

*На правах рукописи*



Галина Зульфина Нагимьяновна

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА И  
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ**

Специальность 19.00.13 – психология развития, акмеология

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени

кандидата психологических наук

Москва – 2011

Работа выполнена в Учреждении Российской академии образования  
«Психологический институт»

Научный руководитель: ***Митина Лариса Максимовна***  
доктор психологических наук, профессор

Официальные оппоненты: ***Осницкий Алексей Константинович***  
доктор психологических наук, профессор

***Попова Алла Викторовна***  
кандидат психологических наук, доцент

Ведущая организация: Московский государственный гуманитарный  
университет им. М.А. Шолохова

Защита состоится «27» декабря 2011 года в 13:00 часов на заседании  
Диссертационного совета Д 008.017.01 при Учреждении Российской академии  
образования «Психологический институт» по адресу: 125009, г. Москва, ул.  
Моховая, д. 9, строение 4.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Учреждения  
Российской академии образования «Психологический институт» по адресу:  
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4.

Автореферат диссертации размещен на сайтах: <http://vak2.ed.gov.ru>  
<http://www.pirao.ru> и

Автореферат разослан «25» ноября 2011 года

Ученый секретарь  
Диссертационного совета  
кандидат психологических наук



Морина Н.Л.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Задача модернизации системы высшего образования вызвала появление целого ряда исследований, направленных на повышение его качества, личностное и профессиональное развитие субъектов образования. Одной из основных тенденций стало выдвижение на первый план вопросов психологического сопровождения личности, содействия ее развитию, становлению и самореализации на этапе вузовского образования.

На протяжении последних лет исследованию профессионального развития субъектов высшего образования (студентов и преподавателей) были посвящены работы в области *педагогике* (М.В. Кочетков, 2007; М.В. Николаева, 2006; Г.Н. Петрова, 2007; Н.И. Сучкова, 2004; Н.Л. Торгунская, 2007; О.В. Юдакова, 2006 и др.), *акмеологии* (Л.В. Темнова, 2001; А.М. Абдурагимов, 2010; Л.Н. Алексеева, 2004; Ю.В. Андреева, А.С. Седунова, 2004; Н.В. Козлова, 2008; и др.), *психологии* (Е.С. Дьячкова, 2007; Ф.Х. Койчуева, 2005; О.С. Тумшайс, 2006; Л.С. Подымова, 2008, 2009; А.В. Попова, 2006; М.И. Плугина, 2004; Ю.В. Суховершина, 2006 и др.). Несмотря на значимость и результативность проведенных исследований, проблема влияния психологических характеристик личности преподавателя, способствующих или препятствующих личностно-профессиональному развитию студентов, остается малоизученной. В частности, недостаточно исследованы профессиональные деформации личности преподавателей, препятствующие профессиональному развитию студентов.

Анализ степени разработанности проблемы профессиональных деформаций показал, что она постоянно находится в поле зрения исследователей (Г.С. Абрамова, С.П. Безносков, В.В. Бойко, А.К. Маркова, В.П. Подвойский, Р.М. Грановская, Э.Ф. Зеер, Е.В. Юрченко, Н.В. Гришина, В.Е. Орел, Е.В. Иванова, Е.А. Кузина, Н.Б. Москвина и мн.др.). Вместе с тем, эта проблема не раскрывалась в условиях полисубъектного взаимодействия «преподаватель-студент».

Назрела необходимость расширить эмпирическое поле исследований, которые бы в русле единой концепции рассматривали личностно-профессиональное развитие преподавателей и студентов вуза и факторы, препятствующие этому развитию. Данное исследование выполнено в русле концепции профессионального развития личности, разработанной Л.М. Митиной (2002, 2005, 2008), в которой выделяются две альтернативные модели (стратегии) профессионального труда: модель адаптивного функционирования и модель профессионального развития личности. Данные модели отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания субъектов образования и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), которые являются психологической основой, необходимой для личностного и профессионального развития как уже состоявшихся профессионалов (преподавателей), так и будущих – студентов вузов.

В концепции теоретически обосновано, что профессиональные деформации личности преподавателя высшей школы являются результатом реализации деформирующих влияний адаптивного профессионального

поведения и транслируются студентам в форме моделей поведения, установок, отношения. Вместе с тем, влияние профессиональных деформаций преподавателей на личностно-профессиональное развитие студентов не было предметом специального эмпирического исследования.

Всё вышеизложенное определило объект, предмет, цель и задачи нашего исследования.

**Объект исследования:** личностное и профессиональное развитие преподавателей и студентов вуза.

**Предмет исследования:** профессиональные деформации личности преподавателей вуза как психологические факторы, препятствующие личностно-профессиональному развитию студентов.

**Цель исследования:** изучить психологические особенности профессиональных деформаций личности преподавателей вуза, выявить психологические факторы, оказывающие влияние на личностно-профессиональное развитие студентов и разработать комплекс психологических программ личностно-профессионального развития субъектов высшего образования в условиях полисубъектного взаимодействия.

**Гипотезы исследования.** В соответствии с целью, объектом и предметом исследования мы предполагаем, что:

- Проявления профессиональных деформаций личности связаны с реализацией преподавателями адаптивного профессионального поведения, обусловленного низким уровнем развития самосознания и интегральных личностных характеристик: направленности, гибкости, компетентности.

- Профессиональные деформации личности преподавателей вуза оказывают негативное влияние как на эффективность их педагогической деятельности, так и на личностно-профессиональное развитие студентов.

- Психологическим условием преодоления преподавателями профессиональных деформаций личности является осознание ими психологических факторов, отрицательно влияющих на личностно-профессиональное развитие, как самих педагогов, так и студентов вуза.

**Задачи исследования:**

1. Осуществить теоретический анализ исследований проблемы личностно-профессионального развития субъектов высшего образования (преподавателей и студентов) в отечественной и зарубежной литературе.

2. Разработать методическую программу, позволяющую исследовать особенности личностно-профессионального развития субъектов высшего образования, а также возможность деформационных тенденций личности преподавателей вуза.

3. Выявить психологические особенности профессиональных деформаций личности преподавателей вуза.

4. Изучить особенности личностно-профессионального развития студентов вуза.

5. Определить влияние профессиональных деформаций преподавателей вуза на личностно-профессиональное развитие обучаемых ими студентов.

6. Разработать комплекс программ личностно-профессионального развития преподавателей и полисубъекта «преподаватель-студент» на основе

технологии профессионального развития личности, апробировать их в рамках курсов повышения квалификации и оценить эффективность.

**Теоретико-методологической основой исследования являются:** теории и исследования личностного и профессионального развития, подчеркивающие их взаимозависимость (А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.И. Исаев, Е.А. Климов, А.К. Маркова, В.И. Слободчиков, С.Д. Смирнов и др.); психологические представления о личности как о субъекте собственной активности (К.А. Абульханова-Славская, А.К. Осницкий, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.); концепция и технология профессионального развития личности (Л.М. Митина); концепции взаимодействия субъектов образовательного процесса (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, В.И. Панов, Г.А. Цукерман и др.); теоретические подходы и эмпирические исследования профессиональных деформаций и деструкций личности (С.П. Безносков, Н.В. Гордиенко, Р.М. Грановская, А.А. Крылов, Л.Н. Корнеева, Н.Б. Москвина, А.М. Новиков, Н.Н. Обозов, В.Е. Орёл, В.П. Подвойский, Э.Э. Сыманюк, А.В. Филиппов и др.).

**Методы исследования.** Для решения поставленных в исследовании задач была использована специально разработанная диагностическая программа для преподавателей и студентов вуза, позволяющая изучить особенности их личностно-профессионального развития и препятствующие/способствующие этому факторы. Данная методическая программа включает в себя комплекс взаимодополняющих и взаимопроверяющих методов: беседа, наблюдение, анализ самоотчетов; анкетирование с помощью авторской анкеты; а также следующие методики: самоактуализационный тест (САТ, адаптированный Л.Я. Гозманом и др.); методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко); методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман); шкала диалогичности межличностных отношений (С.В. Духновский); тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев); «Рефлексивный опросник уровня доверия к себе» (Т.П. Скрипкина).

Для статистической обработки данных применялись факторный, множественный регрессионный и кластерный анализы, t-критерий Стьюдента, критерий Т-Вилкоксона с использованием пакетов программы статистической обработки Statistica StatSoft 8.

**Научная новизна и теоретическая значимость работы** заключаются в том, что процесс личностно-профессионального развития субъектов высшего образования рассмотрен в системе взаимодействия «преподаватель-студент». Впервые с концептуальных позиций изучены психологические особенности влияния профессиональных деформаций преподавателей вуза на личностно-профессиональное развитие студентов и психологические факторы, препятствующие и способствующие развитию личности субъектов высшего образования.

Показано, что профессиональные деформации личности преподавателей, в первую очередь психоэмоциональное выгорание, более выражены и свойственны педагогам, функционирующим в адаптивной модели, что препятствует личностно-профессиональному развитию студентов. В то время как психоэмоциональное благополучие преподавателей вуза, работающих в

модели развития, напротив способствует личностно-профессиональному развитию студентов.

Доказано, что внедрение технологии профессионального развития личности в систему повышения квалификации педагогов высшей школы способствует преодолению профессиональных деформаций преподавателей, их личностно-профессиональному развитию. Подтверждена возможность снижения деформационных тенденций личности преподавателей вуза и повышения уровня личностно-профессионального развития студентов в ходе совместной (полисубъектной) коррекционно-развивающей работы и индивидуальных психологических консультаций.

**Практическая значимость.** Результаты исследования используются в организации психологического сопровождения студентов и преподавателей на различных этапах профессионального обучения (вузовское, поствузовское), реализуются в рамках курсов повышения квалификации преподавателей Российского химико-технологического университета им. Д.И. Менделеева; применяются при чтении базовых курсов педагогической психологии и психологии развития в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого.

Авторские анкеты для преподавателей и студентов вуза, разработанные в рамках международного кросс-культурного проекта, апробированы и могут успешно применяться в мониторинге особенностей взаимодействия и самовосприятия субъектов высшего образования.

Разработанные и апробированные коррекционно-развивающие психологические программы личностно-профессионального развития субъектов высшего образования для преподавателей и полисубъекта «преподаватель-студент» могут использоваться на курсах повышения квалификации преподавателей вуза.

**Надежность, обоснованность и достоверность** полученных в исследовании результатов обеспечены теоретической и методологической обоснованностью его целей и задач, репрезентативностью выборки, использованием комплекса методов, адекватных предмету, целям и задачам исследования, корректным применением методов количественной и качественной обработки данных.

**Эмпирическая база исследования:** Исследование проводилось на базе высших учебных заведений: РХТУ им. Д.И. Менделеева (г. Москва) и ТГПУ им. Л.Н. Толстого (г. Тула). В исследовании приняли участие 72 преподавателя вузов, имеющие различный стаж работы, научные степени, должности, преподающие различные дисциплины, и 210 студентов II-V курсов. На этапе формирующего эксперимента участвовало 24 преподавателя.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Преподаватели высших учебных заведений могут быть отнесены к популяционной группе лиц, характеризующихся профессиональными деформациями личности – системными изменениями интегральных характеристик, которые ведут к упрощению профессиональной деятельности, профессионального общения, образа собственной профессии и себя в ней, влияя как на личность педагога, так и на ту среду, которую он организует

вокруг себя, тем самым препятствуя личностно-профессиональному развитию студентов.

2. Психологическими показателями, характеризующими деформации личности педагога высшей школы, являются:

- слабоструктурированное самосознание личности;
- деятельностная и коммуникативная некомпетентность;
- формализм и предметная направленность;
- эмоционально-поведенческая ригидность;
- психоэмоциональное выгорание.

3. Проявления профессиональных деформаций личности преподавателя являются результатом его приверженности адаптивной модели профессионального поведения и негативно сказываются на его педагогической деятельности.

4. Психологическими факторами, характеризующими личностно-профессиональное развитие студентов вуза являются:

- самоотношение;
- личностно-профессиональное самоопределение;
- эмоционально-поведенческий паттерн;
- направленность личности;
- осмысленность жизни;
- личностная и коммуникативная компетентность.

5. Профессиональные деформации личности преподавателя оказывают негативное влияние на личностно-профессиональное развитие студентов.

6. Организационно-психологическим условием преодоления деформационных тенденций преподавателей вуза и повышения уровня личностно-профессионального развития студентов является внедрение специальных коррекционно-развивающих программ, основанных на технологии профессионального развития и конструктивного изменения поведения личности, в образовательный процесс курсов повышения квалификации преподавателей.

**Апробация работы.** Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на заседаниях лаборатории психологии профессионального развития личности Учреждения РАО «Психологический институт» (2007-2011); на Международной научно-практической конференции «Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании» (г. Уфа, БГПУ, апрель 2007г.), V Международной научно-практической конференции «Человек – Образование – Профессия» (г. Москва, ПИ РАО, июль 2009г.), Международной научно-практической конференции «Гуманизация и демократизация университетского образования» (г. Китев, Болгария, сентябрь 2009г.), VI Международной научно-практической конференции «Учитель. Преподаватель. Тренер» (г. Москва, Учреждение РАО «Психологический институт», июль 2010г.), XVIII Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2011» (г. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, апрель 2011г.), VII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность» (г. Москва, Учреждение РАО «Психологический институт», июль 2011г.), Международной научно-практической конференции

«Педагогическая среда университета как пространство профессионально-личностного развития будущего специалиста» (г. Китев, Болгария, сентябрь 2011г.), IV Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» (г. Москва, Институт психологии РАН, ноябрь 2011г.).

**Структура и объем работы.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложений.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во введении** обосновывается актуальность изучаемой проблемы, описываются объект, предмет, цель, задачи и гипотезы исследования, методические средства их решения, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость диссертации, сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

**В первой главе** анализируются научные подходы к исследованию личностно-профессионального развития человека в работах отечественных и зарубежных авторов, а также представлен теоретический обзор исследований профессиональных деформаций личности. На основе анализа этих работ раскрываются истоки и основные направления исследований профессионального развития личности субъектов образования и деформирующие тенденции.

Психологические явления, отражающие понятие «профессиональное развитие», носят сложный и многоплановый характер. В настоящее время имеется целый ряд работ как отечественных (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, А.С. Огнев, Ю.П. Поваренков, С.Л. Рубинштейн, Г.В. Суходольский, А.Р. Фонарев, В.Д. Шадриков и др.), так и зарубежных (Э. Гинзберг, Ф. Парсонс, С. Пако, Д. Сьюпер, Х. Томэ, К. Ховланд и др.) ученых, раскрывающих различные стороны профессионального развития и становления личности.

Исследованию профессионального развития субъектов высшего образования посвящены работы в области психологии, акмеологии и педагогики, к которым можно отнести:

– психологические исследования, раскрывающие детерминанты (Е.С. Дьячкова, 2007; О.С. Тумшайс, 2006) и технологии личностно-профессионального развития студентов и преподавателей высшей школы (Л.С. Подымова, 2008, 2009; Ф.Х. Койчуева, 2005; Ю.В. Суховершина, 2006; М.И. Плугина, 2004);

– акмеологические исследования, посвященные становлению студентов и педагогов в системе высшего образования (Л.В. Темнова, 2001; Л.Н. Алексеева, 2004; Ю.В. Андреева, А.С. Седунова, 2004; Н.В. Козлова, 2008; А.М. Абдурагимов, 2010);

– педагогические исследования, направленные на изучение профессионального развития как студентов (М.В. Николаева, 2006; О.В. Юдакова, 2006; Г.Н. Петрова, 2007), так и преподавателей вуза (Н.И. Сучкова, 2004; Н.Л. Торгунская, 2007).

Общей чертой большинства имеющихся в науке моделей профессионального развития личности, разработка которых ведется в отечественной и зарубежной науке и практике достаточно давно, является описание варианта развития, приближенного к идеальному, желаемому варианту; рассмотрение профессионального пути как сложного, противоречивого, но направленного на становление, развитие личности (Т.И. Артемьева, 1981; Б.С. Братусь, 1980; А.А. Деркач, 2004; Э.Ф. Зеер, 1997; Е.А. Климов, 2003; А.К. Маркова, 1996; С.Л. Рубинштейн, 1998; Т.В. Кудрявцев, 1983; Н.С. Пряжников, 1996; Э. Эриксон, 1996; Р. Кеган, 1972; Дж. Ловингер, 1976; Д. Сьюпер, 1985).

Вместе с тем профессионализация в течение всей жизни человека оказывает разнообразное влияние на личность. Она может стимулировать личность к развитию и, наоборот, разрушать, деформировать ее. Ряд авторов (Л.М. Митина, 2005, 2011; А.В. Козлова, 2006; А.В. Сергеева, 2008; И.Г. Колмакова, 2008; Э.Р. Хабибуллин, 2009) указывают на то, что существование оппозиции: «развитие личности – ее деформация, распад, стагнация» делает очевидным тот факт, что далеко не все изменения личности определяются термином «развитие». По мнению этих авторов, антитезой развития выступают профессиональные деформации, изучение которых является ответом на вопрос о причинах появления и путях преодоления затруднений в профессиональной самореализации личности.

Анализ степени разработанности проблемы профессиональных деформаций личности показал, что, несмотря на то, что она постоянно находится в поле зрения исследователей, является актуальной и в наши дни. В психологических исследованиях деформации рассматривались как «профессиональные деформации» (Р.М. Грановская, А.А. Крылов, Е.С. Кузьмин, В.Н. Мясищев, В.Е. Орел, Е.И. Рогов), «деформация личности» (В.П. Подвойский, Е.В. Руденский, Д.И. Трунов, И.А. Хоменко), «деформация профессиональной деятельности» (А.А. Деркач, А.К. Маркова), психосоциальная дезадаптация (С.А. Беличева), «деструктивные изменения личности в процессе выполнения деятельности» (Э.Ф. Зеер), «профессиональное выгорание» или синдром «психического выгорания» (Г.С. Абрамова, Э. Аронсон, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Е.Л. Ильин, К. Маслач, Б. Пельман, У. Шауфели, Т.В. Форманюк, Х. Фрейденберг, Е. Хартман, Ю.А. Юдчиц и др.).

Многочисленные исследования посвящены изучению профессиональных деформаций специалистов различных профессий: сотрудников милиции (С.Е. Борисова, 1998; И.В. Ионова, 2009; О.В. Крапивина, 2004; Е.В. Скворцова, 2007; К.Р. Такасаева, 2001, др.), сотрудников МЧС (Н.В. Мушастая, 2007; Т.В. Недуруева, 2007), медицинских работников (Г.С. Абрамова, 1998; И.В. Тихонова, 2002, др.), руководителей (С.Л. Сячина, 2002; Ю.З. Шогенов, 2005, др.), социальных работников (Л.Б. Мардахаев, 2001), психологов (А.Н. Баженова, 2007; Д.А. Кутузова, 2006), педагогов средней школы (Н.В. Гордиенко, 2008; Е.В. Иванова, 2003; О.С. Ноженкина, 2009; Т.Е. Майорова, 2009; Н.Б. Москвина, 2005; Н.В. Прокопцева, 2010; Э.Э. Сыманюк, 2005 и др.), преподавателей вуза (Т.А. Жалагина, 2004; А.В. Козлова, 2006; А.В. Лобанова, 2008; Т.В. Степкина, 2007).

Полученные данные отражают многообразие определений понятия «профессиональные деформации», множественность представлений о их сущности и содержании; факторов, участвующих в генезисе профессиональных деформаций личности; посимптомное изучении признаков, относящихся к проявлениям профессиональных деформаций; отсутствие реальных путей их профилактики или коррекции.

При исследовании профессиональных деформаций личности представляется важным опираться на принципы психологии развития, которые могли бы объяснить их возникновение, проявления и преодоление в контексте жизненного пути человека.

В данном исследовании концепция профессионального развития личности, разработанная Л.М. Митиной (2002, 2005, 2010), выступает методологической основой организации и интерпретации эмпирических данных. В концепции рассматриваются две альтернативные модели (стратегии) профессионализации: *адаптивного функционирования и профессионального развития личности*.

Модель адаптивного поведения (*модель 1*) отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики педагога, обуславливающие профессиональный регресс и профессиональные деформации личности. Их преодоление (или предупреждение) в свою очередь обеспечивается альтернативной моделью (*модель 2*), в которой фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации.

Опираясь на концептуальные положения, мы предположили, что профессиональные деформации личности преподавателя вуза – это системные изменения интегральных характеристик личности, которые ведут к упрощению профессиональной деятельности, профессионального общения, образа собственной профессии и себя в ней. В совокупности они влияют как на саму личность педагога, так и на ту среду, которую он организует вокруг себя, тем самым препятствуя личностно-профессиональному развитию студентов.

В работах многих авторов высказывается предположение о том, что профессиональные деформации преподавателей оказывают отрицательное влияние на личностное и профессиональное развитие студентов, и что негативные личностные изменения имеют место уже на этапе обучения в вузе (Г.С. Абрамова, 1998; О.А. Ахвердова, 2006; Л.Н. Собчик, 1998; Н.Б. Москвина, 2005; А.А. Мартынова, 2002; А.В. Козлова, 2006 и др.). Однако это не было предметом специального экспериментального исследования, что и определило основное направление данной работы.

**Во второй главе** раскрывается логика, содержание и задачи основных этапов исследования, представлена методическая программа и планирование экспериментального исследования, а также изложены экспериментальные данные и проведен анализ полученных результатов.

Экспериментальное исследование состояло из 3 этапов:

**Первый этап** теоретико-экспериментального исследования был направлен на изучение психологических особенностей и факторов, препятствующих личностно-профессиональному развитию преподавателей и студентов в образовательном пространстве вуза, на выявление особенностей

взаимодействия студентов с преподавателями, а также на изучение и проведение сравнительного анализа оценок характера общения и особенностей самовосприятия у студентов и преподавателей вуза. Основу методической программы составили 2 квалификационные анкеты (для студентов и преподавателей), разработанные группой болгарских исследователей во главе с профессором Е.М. Рангеловой в рамках кросс-культурного исследовательского проекта «Особенности педагогического процесса в образовательном пространстве университета». Данная анкета была нами переведена, модифицирована и адаптирована. Из первоначального варианта анкеты, выявляющей *педагогические* проблемы широкого профиля, мы целенаправленно вычленили вопросы (16 пунктов), которые касались собственно *психологического* содержания самовосприятия, особенностей взаимодействия субъектов высшего образования и факторов, препятствующих личностно-профессиональному развитию.

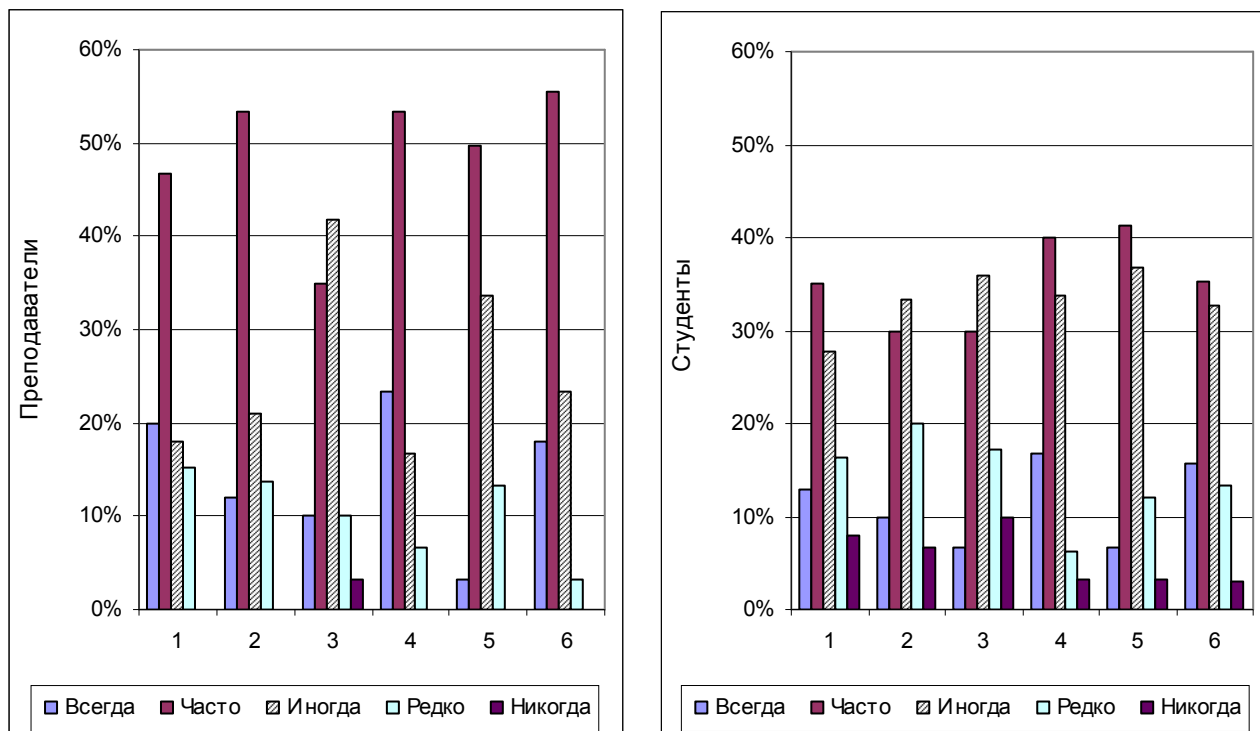
В исследовании приняли участие 210 студентов и 72 преподавателя российских вузов. Полученные нами результаты во многом совпали с данными, выявленными другими исследователями (Е.М. Рангелова, Болгария, 2009; А.П. Сманцер, Белоруссия, 2009; А. Вигерова, Словакия, 2009), участвующими в проекте, но вместе с тем имеют и свою специфику. Содержательный анализ ответов испытуемых осуществлялся нами, в отличие от наших коллег, с психологических позиций и с опорой на психологические концептуальные основания.

Основной вывод, который можно сделать на основе анализа данных, полученных в анкете, заключается в рассогласовании и несовпадении ответов преподавателей и студентов на вопросы относительно собственного профессионального поведения, личностных качеств и эмоциональных проявлений, характера педагогического взаимодействия, особенностей взаимоотношений преподавателей со студентами и т.д.

Исследование показало, что многие из опрошенных педагогов понимают важность установления доверительных, открытых отношений между субъектами образовательного процесса, сотрудничества, а также предъявления разумных требований к студентам. Тем не менее, судя по ответам студентов, у большинства преподавателей на практике достаточно часто наблюдаются авторитарные методы воздействия, *направленность* прежде всего на предмет, а не на личность студента. Таким образом, выявленное рассогласование в оценках особенностей общения преподавателей и студентов свидетельствует о том, что большинство преподавателей характеризуются низким уровнем *самосознания* и самопонимания, принимают желаемое за действительное и это мешает им осознавать те ошибки и недостатки, которые есть в их профессиональной деятельности и собственном поведении, во взаимодействии со студентами, и тем самым препятствует их самосовершенствованию и саморазвитию.

Как видно из диаграммы 1, существует рассогласование в оценках особенностей общения преподавателей и студентов, в развитии *коммуникативной компетентности* педагогов вуза.

*Диаграмма 1. Рассогласование в оценках особенностей общения преподавателей и студентов*



**В общении со студентами преподаватели:** 1. Воспринимают студента как личность. 2. Интересуются будущим своих студентов. 3. Предоставляют возможность студентам изучить свои сильные и слабые стороны. 4. Уделяют внимание повышению компетентности студентов. 5. Уделяют внимание развитию социальных умений (навыков) студентов. 6. Существует контакт, взаимопонимание между студентами и преподавателями.

Анализ и сопоставление данных полученных относительно проявляемых преподавателями в общении со студентами качеств показывает, что, по мнению студентов, преподаватели не всегда проявляют к ним толерантность, доброжелательность, уважительное отношение, терпимость. Особенно низким является уровень проявления сопереживания, что в большинстве случаев осознается и самими преподавателями. Всё это свидетельствует об *эмоциональной ригидности*, которая является одним из основных психологических детерминант и показателей деформации личности педагога. Ригидность в эмоциональной сфере снижает возможность гибкого отреагирования эмоций и приводит к проявлению неадекватных фиксированных эмоциональных реакций, которые обуславливают психологические механизмы формирования синдрома «психоэмоционального выгорания».

В исследовании выявлено, что 23% студентов указали на равнодушие и эмоциональную холодность преподавателей, 19% студентов отметили отсутствие диалога, проявление вспыльчивости, грубости со стороны педагогов, 18% респондентов написали, что преподаватели эмоционально неадекватно реагируют на них – или совершенно равнодушно, отчужденно, отстраненно, или наоборот грубо, резко, деспотично. Подобное поведение педагогов вызывает у студентов такую же неадекватную ответную реакцию.

Представляют интерес ответы испытуемых на вопрос, какие наиболее частые способы применяют преподаватели при выражении непослушания, негативных проявлений со стороны студентов.

По мнению преподавателей, они никогда не используют угрозы, оскорбления и унижения студентов. Студенты же отмечают значительный процент таких высказываний и проявлений со стороны преподавателей.

Также большинство студентов утверждает, что многие преподаватели не способны меняться в зависимости от ситуации, им свойственно неадекватное эмоциональное реагирование, юмор только в плане сарказма и издевки, авторитаризм, доминантная позиция или абсолютное равнодушие. Всё это, по нашему мнению, является проявлением таких показателей профессиональных деформаций личности как *поведенческая ригидность* (приводящая к ограничению числа стереотипов поведения, к неадекватному применению имеющегося арсенала поведенческих стратегий и отказу от расширения их числа за счет новых) и *когнитивная ригидность* (отражающая нарушение способности принимать чужую внешнюю оценку, что приводит к трудностям осознания собственных психологических проблем, актуального состояния, мотивов и потребностей).

Подобное поведение педагогов провоцирует в процессе общения со студентами разлад, отчужденность, неспособность понять и предугадывать поведение друг друга, появление конфликтов. Но главное, эти стереотипы поведения транслируются студентам и закрепляются у них.

Анализ и обобщение полученных результатов показали, что для большинства преподавателей характерны профессиональные деформации личности, ядром которых является эмоциональное неблагополучие (психоэмоциональное выгорание), препятствующее личностно-профессиональному развитию педагогов и негативно сказывающееся на профессиональном становлении студентов.

Выявленные на данном этапе исследования психологические тенденции во взаимодействии субъектов высшего образования подтвердили целесообразность расширенного и углубленного экспериментального изучения данной проблемы и определили выбор диагностического инструментария.

На *втором этапе* исследования с помощью специально разработанной методической программы был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 57 преподавателей и 149 студентов вуза. Экспериментальное исследование состояло из 3 серий.

*I серия* была направлена: на изучение самосознания, интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости) и признаков профессиональных деформаций личности преподавателей; определение уровня личностно-профессионального развития преподавателей; выявление групп испытуемых двух моделей профессионализации (модели адаптивного функционирования и модели профессионального развития); определение различий по показателю психоэмоционального выгорания у преподавателей разных моделей профессионального труда.

Полученные с помощью диагностических методик показатели (всего 53), были сгруппированы, основываясь на положениях концепции профессионального развития личности, по следующим видам проявлений: интегральные личностные характеристики (компетентность, направленность,

гибкость), самосознание, а также дополнительная группа – эмоциональное выгорание.

После этого была проведена факторизация всех шкал, входящих в состав этих характеристик, для получения единых, обобщенных показателей по ним. Выделенные в результате данной процедуры факторы (все факторные веса с отрицательным знаком) описывают структуру профессиональных деформаций преподавателя вуза. В ансамбле личностных изменений каждый фактор акцентирует одну из интегральных характеристик профессионального развития личности либо их сочетание.

В 1 показатель после факторизации вошли – поддержка (-0,61), самопринятие (-0,65), процесс жизни, или эмоциональная насыщенность жизни (-0,78), результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией (-0,9), локус контроля «Я» (-0,83), контроль своей жизни (-0,66), общий показатель осмысленности жизни (-0,9), доверие к себе (-0,7), которые отражают главным образом показатели самосознания личности преподавателя. При отрицательных значениях признаков можно говорить о неструктурированности самосознания, слабой саморефлексии, недостаточной зрелости и конформности личности, неудовлетворенности своей жизнью и самореализацией, на основании этого данный фактор был назван нами **«слабоструктурированное самосознание»**.

Во 2 показателе наибольший вес имели – самооценочность (-0,9), диалогичность (-0,99), конструктивность (-0,92). Полученные характеристики отражают недостаточно развитую способность педагога принять и понять субъекта взаимодействия, нежелание видеть и учитывать уникальность, индивидуальность партнера по общению, а также характеризуются проявлением преподавателями формализма в педагогической деятельности, трудностями в общении и взаимодействии со студентами. Данный фактор был определен как **«деятельностная и коммуникативная некомпетентность»**.

В 3 показатель вошли – ценностные ориентации (-0,5), комфорт (-0,57), социальный статус (-0,77), общение (-0,77), общая активность (-0,76), творческая активность (-0,78), общественная полезность (-0,77). Эти переменные, главным образом, описывают эгоцентрическую направленность (на себя) личности преподавателя, его предметную направленность (на деятельность), слабую общую и творческую активность, отражают обыденно-психологическую и недостаточную гуманистическую направленность на студента. Полученные данные могут быть обозначены как фактор **«формализм и предметная направленность»**.

4 показатель содержит признаки, характеризующие уровень гибкости (поведенческой, интеллектуальной, эмоциональной) – гибкость поведения (-0,84), спонтанность (-0,86), принятие агрессии (-0,85), креативность (-0,91). Данные признаки отражают неспособность преподавателя отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования, уровень его жесткого ролевого поведения, авторитарности, консервативности, ригидности, которая влияет на психическое здоровье личности и может стать фактором деструктивной профессионализации педагога. Полученные показатели были

проинтерпретированы нами как фактор «**эмоционально-поведенческая ригидность**».

В 5 показатель вошли следующие признаки – тревога и депрессия (-0,7), редукция профессиональных обязанностей (-0,7), эмоциональный дефицит (-0,67), личностная отстраненность (деперсонализация) (-0,75), психосоматические и психовегетативные нарушения (-0,66). По сути, данные переменные отражают выработанные личностью механизмы психологической защиты, а также характеризуют приобретенные стереотипы эмоционального, и чаще всего профессионального поведения преподавателей, которые отрицательно сказываются на исполнении ими своей профессиональной деятельности и отношениях со студентами. Данный фактор был назван «**психоэмоциональное выгорание**».

Для того чтобы определить в каком векторе – развития или стагнации (деформации) – находятся исследуемые преподаватели, а также выявить количество педагогов, подверженных деформирующим влияниям адаптивного профессионального поведения, мы подвергли полученные данные кластерному анализу.

Первые четыре показателя, отражающие описанные в концепции профессионального развития личности интегральные характеристики педагога, и были взяты за основу разделения преподавателей на группы, с целью выявления конкретной принадлежности каждого преподавателя к определенной модели профессионального труда.

Полученные в результате кластерного анализа методом k-средних данные выглядят следующим образом: **кластер 1** образовали 16 испытуемых, **кластер 2** – 13 испытуемых, а **кластер 3** – 28 испытуемых преподавателей.

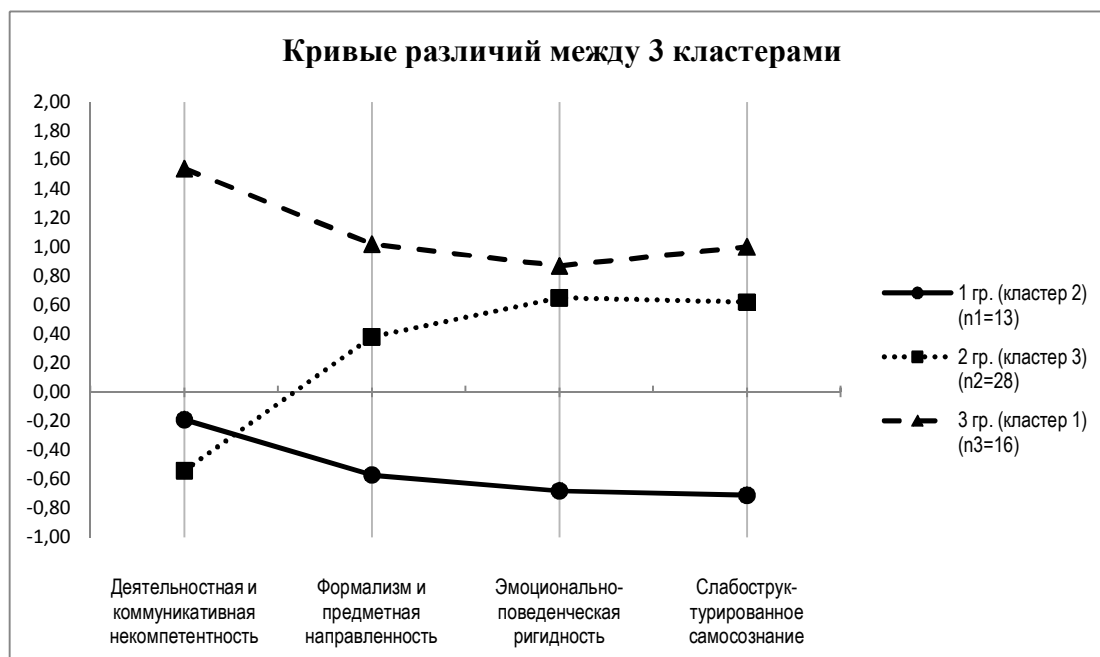
Преподаватели с высокими значениями по показателям интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости) и самосознания (кластер 2) были отнесены к модели профессионального развития, все оставшиеся преподаватели со средними и низкими значениями (кластер 3 и кластер 1) – в модель адаптивного поведения, характеризующейся профессиональными деформациями личности.

У преподавателей *первой группы* (кластер 2), относящихся к **модели профессионального развития**, наименее выражены негативные тенденции по выделенным показателям, т.е. им свойственен более высокий уровень личностно-профессионального развития и самосознания, высоко развитые интегральные личностные характеристики, им присуща творческая самореализация в профессии (см. график 1). Эти преподаватели составили 22% от общего числа испытуемых.

*Вторая и третья группы* (кластер 3 и кластер 1) представлены преподавателями, функционирующими в **адаптивной модели** (78%). Вторую группу (50%) отличают средние и ниже средних значения показателей, позволяющие констатировать негативные изменения в их личностно-профессиональном развитии (низкий уровень самосознания личности, педагогическая ригидность, пассивность профессиональной позиции, ориентация на предметную сторону профессии, низкий уровень коммуникативной компетентности, неспособность принять и понять субъекта

взаимодействия, нежелание видеть и учитывать уникальность, индивидуальность партнера по общению и др.).

График 1.



Для преподавателей третьей группы (28%) характерны крайне низкие результаты по признакам, описывающим интегральные характеристики личности и самосознание (в таблице показано, что негативные тенденции у них проявлены в наиболее выраженном виде). Им присуще проявление авторитаризма, ригидности, формализма в педагогической деятельности, наличие трудностей в общении и взаимодействии со студентами, снижение эмоциональной устойчивости, личностная некомпетентность в области саморазвития, дисгармоничный характер отношений с окружающими. Усиление таких признаков ведет к нарастанию профессиональных деформаций, обусловленных жестким ролевым поведением, неструктурированным самосознанием, психолого-педагогической некомпетентностью.

Обобщенной тенденцией полученных факторов является то, что они описывают низкий уровень интегральных характеристик и самосознания у значительной части преподавателей этой выборки, позволяющее предположить, что деформационные признаки личности «пронизывают» практически все показатели. Таким образом, **профессиональные деформации** преподавателей вуза – это системные изменения интегральных характеристик личности, прежде всего *эмоциональной и поведенческой гибкости*, которые приводят к неспособности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы по обобщению собственного опыта, к снижению потребности в творчестве, смыслообразовании, целеполагании и тем самым ведут к психоэмоциональному выгоранию преподавателя, разрушая как его личность, так и ту среду, которую он организует вокруг себя.

Следующей важной задачей данного этапа исследования являлось определение различий по показателю **психоэмоционального выгорания** у преподавателей разных моделей профессионального труда.

Проведенный анализ с помощью параметрического метода сравнения двух независимых выборок t-критерия Стьюдента показал наличие статистически значимых различий между ними ( $t=3,1$ ;  $p<0,01$ ). Было выявлено, что у преподавателей, функционирующих в *адаптивной модели* (1 модель) показатели **психоэмоционального выгорания** более выражены, чем у преподавателей *модели развития* (2 модель), что подтверждается на статистически значимом уровне. У преподавателей *модели развития* выражена противоположная характеристика – **психоэмоциональное благополучие**, комплексный личностный показатель, включающий в себя все интегральные характеристики, но прежде всего эмоциональную и поведенческую гибкость, обуславливающую внутреннее равновесие и устойчивость деструктивным влияниям внешних условий, активизацию личностных ресурсов и потенциалов человека.

Этот вывод дал нам основание предполагать, что психоэмоциональное благополучие преподавателя способствует личностно-профессиональному развитию студентов и оказывает позитивное влияние на ту среду, которую он организует вокруг себя, и наоборот, психоэмоциональное выгорание личности преподавателя оказывает негативное влияние на уровень личностно-профессионального развития студентов. Это и определило планирование второй серии эксперимента с привлечением обучающихся у испытуемых преподавателей студентов.

**II серия** экспериментального исследования была направлена на изучение психологических факторов личностно-профессионального развития студентов вуза; выявление по уровню личностно-профессионального развития групп испытуемых двух моделей профессионализации: модели адаптивного функционирования и модели профессионального развития.

В этой серии эксперимента приняли участие 149 студентов вуза II, III, IV, V курсов в возрасте от 18 до 23 лет.

Полученные нами с помощью диагностических методик показатели личностно-профессионального развития студентов вуза с целью сужения размерности эмпирических данных и выявления общих тенденций, объясняющих связи между переменными, были подвергнуты факторному анализу с включением всех шкал, входящих в состав использованных методик. Факторный анализ проводился методом главных компонент с процедурой варимакс-вращения нормализованных переменных. Факторизации была подвергнута матрица данных размерностью 149 испытуемых на 53 шкалы.

По итогам проведения факторного анализа была выявлена 6-факторная структура полученных эмпирических данных. Выделенные шесть факторов объясняют 52,2% суммарной дисперсии переменных. Все значимые переменные однозначно соотносятся по высоким факторным нагрузкам только с одним из факторов.

Полученные факторы описывают специфические психологические особенности личностно-профессионального развития студентов вуза:

- самоотношение,
- личностно-профессиональное самоопределение,
- эмоционально-поведенческий паттерн,
- направленность личности,
- осмысленность жизни,
- личностная и коммуникативная компетентность.

Далее с целью выявления уровня личностно-профессионального развития студентов, относящихся к разным моделям профессионализации: адаптивной модели (*I модель*) и модели развития (*II модель*), был использован кластерный анализ полученных данных.

За основу выделения различных групп студентов был взят фактор *личностно-профессиональное самоопределение* как основной показатель их личностно-профессионального развития (исходя из положений концепции профессионального развития личности).

Таким образом, **кластер 1** образовали 39 испытуемых, **кластер 2** – 72 испытуемых, а **кластер 3** – 38 испытуемых студентов.

Далее мы применили кластеризацию методом k-средних данных, который позволил определить средние значения для всех трех кластеров: кластер 1 (среднее = 1,29), кластер 2 (среднее = -0,04), кластер 3 (среднее = -1,24).

Студенты с высокими значениями по фактору *личностно-профессиональное самоопределение* (кластер 1) были отнесены к модели профессионального развития, другие же студенты со средними и низкими значениями (кластер 2 и кластер 3) – в модель адаптивного поведения.

Студенты *первой группы* (кластер 1) (**модель профессионального развития**) составили 26% от их общего количества. Они обладают высоким уровнем личностно-профессионального развития, им свойственен высокий уровень самосознания и высокоразвитые интегральные характеристики, что способствует их личностному и профессиональному самоопределению, творческому освоению профессии. Эти студенты более самостоятельны, активны, способны к рефлексии, у них выражены творческая направленность, гибкость, способность к саморазвитию, самоактуализации и к субъект-субъектному общению.

*Вторую и третью группы* (кластер 2 и кластер 3) представили студенты, функционирующие в рамках **адаптивной модели** (74%). Для *второй группы* студентов, составившей 49% от общего количества, характерны средние значения показателей уровня личностно-профессионального развития, которые можно определить как потенциальные проявления негативных изменений в самореализации, им присущи слабоструктурированное самосознание, ригидность, сложности в самоактуализации, слабая саморефлексия, снижение творческой направленности и учебной мотивации, что негативно сказывается на их профессиональном самоопределении. Они испытывают сложности в субъект-субъектном взаимодействии и общении.

Студентов *третьей группы* (25%) отличают крайне низкие значения по уровню личностно-профессионального развития и критически низкие результаты по показателям, описывающим интегральные характеристики личности и самосознание. Им свойственны зависимость, конформность, несамостоятельность, ригидность, заниженное самовосприятие и низкая

саморефлексия. Более того, у данной категории студентов прослеживаются начальные стадии профессиональных деформаций личности, проявляющихся в следующих негативных личностных изменениях – эмоциональная апатия и тревожность, неадекватное эмоциональное реагирование, деперсонализация, формирование негативных поведенческих стереотипов, психосоматические и психовегетативные нарушения.

Данные полученные по учебной успеваемости студентов полностью подтверждают выявленные результаты.

В целом анализ и обобщение экспериментальных данных, полученных в I и II сериях исследования, показали, что и преподавателей и студентов с достаточно высоким уровнем личностно-профессионального развития – незначительное число, но главное – их количество примерно одинаково (табл. 1). Основная же масса преподавателей функционирует в адаптивной модели, характеризующейся профессиональными деформациями личности. Им свойственен низкий уровень самосознания и интегральных характеристик личности, что препятствует как развитию собственной личности преподавателя, так и развитию обучающихся. Более того, эти педагоги закладывают модель адаптивного функционирования как образец профессионального поведения для своих учащихся.

*Таблица 1. Соотношение численности групп преподавателей и студентов разных моделей профессионализации*

<i>Испытуемые</i>	<i>Модель развития</i>	<i>Адаптивная модель</i>	
	Первая группа (в %)	Вторая группа (в %)	Третья группа (в %)
<b>Преподаватели</b>	22	50	28
<b>Студенты</b>	26	49	25

**III серия.** Основная цель данной серии заключалась в том, чтобы определить характер влияния показателя психоэмоционального благополучия/неблагополучия (выгорания) преподавателей на личностно-профессиональное развитие студентов. Особенности этого влияния изучались на группе студентов, относящихся к модели развития, которая была выявлена ранее.

Для осуществления этой цели использовался множественный регрессионный анализ (МРА) данных. В качестве зависимых переменных во МРА выступили факторы *самоотношение, личностно-профессиональное самоопределение, эмоционально-поведенческий паттерн, направленность личности, осмысленность жизни, личностная и коммуникативная компетентность*, выделенные нами ранее во II серии. В роли независимой переменной (предиктора) – показатель *психоэмоционального благополучия/неблагополучия (выгорания)* преподавателей, выявленный в I серии исследования.

По итогам проведения 6 серий множественного регрессионного анализа был выявлен один фактор, характеризующий студенческую выборку, на

которую оказывает статистически значимое влияние показатель психозэмоционального благополучия/неблагополучия (выгорания) преподавателей. В результате проведенной работы было получено следующее уравнение регрессии:

➤ Фактор 2 = 1,37 + 0,17ПБ, где **фактор 2** – фактор личностно-профессионального самоопределения студентов, **ПБ** – показатель психозэмоционального благополучия преподавателей.

Кроме этого, к уравнению необходимы следующие коэффициенты:

1. R= 0,41; F=5,4; p<0,05 (R – показатель взаимосвязи между зависимой переменной и предиктором, данная взаимосвязь проявляется на статистически значимом уровне).
2. R<sup>2</sup>= 0,17 (то есть полученное уравнение регрессии описывает 17% дисперсии зависимой переменной).
3. I=1,37; p<0,001 (I – это свободный член, он статистически значим).
4. B=0,17; p<0,05 (B – коэффициент при факторе, он также статистически значим).

Итак, представленное уравнение регрессии говорит о следующем: с возрастанием показателя **психозэмоционального благополучия** преподавателей статистически значимо возрастают значения фактора **личностно-профессионального самоопределения** студентов. То есть, чем ниже проявление такого признака профессиональных деформаций как психозэмоциональное выгорание преподавателей, тем выше уровень личностно-профессионального развития студентов.

Таким образом, было подтверждено предположение о том, что профессиональные деформации личности преподавателя препятствуют личностно-профессиональному развитию студентов. В то время как психозэмоциональное благополучие преподавателя вуза, работающего в модели развития, способствуют личностно-профессиональному развитию студентов.

Полученные данные предопределили направление и содержание следующего этапа исследования.

**Третий этап** экспериментального исследования был направлен на разработку и реализацию коррекционно-развивающих психологических программ личностно-профессионального развития субъектов высшего образования: для преподавателей и полисубъекта «преподаватель-студент».

Основой разработанных коррекционно-развивающих психологических программ являлась технология профессионального развития и конструктивного изменения поведения личности (Митина Л.М., 2008, 2010), включающая в себя четыре стадии изменения поведения: *подготовку, осознание, переоценку, действие*, и преобразовывающая мотивационную, когнитивную, аффективную и поведенческую сферы личности.

Реализация программ осуществлялась в рамках курсов повышения квалификации преподавателей вуза и состояла из следующих форм работы:

1) проведение с преподавателями вуза тренинг-семинара, направленного на осознание и преодоление ими признаков профессиональных деформаций, трансформирование адаптивного поведения в поведение, направленное на творческую самореализацию личности в профессии;

2) осуществление индивидуальных консультаций, направленных на понимание и выстраивание преподавателями перспективных планов собственного профессионального развития личности;

3) организация и проведение совместной (полисубъектной) работы преподавателей со студентами в виде круглых столов и неформальных встреч.

**Первая стадия «Подготовка»** включала в себя предварительную беседу с потенциальными участниками (всего на курсах обучались 24 преподавателя) с целью разъяснения им целей, задач и содержательной направленности предстоящей работы.

По итогам этой работы была образована группа преподавателей (19 человек), изъявивших желание принять участие в тренинговой программе. Реализация данной стадии также включала в себя проведение первой встречи участников тренинговой группы с использованием упражнений, направленных на знакомство, снятие психоэмоционального напряжения, установление доверительных отношений и включенность в содержание тренинг-семинара.

Тренинг-семинар длился 5 месяцев, всего было проведено 10 занятий по 4 часа каждое.

**На второй стадии «Осознание»** происходили, главным образом, когнитивные изменения – исследование педагогами вуза собственного профессионального выбора; актуализация значимости своевременного определения признаков профессиональных деформаций, стагнаций, эмоционального выгорания; осознание причин их возникновения, особенностей проявления и способов преодоления; получение с помощью аутодиагностики новой информации о себе, собственных способах общения, деятельности, личностных особенностях. На этой стадии использовались такие методы работы, как мини-лекции, работа в малых группах, дискуссия, брейнсторминг.

**Третья стадия «Переоценка»** – сопровождалась осмыслением преподавателями собственного нежелательного поведения, выявлением деформационных тенденций в своей профессиональной деятельности, осознанием достигнутых ступеней своего профессионального развития. В процессе ролевых игр и моделирования профессиональных ситуаций преподаватели получили возможность оценить своё поведение, реакции, и соотнести их с тем, какое влияние они оказывают на студентов. По итогам этой работы участниками были выделены наиболее продуктивные модели поведения в ситуациях, которые можно использовать в своей профессиональной деятельности.

**На стадии «Действие»** преподаватели получили возможность закрепления новых моделей поведения (новых поведенческих паттернов) в профессиональной деятельности и во взаимодействии со студентами, коллегами, переориентировки на развивающую модель профессионализации, выявления потенциалов и ресурсов своего профессионального развития, отработки умений самоанализа педагогической деятельности, а также способов высвобождения своего творческого потенциала.

На данной стадии обсуждались результаты проведенной работы и подводились итоги тренинг-семинара. Большинство преподавателей было отмечено, что они «впервые всерьез задумались о профессиональных

деформациях личности в результате реализации своих профессиональных функций и особенностях ее влияния на окружающих».

По окончании тренинг-семинара преподавателям было предложено провести анонимное анкетирование своих студентов с целью получения обратной связи относительно собственных личностных особенностей и профессиональной деятельности. Полученный материал анализировался и рефлексировался преподавателями в ходе индивидуальных психологических консультаций, которые составили значительную часть развивающей работы. Кроме того в процессе интервьюирования педагоги были ознакомлены со своими психологическими портретами, им была предоставлена возможность глубже и полнее понять собственные профессиональные смыслы и цели, потенциалы и ресурсы; обсуждались и выстраивались перспективные планы профессионального развития личности преподавателя.

Завершающим этапом реализации развивающей программы было проведение совместных мероприятий в системе «преподаватель-студент». Педагогам было предложено по инициативе студентов (мы обратились к группам студентов и выяснили, с каким преподавателем они хотели бы пообщаться) встретиться за круглым столом. Было проведено 12 совместных круглых столов неформального характера со студентами разных курсов. Студенты предварительно подготавливали вопросы для преподавателей. На этих встречах обсуждались проблемы выбора профессии, вопросы личностного и профессионального развития, проблемы эмоционального реагирования, деформационных влияний на профессиональное становление личности.

Качественный анализ предложенных участникам по окончании работы анкет показал, что реализация подобного полисубъектного взаимодействия преподавательского и студенческого сообществ путем установления доверительных отношений между ними, создания атмосферы сотрудничества и взаимопонимания на основе общих ценностей и целей, оказала существенное влияние как на студентов, так и на преподавателей. Участники подчеркнули эффективность проведенных бесед и то, что именно такого личностно-ориентированного общения не хватает им во время учебного процесса.

По окончании развивающей работы (через 11 месяцев) проводилась повторная экспресс-диагностика преподавателей, принимавших в ней участие.

Результаты сравнительной диагностики выявили общие положительные тенденции динамики показателей. В таблице 2 приводятся наиболее значимые изменения средних групповых показателей преподавателей.

**Таблица 2.** Сравнительный анализ средних групповых показателей личностных характеристик преподавателей до и после развивающей работы

Показатели	Средний балл по группе до развив. работы	Средний балл по группе после развив. работы	T-критерий Вилкоксона
Поддержка	50,11	53,05	16,5** (p=0,001583)
Ценностные ориентации	13,47	15,79	0*** (p=0,000132)
Гибкость	13,37	14,05	15* p=0,018567

Сензитивность к себе	5,89	6,74	20,5* (p=0,024869)
Самопринятие	13,47	15,37	0*** (p=0,000293)
Общий показатель осмысленности жизни	113,89	115,53	8,5** (p=0,005742)
Творческая активность	30,74	32,47	17** (p=0,002853)
Общественная полезность	24,21	25,16	31* (p=0,031250)
Диалогичность	89,74	91,32	15,5** (p=0,003882)
Доверие к себе в общении со студентами	3,84	4,53	0** (p=0,007686)
Неудовлетворенность собой	5,58	4,00	2,5** (p=0,004193)
Неадекватное эмоц. реагирование	12,68	11,74	0** (p=0,005062)
Редукция профессиональных обязанностей	11,32	9,84	3,5** (p=0,005356)
Личностная отстраненность	7,21	6,42	0** (p=0,003346)
Эмоциональная отстраненность	10,37	9,47	3* (p=0,020880)

*В таблице уровни значимости обозначены: \*\*\* – максимально значимое различие (вероятность ошибки  $p < 0,001$ ) \*\* – очень значимое различие (вероятность ошибки  $p < 0,01$ ); \* – значимое различие (вероятность ошибки  $p < 0,05$ ).*

Полученные данные дают основание констатировать тот факт, что в результате проведения коррекционно-развивающей работы с преподавателями произошли статистически значимые положительные изменения по различным психологическим переменным, детерминирующим их личностно-профессиональное развитие. Помимо этого на статистически значимом уровне понизился уровень показателей психоэмоционального выгорания, что свидетельствует об эффективности проведенной развивающей работы.

Не менее значимым является тот факт, что из 19 преподавателей изначально к модели развития относились 5 человек, а по окончании развивающей работы результаты диагностики показали, что их число увеличилось до 9 человек.

Анализ полученных результатов показал, что применение технологии профессионального развития субъектов образования позволяет трансформировать адаптивное поведение преподавателя в поведение, направленное на творческую самореализацию личности в профессии, помогает осознать педагогам свою роль в создании образовательного пространства, в котором получают возможность и личностного, и профессионального развития как сами преподаватели, так и их студенты.

Таким образом, в результате проведенного исследования были решены поставленные задачи и подтверждены выдвинутые гипотезы, что позволило нам сделать следующие **выводы**:

1. Установлено, что преподаватели высших учебных заведений реально могут быть отнесены к популяционной группе лиц, характеризующихся профессиональными деформациями личности – системными изменениями

интегральных характеристик, которые ведут к упрощению профессиональной деятельности, профессионального общения, образа собственной профессии и себя в ней, влияя как на личность педагога, так и на ту среду, которую он организует вокруг себя, тем самым препятствуя личностно-профессиональному развитию студентов.

2. Выявлено, что основными психологическими показателями, характеризующими профессиональные деформации личности педагога высшей школы, являются следующие:

- слабоструктурированное самосознание личности;
- деятельностная и коммуникативная некомпетентность;
- формализм и предметная направленность;
- психоэмоциональное выгорание;
- эмоционально-поведенческая ригидность.

3. Показано, что эмоционально-поведенческая ригидность – сложное образование, включающее когнитивную, поведенческую и эмоциональную сферы личности педагога:

- ригидность в *когнитивной сфере* отражает нарушение способности принимать чужую внешнюю оценку, что приводит к трудностям осознания собственных психологических проблем, актуального состояния, мотивов и потребностей;

- ригидность в *поведенческой сфере* приводит к ограничению числа стереотипов поведения, к неадекватному применению имеющегося арсенала поведенческих стратегий и отказу от расширения их числа за счет новых;

- ригидность в *эмоциональной сфере* снижает возможность гибкого отреагирования эмоций и приводит к проявлению неадекватных фиксированных эмоциональных реакций, которые обуславливают психологические механизмы формирования синдрома «эмоционального выгорания».

4. Деформирующие тенденции проявляются главным образом в виде психоэмоционального выгорания у преподавателей, относящихся к адаптивной модели, в то время как у преподавателей модели развития можно констатировать психоэмоциональное благополучие. Под эмоциональным благополучием мы понимаем комплексный личностный показатель, включающий в себя все интегральные характеристики, но прежде всего эмоциональную и поведенческую гибкость, обуславливающую внутреннее равновесие и устойчивость деструктивным влияниям внешних условий, активизацию личностных ресурсов и потенциалов человека.

5. Установлено, что личностно-профессиональное развитие студентов вуза характеризуется следующими психологическими факторами:

- самоотношение;
- личностно-профессиональное самоопределение;
- эмоционально-поведенческий паттерн;
- направленность личности;
- осмысленность жизни;
- личностная и коммуникативная компетентность.

6. Подтверждено, что основным фактором-предиктором личностно-профессионального развития студентов вуза является показатель

психоэмоционального благополучия преподавателей, что подтверждается на статистически значимом уровне. То есть, чем выше психоэмоциональное благополучие и ниже проявление такого признака *профессиональных деформаций* как психоэмоциональное выгорание преподавателей, тем выше уровень *личностно-профессионального развития* студентов.

7. Экспериментально выявлено, что и преподавателей, и студентов с достаточно высоким уровнем личностно-профессионального развития – незначительное число, но главное – их количество примерно одинаково: 22% и 26%, и напротив, находящихся в адаптивной модели – 78% и 74% – большинство. Обнаружено, что основное количество преподавателей работают в адаптивной модели, характеризующейся профессиональными деформациями личности, что препятствует как развитию собственной личности педагогов, так и развитию обучающихся.

8. Внедрение и реализация специальных коррекционно-развивающих программ, основанных на технологии профессионального развития и конструктивного изменения поведения субъектов образования, являются основным организационно-психологическим условием преодоления деформационных тенденций преподавателей вуза и повышения уровня личностно-профессионального развития студентов. По данным количественного (с помощью статистических методов) и качественного анализа (отзывов преподавателей о полезности индивидуальных консультаций и совместных форм работы со студентами) было получено, что проведенная развивающая работа подтвердила свою эффективность.

#### **Результаты диссертационного исследования отражены в следующих основных публикациях автора:**

##### *I. Статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РФ:*

1. Галина, З.Н. Особенности развития профессионального самосознания студентов и преподавателей в условиях полисубъектного взаимодействия / З.Н. Галина // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2010. – т.3, № 2. – С.89-93. – 0,4 п.л.

2. Галина, З.Н. Психологические особенности профессиональных деформаций личности преподавателей вуза / З.Н. Галина // Вестник университета (Государственный университет управления). – М., 2011. – № 19. – 0,3 п.л.

3. Галина, З.Н. Психологические условия и факторы совершенствования высшего профессионального образования / Л.М. Митина, З.Н. Галина // Педагогический журнал Башкортостана – 2011. – № 5(36). – С. 13-29. – 0,9 п.л.

4. Галина, З.Н. Психологические характеристики преподавателей вуза, препятствующие и способствующие личностно-профессиональному развитию студентов / Л.М. Митина, З.Н. Галина // Российский научный журнал. – 2012. – № 1(26). – С. 114-132. – 0,6 п.л.

##### *II. Научные статьи, тезисы, главы в пособиях:*

5. Галина, З.Н. Подготовка студентов-психологов к самостоятельной профессиональной деятельности в процессе прохождения производственной практики / З.Н. Галина // «Актуальные психолого-педагогические проблемы

подготовки специалиста»: Сб. материалов III Всероссийской научно-практической конференции.– Стерлитамак: СГПА, 2007. – С. 165-168. – 0,2 п.л.

6. Галина, З.Н. К проблеме совершенствования профессиональной подготовки студентов-психологов / З.Н. Галина // V Международная научно-практическая конференция «Человек – Образование – Профессия» / Под ред. Л.М. Митиной. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2009. – С. 247-249. – 0,3 п.л.

7. Галина, З.Н. К проблеме самореализации и профессионального развития личности / З.Н. Галина // Международная научная конференция «Проблемы развития личности», Ереван: Изд-во ЕГУ, 2009. – С. 286-289. – 0,3 п.л.

8. Галина, З.Н. Профессиональное развитие субъектов университетского образования / З.Н. Галина // Субъект деятельности, общения и профессионального развития: теоретические и прикладные аспекты: материалы Международной научно-практической конференции. – Уфа: Изд-во ООО «Владааль», 2010. – С. 38-42. – 0,2 п.л.

9. Галина, З.Н. Особенности личностного и профессионального развития студентов вуза / З.Н. Галина // Особенности личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства в современных социально-экономических условиях: Научно-методическое пособие для практических психологов образования и педагогов / Под редакцией Л.М. Митиной. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – С. 267-286. – 1 п.л.

10. Галина, З.Н. Личностно-профессиональное развитие студентов вуза в условиях полисубъектного взаимодействия «преподаватель-студент» / З.Н. Галина // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Минск: БГПУ, 2010. – С. 98-100.– 0,3 п.л.

11. Галина, З.Н. Личностно-профессиональное развитие полисубъекта «преподаватель-студент» как психолого-педагогическая проблема / З.Н. Галина // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2011» / Отв. ред. А.И. Андреев, А.В. Андриянов и др. [Электронный ресурс] – М.: МАКС Пресс, 2011. – 0,2 п.л.

12. Галина, З.Н. Модели поведения и особенности взаимодействия субъектов высшего образования / З.Н. Галина // VII Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность». – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2011. – С. 201-204. – 0,3 п.л.

13. Галина, З.Н. Профилактика профессиональных деформаций как фактор профессионально-личностного развития субъектов высшего образования / З.Н. Галина // Педагогическая среда в университетах как пространство за профессионально-личностное развитие на будущее специалиста. Сборник научн. ст. – Габрово: Изд-во «ЕКС-ПРЕС», 2011.– С. 143-146.– 0,3 п.л.

14. Галина, З.Н. Влияние профессиональных деформаций личности преподавателей вуза на уровень личностно-профессионального развития студентов / З.Н. Галина // Психология – наука будущего. Материалы IV Международной конференции молодых ученых / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «ИП РАН», 2011. – С. 84-87. – 0,2 п.л.