоотношении человека с окружающим миром [12, с. 140]. Весь спектр новообразований, приобретаемых в процессе профессиональной деятельности, можно разделить на две большие группы: стенические изменения, способствующие успешной адаптации деятеля к профессиональной деятельности, коллективу профессионалов, социуму, повышению эффективности его жизнедеятельности, и астенические изменения, препятствующие успешному функционированию личности в профессиональной среде. Эти изменения А. Адлер определил как конструктивный и деструктивный способы профессионализации.

Е.И. Рогов в своих работах показал, что трансформации личности в ходе овладения профессией обостряют и развивают те качества, которые способствуют более эффективной реализации деятельности, в то же время при этом видоизменяются, угнетаются и даже разрушаются структуры, не участвующие в данном процессе. Подобные профессиональные трансформации, нарушающие целостность личности, понижающие ее адаптивность и устойчивость, оцениваются как профессиональные деформации. Любая профессиональная деятельность, особенно типа «человек — человек», деформирует личность еще на этапе ее освоения, а в последующем и при ее реализации [14, с. 189].

По мнению Ю.М. Кузьминой, профессиональная деформация в широком смысле — это след, который профессиональная деятельность накладывает на человека, а в узком смысле — проявления в личности под влиянием особенностей профессиональной деятельности таких психологических изменений, которые начинают негативно сказываться на осуществлении этой деятельности и психологической структуре самой личности [7].

Педагогическую профессию ученые относят к социономическим профессиям «группы риска» по вероятности искажения траектории профессионального развития и возникновения профессиональной деформации личности, а также развитию психосоматических заболеваний, детерминированных чрезмерной эмоциональной нагруженностью

труда педагога. Длительное пребывание в профессии не может бесконечно совершенствоваться и развивать личность специалиста, профессионализация, по мнению Э.Ф. Зеера, — «это всегда приобретение и потери» [4, с. 64]. В.Е. Орёл утверждает, что «...существуют какие-то оптимальные пределы профессионализации человека, в которых осуществляется положительное влияние на его психические особенности. За этими пределами влияние может носить отрицательный характер. Данное явление мы называем профессиональной деформацией личности» [10, с. 217]. В многочисленных эмпирических исследованиях установлено, что стаж — одна из детерминант профессиональной деформации. По мнению Е.О. Ненарт и С.П. Пронина, многолетнее выполнение одной и той же работы устоявшимися способами ведет к развитию профессионально нежелательных качеств и дезадаптации специалистов. В ходе эмпирического исследования данных профессиональных деформаций педагогов учеными выявлена тенденция к увеличению уровня их выраженности по мере увеличения стажа педагогической деятельности. При этом наиболее деформирующее влияние уровни самооценки, педагогической агрессии, ригидности, эксгибиционизма и директивности оказывают при стаже от 20 и выше лет [8, с. 731].

В исследовании динамики развития представлений педагогов о своем профессиональном «я»-образе Н.С. Глуханюк эмпирическим путем установила, что лишь 16% педагогов из всей выборки идентифицируют себя с педагогическим сообществом, при этом 8% из них — педагоги, имеющие средний стаж работы 12 лет, т.е. находящиеся на стадии профессионализации. Автором доказано, что с увеличением стажа работы ослабевает осознание операционально-исполнительских компонентов профессиональной деятельности, таких как условия, средства, содержание [1, с. 112]. В.Е. Орёл в своих исследованиях установил, что существуют два периода в профессиональной карьере работника, когда уровень эмоционального выгорания достигает своих максимальных значений. Первый период приходится на временной отрезок 6–7 лет после начала карьеры, а второй соответствует стажу работы в 25–26 лет [10]. По мнению В.С. Медведева, общую вероятность возникновения профессиональной деформации можно определить по длительности пребывания в профессии, при этом профессиональные деформации затрагивают не только личность профессионала, но и отражаются на его деятельности.

Деформации профессиональной деятельности представляют собой изменения и отклонения в структуре деятельности, в составе ее компонентов, что в результате препятствует ее успешному осуществлению и профессиональному развитию. В работе Ю.В. Селезневой показано, что по мере увеличения стажа работы у педагогов отмечается отсутствие вариативности при выборе стратегий с преобладанием неконструктивных стратегий поведения в конфликте, происходит усиление имеющихся в начале профессионального пути акцентуаций характера [15, с. 19]. Вместе с тем в научной

литературе представлены исследования, в которых не подтверждено безоговорочное влияние стажа работы на искажение траектории профессионального развития. Так, в диссертационном исследовании И. В. Комаринцевой, изучавшей психологические особенности профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы специального образования, достоверно точно установлено, что педагоги склонны к развитию у них эмоционального выгорания независимо от стажа работы. Автор отмечает, что в основе этого процесса лежат личностные особенности людей, выбирающих данную профессию: повышенный уровень эмпатии, тревожности и неуверенности в себе, психологическая защита личности по типу компенсации и гиперкомпенсации, повышенный уровень профессиональной ответственности [6, с. 21].

Таким образом, резюмируя анализ теоретических и эмпирических исследований по проблеме профессионального становления в педагогической деятельности, можно сделать следующие выводы: специфика профессиональной деятельности педагога (повышенная ответственность за обучающихся, психоэмоциональная нагруженность, интенсивность профессионального взаимодействия) затрудняют процесс профессионализации и способствует искажению траектории профессионального развития; существенную роль в профессиональном самоопределении и последующей деятельности играют адекватные представления о профессии, о профессиональной деятельности и требованиях к ее реализации, а также представления о собственных склонностях, целях, индивидуальных особенностях, социальная и личностная зрелость; длительность пребывания в педагогической профессии влияет на развитие профессиональной деформации; деформационным изменениям подвергаются все направления профессионального развития — личность, деятельность, профессиональное взаимодействие.

Нами проведено эмпирическое исследование профессионального становления педагогов социальных приютов. Респондентами выступили 150 педагогов с разным стажем работы, которые были распределены по трем группам: первая — стаж до 5 лет; вторая — стаж от 5 до 10 лет и третья — более 10 лет работы в социальном приюте. Учитывая, что процесс профессионализации имеет двойственную природу и протекает, согласно концепции Е. И. Рогова в трехмерном пространстве: личность — деятельность — взаимодействие с объектом, мы предположили, что у педагогов социального приюта под воздействием специфики профессиональной деятельности с увеличением стажа работы может искажаться траектория профессионального развития, а предполагаемые изменения могут протекать по трем направлениям: нарушение личности, деятельности и профессионального взаимодействия.

Для диагностики изменения личности использовались методики: опросник самоотношения В. В. Столина и тест «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева.

Результаты анализа особенностей самоотношения педагогов социальных приютов с разным стажем работы показали, что для людей со стажем

до 5 лет характерно высокое самомнение, самоуверенность на начальном этапе профессионального пути. Им свойственно чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений, дружеское отношение к себе, согласие с самим собой, одобрение своих планов и желаний, эмоциональное и безусловное принятие себя такими, какие они есть, убежденность в том, что их личность, характер и деятельность способны вызывать у других как уважение, симпатию, одобрение и понимание, так и противоположные чувства. Начинаящих педагогов отличает интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других, что свидетельствует об одобрении себя в целом и в существенных частностях, доверии к себе и позитивной самооценке. Им присуще ярко выраженное внутренне недифференцированное чувство «за» самого себя.

Педагогов социальных приютов со стажем работы от 5 до 10 лет отличает вера в подвластность своего «я» временным обстоятельствам, неспособность противостоять судьбе, слабая саморегуляция, склонность перекладывать вину за неудачи на других людей. Они не уверены в своей интересности для других, поэтому ожидают как позитивного, так и негативного отношения к себе окружающих, при этом проявляют устойчивое позитивное самоотношение, не исключающее самокритики.

Педагогов социальных приютов с профессиональным стажем более 10 лет характеризует отсутствие дружеского отношения к себе, им свойственно недостаточное самопринятие, что является важным симптомом внутренней дезадаптации. Они верят в подвластность своего «я» временным обстоятельствам, не способны противостоять судьбе. Их характеризует слабая саморегуляция, размытый локус «я», отсутствие тенденции искать причины поступков и результатов в себе самом, а также ожидание скорее негативных чувств от другого. Однако они еще не верят в себя, свои силы, но не всегда удовлетворены собой и своими возможностями. Педагогов этой группы отличает средневыраженная вера в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, низкая способность контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимание самого себя, частичное одобрение себя в целом и в существенных частностях, относительное доверие к себе и заниженная самооценка. Интерес к собственным мыслям, чувствам и уверенность в своей интересности для других — низкие в сочетании с ожиданием скорее негативного отношения к себе окружающих, нежели позитивного.

Таким образом, установлено, что с увеличением стажа работы степень выраженности как отдельных компонентов самоотношения, так и общего уровня самоотношения снижается. Иными словами, если у педагогов со стажем работы до 5 лет наблюдается высокий уровень самоотношения — высокое самоуважение и аутосимпатия в сочетании со средневыраженным самоинтересом, то у педагогов со стажем более 10 лет — средний уровень самоотношения с тенденцией к низкому, достаточно низкое самоуважение и самоинтерес.

Анализ результатов изучения смысложизненных ориентаций показал, что для педагогов со стажем работы до 5 лет свойственно наличие целей в будущем, которые придают их жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, при этом процесс своей жизни воспринимается ими как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, а пройденный отрезок жизненного пути расценивается как продуктивный. Их также отличает убеждение в том, что они могут контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их.

В группе педагогов социальных приютов со стажем от 5 до 10 лет более низкие показатели по сравнению с начинающими специалистами. Для них так же, как и для педагогов со стажем работы до 5 лет, свойственны цели в будущем, ориентация на временную перспективу, настоящее воспринимается интересным, эмоционально насыщенным, а прошлое — продуктивным. Они полагают, что могут контролировать свою жизнь и реализовывать все свои планы. Однако необходимо отметить, что, несмотря на схожесть «источников» смысла жизни, все компоненты смысложизненных ориентаций в группе педагогов со стажем от 5 до 10 лет имеют меньшую степень выраженности, чем у педагогов, работающих в приюте до 5 лет.

В группе педагогов социальных приютов со стажем более 10 лет выявлен совершенно иной «профиль» смысложизненных ориентаций. Эту категорию характеризует фатализм, убежденность в том, что их жизнь неподвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна, бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Они не удовлетворены своим настоящим, живут вчерашним днем, считая, что все уже в прошлом и это прошлое — смысл жизни.

Ориентируясь на среднегрупповые показатели, можно сказать, что группе работающих более 10 лет свойственна низкая ориентация на будущее, сочетающаяся с неудовлетворенностью своей жизнью в настоящем, смысл их жизни составляют воспоминания и былые достижения. Педагогов социальных приютов со стажем до 5 лет и от 5 до 10 лет отличает целеустремленность, ориентация на будущее, наличие планов, имеющих реальную опору в настоящем и подкрепленных личной ответственностью за их реализацию.

Исследование профессиональной деятельности педагогов социальных приютов с разным стажем работы включало в себя диагностику стратегий преодоления стрессовых ситуаций, диагностику уровня эмоционального выгорания и выявление степени удовлетворенности работой.

Анализ степени удовлетворенности работой показал, что преобладающее большинство педагогов социальных приютов с профессиональным стажем до 5 лет (40%) удовлетворены своей деятельностью. В группе со стажем от 5 до 10 лет это треть опрошенных (30%). И лишь 22% педагогов, работающих в социальных приютах более 10 лет, удовлетворены работой. Таким образом, люди со стажем более 10 лет чаще выражают неудовлетворенность и крайнюю неудовлетворенность своей

работой, ее условиями, организацией, возможностью карьерного роста, а также финансовой составляющей, в то время как педагоги со стажем до 5 лет и от 5 до 10 лет достоверно чаще указывают на общую удовлетворенность своей работой.

Исследование стратегий преодоления стрессовых ситуаций позволило выявить наиболее выраженные копинг-стратегии педагогов социальных приютов с разным стажем работы. Установлено, что педагогам социальных приютов со стажем работы до 5 лет свойственно в стрессовых ситуациях объединяться с другими людьми, стремление получить эмоциональную, информационную или иную помощь, предоставляемую другими людьми из социального окружения. В наименьшей степени выражена асоциальная модель поведения в стрессовой ситуации (асоциальные и агрессивные действия), т.е. у педагогов со стажем работы до 5 лет нет тенденции выходить за социальные допустимые рамки и ограничения, а также испытывать негативные чувства при неудачах и конфликтах с другими людьми, обвинять окружающих в чем-либо, ощущать гнев и раздражение.

Педагогам социальных приютов со стажем работы от 5 до 10 лет характерно вступление в социальный контакт для того, чтобы совместными усилиями с другими более эффективно разрешить критическую ситуацию, а также использовать побуждения другого человека к переживанию определенных состояний, принятию решений и выполнению действий, необходимых для достижения своих собственных целей. Меньше всего для них свойственно избегание решительных действий, требующих большой напряженности и ответственности за последствия, стремление отдалиться от конфликтной ситуации, откладывать решение возникшей проблемы. В стрессовых ситуациях педагоги со стажем работы более 10 лет чаще прибегают к стратегии использования других людей для принятия решений и выполнения действий, приводящих к достижению собственных целей, а также к агрессивным действиям, направленным на окружающих.

Таким образом, во-первых, можно утверждать, что доказано преобладание просоциальной модели поведения в стрессовой ситуации у педагогов со стажем работы до 5 лет. Выявлена тенденция использовать либо просоциальную модель поведения, либо непрямою в группе педагогов со стажем от 5 до 10 лет. Наблюдается доминирование не прямой модели поведения в стрессовой ситуации у педагогов со стажем более 10 лет. Во-вторых, ориентируясь на среднегрупповые значения, отметим, что с увеличением стажа работы в социальном приюте снижается степень выраженности «здоровых» моделей поведения — активной и просоциальной, и возрастает степень выраженности пассивной, прямой, не прямой и асоциальной моделей поведения.

Анализ результатов изучения синдрома эмоционального выгорания педагогов социальных приютов с разным стажем работы свидетельствует, что педагоги со стажем до 5 лет в целом не подвержены симптомам постепенного эмоционального

утомления и опустошения. Однако важно отметить тот факт, что начинает формироваться экономия на эмоциональных реакциях. Педагогов социальных приютов со стажем работы более 5 лет отличает уже сформированная неадекватная экономия эмоций, ограниченная эмоциональная отдача за счет выборочного реагирования, а также наличие психовегетативных и психосоматических нарушений. Что касается педагогов со стажем более 10 лет, то здесь приходится говорить о ярко выраженном механизме психологической защиты на уровне физического и психического самочувствия, а также сформировавшемся осознании психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно устранимы. Педагоги со стажем работы более 10 лет испытывают чувство безысходности, недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями. При этом им свойственно облегчать или сокращать обязанности, требующие эмоциональных затрат. Сформировалось ощущение, что эмоционально они уже не могут помогать субъектам своей деятельности, эмоции практически полностью исключены из сферы профессиональной деятельности. Таких педагогов мало что волнует, почти ничто не вызывает эмоционального отклика — ни позитивные обстоятельства, ни негативные, происходит полная или частичная утрата интереса к человеку — субъекту профессионального действия.

Таким образом, доказано, что у педагогов социальных приютов со стажем до 5 лет симптомы синдрома эмоционального выгорания отсутствуют. В группе со стажем работы от 5 до 10 лет симптомы находятся на стадии формирования. А для педагогов, работающих более 10 лет, характерна уже сформировавшаяся симптоматика синдрома эмоционального выгорания, с очевидным доминированием психосоматики и психовегетативных нарушений.

Следует сказать, что у педагогов социальных приютов с разным стажем работы различная степень выраженности нервного (тревожного) напряжения. С увеличением стажа отмечается падение энергетического тонуса и ослабление нервной системы, сопровождающееся оскудением психических ресурсов. Общий уровень эмоционального выгорания у педагогов социального приюта с разным стажем работы также различен. У тех, кто занимается педагогической деятельностью в приютах более 10 лет, выработан механизм психологической защиты в виде частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Их отличает сформированный стереотип профессионального поведения, который позволяет дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время у педагогов социальных приютов со стажем 5–10 лет только начинают формироваться и дисфункциональные проявления синдрома, и отрицательное отношение как к профессиональной деятельности, так и к коллегам, воспитанникам, руководству.

Профессиональное взаимодействие педагогов социальных приютов с разным стажем работы изучалось с помощью методики диагностики общей

коммуникативной толерантности (В. В. Бойко), а также теста на определение уровня агрессивности (Басса — Дарки). Исследования коммуникативной толерантности показали, что педагогам всех групп свойственна достаточно высокая степень переносимости неприятных или неприемлемых психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию, однако в группе педагогов социальных приютов со стажем работы более 10 лет эта терпимость несколько ниже по сравнению с педагогами, работающими до 5 и до 10 лет. Педагоги со стажем работы до 5 лет способны принимать индивидуальность другого в полной мере, прощать ошибки и оплошности, не стремятся «подогнать» другого под свои стандарты, перевоспитать его. Они достаточно толерантны к физическому или психическому дискомфорту общения, могут приспособиться к характерам, привычкам, установкам или притязаниям других людей. Педагогов социальных приютов со стажем работы 5–10 лет отличает средняя степень выраженности склонности считать себя эталоном и сравнивать других с собой, средний уровень категоричности и стабильности оценок других людей. У данной группы средневыраженная способность прощать ошибки другим и терпеть дискомфортные состояния окружающих. Педагогам со стажем работы более 10 лет свойственна слабовыраженная терпимость к индивидуальности других людей, они признают себя в качестве эталона и оценивают всех только через эту призму. Они не хотят скрывать негативные впечатления от общения с неприятными людьми, их оценки достаточно категоричны и ригидны.

Таким образом, у педагогов социальных приютов со стажем работы свыше 10 лет более низкая коммуникативная толерантность в оценке поведения, образа мыслей или отдельных характеристик других людей. Им присущи категоричность и консервативность в оценках окружающих, нежелание скрывать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами коллег и воспитанников. Педагоги этой группы не умеют прощать другим ошибки, неловкость, нетерпимы к физическому или психическому дискомфорту. Что касается педагогов со стажем работы до 5 лет, то их характеризует достаточно высокая толерантность к индивидуальности других людей, их недостаткам, ошибкам и т. д.

Анализ уровня агрессивности педагогов показал, что для людей, работающих в социальных приютах менее 5 лет, в большей степени свойственна оппозиционная манера поведения — от пассивного сопротивления до активной борьбы против установленных обычаев и законов. Педагогов социальных приютов со стажем работы 5–10 лет отличает агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная. У них, правда, нет недоверия и осторожности по отношению к людям. Педагоги со стажем более 10 лет и 5–10 лет реализуют агрессивные действия в скрытой, замаскированной форме, например в виде клеветы, недоброжелательных слухов.

Таким образом, можно сказать, что степень выраженности форм агрессивности и враждебности

в группах педагогов социальных приютов с разным стажем различна. С увеличением стажа работы педагогом социального приюта степень выраженности всех форм агрессивности возрастает.

Подведем итоги. На основе анализа теоретических и эмпирических исследований, представленных в психолого-педагогической науке, а также результатов проведенного нами эмпирического исследования особенностей профессионального становления педагогов социального приюта на разных этапах профессионализации можно заключить:

- успешность и продуктивность профессионального становления педагогов в целом и педагогических кадров социального приюта в частности, а также эффективность их последующей профессиональной деятельности во многом зависят от уровня сформированности профессиональных представлений, включающих адекватные представления о специфике выбранной профессии, психологических характеристиках личности профессионала, отвечающих требованиям профессии, собственных качествах личности, смыслах и целях своей траектории профессионального развития;

- в процессе получения профессионального образования профессиональные представления становятся более четкими и наполненными, отражающими как теоретические знания по специальности, так и реальный опыт обучающегося, полученный им в процессе непосредственной профессиональной деятельности, однако уже на этапе обучения могут возникать предпосылки профессиональной деформации;

- переход от одной стадии профессионализации к другой сопровождается кризисами профессионального становления, которые являются сензитивными периодами искажения траектории профессионального развития и формирования профессиональной деформации; при этом дальнейшая траектория профессионализации педагога зависит от способа выхода из этого кризиса (в случае неконструктивного разрешения проблемной ситуации усугубляется дезадаптация, развиваются деструктивные новообразования, нарушается процесс профессионализации);

- на процесс профессионального становления педагога социального приюта существенное влияние оказывает специфика профессиональной деятельности (высокая эмоциональность педагогического труда, психологически сложный контингент воспитанников — дети и подростки с различными отклонениями в развитии, социально дезадаптированные, пережившие психотравмирующие ситуации), что при длительном пребывании в профессии приводит к нарушению траектории профессионального развития и формированию профессиональной деформации.

Практическая значимость проделанной нами работы заключается в возможности использования представленных материалов при создании программ психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального развития представителей педагогической профессии на каждом этапе их профессионализации. Полученные результаты могут лечь в основу программ повышения квалификации педагогов.

1. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 261 с.
2. Динамика профессиональных представлений в онтогенезе / под ред. Е. И. Рогова. Ростов н/Д.: ПИ ЮФУ, 2011.
3. Желдоченко Л. Д. Психологические особенности профессиональной деформации педагога социального приюта: дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д.: 2015. 169 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. 2-е изд. М.: Academia, 2007. 240 с.
5. Исаев Н. А., Слободчиков В. И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. № 4.
6. Комаревцева И. В. Психологические особенности профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы специального образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д.: ЮФУ, 2014. 24 с.
7. Кузьмина Ю. М. Профессиональная деформация как негативное явление в деятельности специалиста социальной сферы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://do.teleclinica.ru/375170/> (дата обращения: 11.12.2015).
8. Ненарт Е. О., Пронин С. П. Деструктивные новообразования личности учителя на разных этапах профессионализации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. № 3, т. 12. С. 731.
9. Обносов В. Н. Представление о профессии как фактор профессионального самоопределения учащихся ПТУ: дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 190 с.
10. Орёл В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: дис. ... д. психол. наук. Ярославль, 2005. 449 с.
11. Осницкий А. К., Филиппова Е. В. Особенности эмоциональных проявлений в системе осознанной саморегуляции деятельности // Психологические исследования (электронный научный журнал). 2010, № 6 (14) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n6-14/401-osnitsky-filippova14.html> (дата обращения: 04.12.2015).
12. Поварёнков Ю. П. Системогенетическая концепция профессионального становления // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия/сост. и общ. ред. В. А. Бодров. М.: Изд-во «ПЕР СЭ», 2007. С. 543–552.
13. Рапацевич Е. С. Педагогика: Большая современная энциклопедия. Минск.: Современное слово, 2005. 720 с.
14. Рогов Е. И. Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности: дис. ... д. пед. наук. Ростов н/Д., 1999. 354 с.

15. Селезнева Ю. В. Особенности профессиональных деформаций у педагогов дошкольных образовательных организаций при разных типах доверительных отношений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д.: ЮФУ, 2014. 21 с.
16. Семенова Е. А. Особенности и формирование профессиональных представлений у студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2003. 200 с.
17. Трифонова Т. А. Особенности профессионального самоопределения школьников / Личность в профессионально-образовательном пространстве // Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / науч. ред. Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков. Екатеринбург, 2013. С. 107.

### References

1. Glukhanyuk N. S. *Psikhologiya professionalizatsii pedagoga* [Psychology of professionalization of a teacher] 2nd Ed. Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publ., 2005. 261 p. (In Russian).
2. *Dinamika professionalnykh predstavleniy v ontogeneze* [Dynamics of professional views in ontogenesis]. Rogov Ye. I. (ed.). Rostov-on-Don: Pedagogical Institute of the Southern Federal University Publ., 2011. 292 p. (In Russian).
3. Zheldochenko L. D. *Psikhologicheskiye osobennosti professionalnoy deformatsii pedagoga sotsialnogo priyuta: Dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological features of professional deformation of a teacher of social shelter: Cand.Sc. (Psychology) dissertation]. Rostov-on-Don, 2015. 169 p. (In Russian).
4. Zeyer E. F. *Psikhologiya professionalnogo razvitiya* [Psychology of professional development] 2nd Ed. Moscow: Akademiya Publ., 2007. 240 p. (In Russian).
5. Isayeva N. A., Slobodchikov V. I. *Psikhologicheskiye usloviya vvedeniya studentov v professiyu pedagoga* [Psychological conditions of introducing students to the teaching profession]. *Voprosy psikhologii*, 1996, 4, pp. 72–80 (in Russian).
6. Komarevtseva I. V. *Psikhologicheskiye osobennosti profilaktiki sindroma emotsionalnogo vygoraniya u pedagogov sistemy spetsialnogo obrazovaniya: Avto-ref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological features of preventing emotional burnout in teachers of special education: Cand.Sc. (Psychology) dissertation abstract]. Rostov-on-Don: Southern Federal University Publ., 2014. 24 p. (In Russian).
7. Kuzmina Yu. M. *Professionalnaya deformatsiya kak negativnoye yavleniye v deyatelnosti spetsialista sotsialnoy sfery* [Professional deformation as a negative phenomenon in the activity of a specialist of social sphere] (in Russian). Available at: <http://do.teleclinica.ru/375170/> (accessed 04.12.2015).
8. Nenart Ye. O., Pronin S. P. *Destruktivnyye novoobrazovaniya lichnosti uchitelya na raznykh etapakh professionalizatsii* [Destructive teacher's «tumor» at different stages of professionalization]. *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2010, 3 (12), pp. 738–742 (in Russian).
9. Obnosov V. N. *Predstavleniye o professii kak faktor professionalnogo samoopredeleniya uhashchikhshya PTU: Dis. ... kand. psikhol. nauk* [The notion of profession as a factor of professional self-determination of students of vocational schools: Cand.Sc. (Psychology) dissertation]. Moscow, 1998. 190 p. (In Russian).
10. Orel V. Ye. *Strukturno-funktsionalnaya organizatsiya i genezis psikhicheskogo vygoraniya: Dis. ... d-ra psikhol. nauk* [Structural and functional organization and genesis of mental burnout: D.Sc. (Psychology) dissertation]. Yaroslavl: P. G. Demidov Yaroslavl State University Publ., 2005. 449 p. (In Russian).
11. Osnitskiy A. K., Filippova Ye. V. *Osobennosti emotsionalnykh proyavleniy v sisteme osoznannoy samoregulyatsii deyatelnosti* [Peculiarities of emotional expressions in the system of conscious self-regulation of activity]. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2010, 6 (14) (in Russian). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n6-14/401-osnitskiy-filippova14.html> (accessed 04.12.2015).
12. Povarenkov Yu. P. *Sistemogeneticheskaya kontseptsiya professionalnogo stanovleniya* [System-genetic concept of professional development]. In: *Psikhologicheskiye osnovy professionalnoy deyatelnosti: khrestomatiya* [Psychological foundations of professional activity: chrestomathy]. Bodrov V. A. (ed.). Moscow: PER SE Publ., 2007. 844 p. (In Russian).
13. Rapatsevich Ye. S. *Pedagogika: Bolshaya sovremennaya entsiklopediya* [Pedagogy: Large Modern Encyclopedia]. Minsk: Sovremennoye slovo Publ., 2005. 720 p. (In Russian).
14. Rogov Ye. I. *Lichnostno-professionalnoye razvitiye uchitelya v pedagogicheskoy deyatelnosti: Dis. ... d-ra ped. nauk* [Personal and professional development of a teacher in the field of pedagogical activity: D.Sc. (Pedagogy) dissertation]. Rostov-on-Don: Rostov State Pedagogical University Publ., 1999. 335 p. (In Russian).
15. Selezneva Yu. V. *Osobennosti professionalnykh deformatsiy u pedagogov doskolnykh obrazovatelnykh organizatsiy pri raznykh tipakh doveritelnykh otnosheniy: Avto-ref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Features of professional deformations in teachers of pre-school educational institutions under different types of trust relationships: Cand.Sc. (Psychology) dissertation abstract]. Rostov-on-Don: Southern Federal University Publ., 2014. 21 p. (In Russian).
16. Semenova Ye. A. *Osobennosti i formirovaniye professionalnykh predstavleniy u studentov v obrazovatelnom prostranstve pedagogicheskogo kolledzha: Dis. ... kand. psikhol. nauk* [Features and formation of professional views in students within the educational environment of a pedagogical college: Cand.Sc. (Psychology) dissertation]. Irkutsk: Irkutsk State Pedagogical University Publ., 2003. 200 p. (In Russian).
17. Trifonova T. A. *Osobennosti professionalnogo samoopredeleniya shkolnikov* [Features of professional self-determination of school students]. *Materialy XII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Lichnost v professionalno-obrazovatelnom prostranstve»* [Proc. of the 12th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation «Personality in the Professional and Educational Environment»]. Zeyer E. F., Zavadchikov D. P. (eds.). Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publ., 2013. 133 p. (In Russian).