

# Психотерапевтическая функция исследовательской деятельности

*Лариса Николаевна Горбунова, профессор кафедры педагогики и психологии Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования*

*Елена Сергеевна Манюкова, старший преподаватель Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, кандидат педагогических наук*

**АВТОРЫ ПРИГЛАШАЮТ ЧИТАТЕЛЕЙ-ПЕДАГОГОВ К РАЗМЫШЛЕНИЮ О ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗНАЧИМОСТИ ДЛЯ СЕБЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОБСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА РАССМАТРИВАЕТСЯ КАК ОРГАНИЧЕСКАЯ СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КАК СВЯЗУЮЩЕЕ ЗВЕНО МЕЖДУ ТЕОРИЕЙ И ПРАКТИКОЙ; КАК ТО, ЧТО ПОЗВОЛИТ ИЗБЕЖАТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ИСТОЩЕНИЯ ЗА СЧЁТ ОБРЕТЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВДОХНОВЕНИЯ.**

Прежде чем знакомиться с материалами данной статьи, мы предлагаем читателям — школьным учителям, классным руководителям, директорам и заместителям директоров школ, другим категориям педагогических кадров — ответить на помещённые ниже вопросы. Ответить следует кратко — «да» или «нет». Затем нужно суммировать полученные ответы.

1. Вы убеждены, что правильно выбрали профессию?
2. Вы удовлетворены своей работой и не чувствуете необходимости в переменах?
3. Вас считают успешным педагогом, умеющим достигать высоких результатов в обучении и воспитании школьников?
4. Вы легко обнаруживаете собственные профессиональные затруднения и определяете профессиональные проблемы, возникающие в Вашей профессиональной деятельности?
5. Вас вполне устраивает тот круг профессионального общения, который сложился в Вашем педагогическом коллективе?
6. При возникновении профессиональных проблем Вы обычно обращаетесь за помощью к администрации, к опытным коллегам?
7. Вы считаете вполне посильными для Вас новые требования к педагогической деятельности, к её результатам, которые появились в связи с

реформированием и модернизацией образования?

Обратимся к итогу. Если на большинство вопросов вы ответили утвердительно, мы советуем вам не откладывать эту статью в сторону. Прочтите её. Возможно, она поможет вам не только лучше разобраться в себе, но и помочь в этом другим. Если же на большинство вопросов вы ответили «нет», то материалы, помещённые в статье, будут полезны вам, чтобы перестать отчаиваться. Все ещё получится!

*Заметим, что статья требует «чтения с карандашом». Кроме того, рекомендуем вам обратиться к литературе, на которую даются ссылки. Начнём.*

По-прежнему, одной из актуальнейших проблем в педагогической науке остаётся проблема осмысления роли и значимости профессиональной педагогической деятельности как ведущего фактора, формирующего личность специалиста. Многими исследователями (Климов Е.А., Маркова А.К., Митина Л.М., Кузьмина Н.В., Рогов Е.И. и др.) отмечается, что поведение специалиста обусловлено способами вхождения в профессию, сложностью адаптации в ней, длительностью пребывания и отношениями, складывающимися в ходе реализации профессиональной деятельности. В то же время проблема

психического состояния человека в профессиональной деятельности является одной из самых запутанных и неоднозначных в науке<sup>1</sup>.

С точки зрения гуманистического подхода, личность педагога можно определить как уникальную целостную открытую систему, которая стремится к развитию, самоактуализации, творческому поиску в процессе деятельности. По мнению Л.И. Анцыферовой<sup>2</sup>, стабильность и устойчивость в организации личности сочетаются с удивительной гибкостью, непрерывным обогащением сферы её потенци, с огромными компенсаторными резервами. Это обусловлено тем, что основным способом бытия личности рассматривается процесс развития, который выражает основную потребность человека выходить за свои пределы, достигать возможной полноты воплощения в своей индивидуальной форме. Н.С. Пряжников отмечает процесс «третьего рождения» личности, который может происходить в профессиональной деятельности посредством реализации своего развивающегося потенциала, возможности воплощения в труде всего лучшего, что есть в человеке<sup>3</sup>.

Вместе с тем выдвинутый принцип развития личности в деятельности, по мнению некоторых исследователей (Рогов Е.И. и др.), привел к пониманию профессионализации как однозначно положительному явлению, что не совсем подтверждается реалиями педагогической практики.

Кроме того, существуют теории «педагогического кризиса», «истощения», «профессиональной деформации» (Вершловский С.Г., Зеер Э.Ф., Китаев-Смык Л.А., Львова Ю.Л., Петряевская Л.Г. и др.), то есть теории, построенные на изучении негативных последствий, как профессиональной деятельности, так и профессионализации

в целом. В контексте вопросов, рассматриваемых в данной статье, для нас особый интерес представляет теория эмоционального выгорания, которая активно разрабатывается зарубежными и отечественными учёными (Фрейдсбергом Х., Маслач К., Чёрнисс К., Бойко В.В., Умняшкиной С.В. и др.).

Выгорание — общее название последствий

длительного рабочего и определённых видов профессионального (более того, личностного) кризиса. Исследования, проведённые нами в группах педагогов, работающих в образовательных учреждениях г. Москвы. Красноярска, Новокузнецка, Геленджика и др., показывают, что не менее 40% учителей находятся на предпоследней и последней стадии «выгорания»:

В основном негативные последствия сказываются в следующих областях:

- 72% учителей показали высокий и средний уровень эмоционального истощения (19% — высокий, 53% — средний);
- 73% учителей показали высокий и средний уровень деперсонализации (8% — высокий, 65% — средний);
- 75% учителей показали высокий и средний уровень редукции личных достижений (40% — высокий, 35% — средний);
- соматовегетативные нарушения (42%);
- неконструктивность коммуникативных связей (33%);
- эмоциональные сдвиги (12%);
- снижение мотивации (6%);
- снижение активности (3%).

Особо выделяется и рассматривается эмоциональное сгорание — как трёхмерный синдром, характеризующийся истощением, деперсонализацией и понижением профессиональной самооценки<sup>4</sup>. Педагогам знакомы эти состояния. Так, эмоциональное истощение представляет собой чувство эмоциональной опустошённости и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация, как составляющая эмоционального выгорания, предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности, в профессиональной сфере деперсонализация проявляется в бесчувственном, негуманном отношении к учащимся, коллегам, которые воспринимаются не как живые люди с их проблемами и бедами. Более того, те проблемы и беды, с которыми они приходят к профессионалу, с его точки зрения, есть благо для них.

Травмирующее воздействие профессии на личностно-профессиональные характеристики педагога проявляется в таком его состоянии, как профессиональное истощение, исследованное С.А. Замятиной<sup>5</sup> с позиции проблем аттестации педагогических кадров (исследование проводилось под руководством Л.Н. Горбуновой).

*Что же такое профессиональное истощение и в чём оно проявляется?* Профессиональное истощение представляет собой комплексный феномен, затрагивающий индивидуальную, ин-

<sup>1</sup> Кузьмина Н.В., Реан А.Л. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993.

<sup>2</sup> Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. М., 1981.

<sup>3</sup> Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001. С. 108.

<sup>4</sup> Gray-Toft P., Anderson J.G. Stress among hospital nursing staff: its causes and effects // Social Science and Medicine. 1981. 15 (A). P. 670.

терпрофессиональную, профессиональную, организационную и социальную сферы деятельности педагога. Мы (вслед за С.А. Замятиной, представившей в своей работе характеристики профессионального истощения) рассматриваем его как состояние, выражающееся во временной утрате способности педагога к адекватной рефлексии и проблематизации собственной деятельности, в дегуманизации отношений, в снижении работоспособности, отрицательно влияющих на профессионально-личностный рост.

Слабость эмоционального контакта, проявление грубости в общении с учащимися, применение воздействий дисциплинирующего характера, стереотипы в деятельности, проявляющиеся в однообразии педагогических воздействий, внутреннее психологическое неприятие новшеств, сужение и обеднение связей с окружающим миром, снижение потребности помогать нуждающимся в поддержке, присвоение права судить других и доминировать, повышенная потребность оценивать, отсутствие осознанной необходимости развивать себе новые профессионально-личностные качества, стремление избежать неудачи, внутренняя растерянность, заниженная или завышенная самооценка, ощущение истощения своих профессиональных возможностей, значительное снижение уровня профессионализма — вот далеко не полный перечень проявлений профессионального истощения, встречающихся в зарубежной научной литературе. Ряд исследователей видят наиболее вероятную угрозу возникновения профессионального истощения в середине профессиональной жизни, рассматривая его как последовательную и закономерную фазу в профессиональном развитии взрослого человека<sup>6</sup>.

Проводя исследование эмоционального выгорания и профессионального истощения у педагогов, ориентированных на изменения и преобразования педагогической действительности посредством исследовательских практик, у тех учителей, кто целенаправленно осваивает исследовательскую деятельность в процессе повышения квалификации (исследования проводились в рамках таких специфических организационных форм повышения квалификации, как Школа педагога-исследователя в Красноярском краевом институте повышения квалификации работников образования, научно-педагогическая экспедиция в городе Геленджике, стажировка учителей-исследователей при аспирантуре Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования) мы обнаружили, что такие педагоги оказываются менее подверженными «выгоранию».

Они меньше истощены, у них значительно более низкий показатель деперсонализации. К тому же в группе учителей-исследователей практически не наблюдается таких явлений, как редукция личных достижений (то есть низкой оценки своих профессиональных результатов), отсутствие видения положительного в труде или неудовлетворённость деятельностью. Эти экспериментальные данные позволили нам предположить, что занятия педагогов исследовательской деятельностью, в том числе и в составе практико-педагогической деятельности, дают своеобразный психотерапевтический эффект, противостоящий явлению профессионального «выгорания».

Кстати, в ходе одного из споров, развернувшихся вокруг целесообразности и пользы исследовательской деятельности для школьных учителей (участником которого была одна из авторов данной статьи), в довольно ироничной форме было высказано предложение загружать педагогов исследованиями в области образования, если им становится трудно работать и справляться с социальными проблемами, что, как следствие, приводит к утрате интереса к профессиональной деятельности. Мол, такое их «лечение», такая терапия — своеобразное «know how». Заметим, что не так уж это далеко от истины.

Действительно, исследовательская деятельность педагога рассматривается не только как органическая составная часть его профессиональной деятельности, представляющая в ней и особый её вид, и педагогическую функцию учителя. Эта деятельность учителя является связующим звеном между теорией и практикой, выпадение которого разрушает всю систему их отношений, сдерживает развитие, как теории, так и практики. Она может существовать как самостоятельная деятельность (и функция), а может проявляться как особая сторона всех других видов деятельности и функций учителя. Исследовательская деятельность и функция учителя есть признанная форма реализации творческого начала. Исследовательская деятельность оказывает влияние на развитие профессионализма и выполняет в нём функцию средства этого развития, что специально доказывается в ряде работ (Волович Н.Д., Климова Т.Е., Лицман Г.Н., Степанова Т.И. и др.).

<sup>5</sup> **Замятина С.А.** Профессиональная поддержка учителей в процессе их аттестации на высшую квалификационную категорию. Дис. ... к.п.н. М, 2000.

<sup>6</sup> **Зеер Э.Ф.** Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1988; **Климов Е.А.** Психология профессионала. М., 1996.

Личностно-профессиональное развитие педагога неразрывно связано с преодолением трудностей, возникающих в работе. А.К. Маркова употребляет термин «затруднения» и определяет их как «субъективно воспринимаемые человеком состояния остановки или перерыва в деятельности, столкновения с преградой или помехой, невозможности перехода к следующему звену деятельности»<sup>7</sup>. Важными, с её точки зрения, являются часто встречающиеся трудности в самоконтроле и самокоррекции своего труда, которые выражаются в следующем: недостаточная полнота и системность профессиональных знаний, недостаточная рефлексия и низкая критичность по отношению к себе.

Процесс преодоления трудностей может быть двояким. Во-первых, он может инициировать творческий потенциал личности и процесс профессионально-личностного развития педагога — и именно это определяет показатель зрелости личности, уровень развитости механизмов саморегуляции, степень профессиональной субъектности.

Во-вторых, при субъективном восприятии «непреодолимости» затруднений педагог задействует механизмы психологической защиты (рационализацию, избегание, отрицание, регрессивное поведение и т.д.). Это, с одной стороны, защищает личность от негативных воздействий, но с другой стороны, ригидные установки и ценностные ориентации относительно своей личности, деятельности и общения фиксируются ещё в большей степени. При этом «выгорание» может рассматриваться как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия профессиональной деятельности.

Исследовательская же деятельность позволяет, на наш взгляд, находить пути конструктивного преодоления трудностей, стимулирует гибкое изменение устаревших представлений о себе и своём труде и обеспечивает переход на более высокий уровень самосознания, т.е. осуществляет психотерапевтическую функцию.

Под психотерапией принято понимать комплексное вербальное и невербальное воздействие на эмоции, суждение, самосознание человека при многих психических и соматических заболеваниях. Различают клинически ориентированную психотерапию, направленную преимущественно

на смягчение или ликвидацию имеющейся симптоматики, и *лично ориентирован-*

*ную психотерапию*, которая стремится помочь человеку изменить своё отношение к социальному окружению и к собственной личности. Общую цель для большинства психотерапевтических подходов можно сформулировать следующим образом: помощь в изменении своего мышления и поведения таким образом, чтобы стать продуктивнее и счастливее.

Почему же исследовательски ориентированная деятельность выполняет психотерапевтическую функцию?

*Во-первых*, вступая на творческий путь исследователя, учитель приобретает к новому виду деятельности, который отличается от привычной для него преподавательской работы своими целями, методами и результатами. Когда педагог сталкивается с трудностями в реалиях собственной педагогической практики, ему трудно обнаружить новые возможности, ресурсы, т.к. он находится в одной плоскости с затруднениями, присутствует так называемый эффект «отождествления». В рамках практической психологии одним из важнейших механизмов, позволяющим справиться с личностными и профессиональными трудностями, считается выход в позицию «над» — т.е. необходимо «разотождествиться» с той проблемной ситуацией, в которой находится человек; посмотреть на неё со стороны; осмыслить её с других оснований. Исследовательская направленность деятельности педагога создаёт возможность рассматривать собственную практическую педагогическую деятельность *отчуждённо*, а значит, без негативных эмоций (страха, обиды, вины, стыда, раздражения) и деструктивных установок (обесценивания себя как профессионала; недоверия; ощущения некомпетентности, незначимости, неприятия, несправедливого отношения со стороны администрации; обесценивание коллег-педагогов).

В одной из дискуссий, посвящённых роли исследовательской деятельности в жизни современного педагога (а сторонники невозможности и ненужности исследований, проводимых школьными учителями и руководителями образовательных учреждений, непреклонны в своей позиции), И.Д. Демакова, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, заметила, что именно исследовательская деятельность спасла её в своё время от засасывающей рутины школьной практики 70-х годов, от утраты самоуважения. Ещё один пример — педагоги, пришедшие в институт повышения квалификации на занятия школы

<sup>7</sup> Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. С. 40.

педагога-исследователя в Красноярский ИПКРО (в 1993 году, когда всё только начиналось), нашли в ходе бесед яркий образ побудительной причины осваивать исследовательскую деятельность и заниматься ею — «в ситуации, когда всё известно, когда «планка требований» к уровню научно-методической подготовки педагога невысока, ты не растёшь, а начинаешь под нею сгибаться».

*Во-вторых*, исследовательская деятельность основывается на базовом психическом процессе — рефлексии. Рефлексия направлена на выявление несовершенств собственной деятельности с целью проблематизации как основания для педагогического исследования. В то же время в рамках индивидуального психологического консультирования рефлексивный акт рассматривается как базовый для выхода личности на уровень психологического здоровья. Актуализация рефлексивного отношения к профессиональной деятельности помогает педагогу расширить представление о той ситуации, в которой он находится; понять причины, приведшие его к трудностям; спланировать способы и средства преодоления профессиональных затруднений.

*В-третьих*, психотерапевтическая функция заложена в самих методах, средствах и способах подготовки к исследовательской деятельности, многие из которых также использует современная психология и психотерапия: вербализация профессиональных затруднений, актуализация профессиональной мотивации, выявление ценностно-смыслового отношения к исследованию, элементы самодиагностики (построение профессионального образа «Я», групповые дискуссии, решение проблемных ситуаций и т.д.). Кроме того, возникает новое сообщество, где каждый из участников — новичок практически в равной степени со всеми. «Хвост неуспешности» (как метко обозначила травмы профессионализации Ю.И.Турчанинова, разрабатывающая механизмы освоения педагогами модели личностно-ориентированного обучения) перестаёт быть значимым, остаётся в прошлом.

Психотерапевтический вклад исследовательской деятельности состоит ещё и в том, что не только её осуществление, но даже и освоение требует качественно новой профессиональной среды, которая, объединяя людей с повышенной мотивацией на познание, на поиск нового, выводит из прежней рутины. При этом трудно переоценить значение событийности как атрибута нового профессионально-исследовательского сообщества, куда включается педагог и

которое он в равной степени формирует. Эмоциональный контекст событийной группы не угнетает, не унижает, а вдохновляет.

*В-четвёртых*, педагогов, принявших решение заниматься исследовательской деятельностью, мы можем охарактеризовать как людей, вышедших на уровень самоактуализации (по классификации потребностей А. Маслоу<sup>8</sup>). В последнее время проведено множество научных исследований о взаимосвязи явления «выгорания» и уровня самоактуализации личности. Доказано, что чем выше уровень самоактуализации личности, тем меньше она подвержена явлению «выгорания». Таким образом, если организовывать процесс подготовки к исследовательской деятельности с намерением повысить уровень самоактуализации личности педагога, то это будет профилактической мерой профессионального «выгорания». Исследовательская практика педагога выводит его за рамки концепции воспроизведения, она «поднимает» педагога, возвышает его.

*В-пятых*, исследовательскую деятельность можно определить как научное творчество. Представители психоаналитического направления в психотерапии, в частности А. Адлер<sup>9</sup>, рассматривали в своей теории *компенсаторную теорию творчества*, в соответствии с которой люди развивают науку, искусство и другие области культуры с целью компенсировать свою неудовлетворённость. В рамках гуманистической и экзистенциальной психологии и психотерапии творчество рассматривается как целостный акт.

По мнению Р. Мэя<sup>10</sup>, творческий процесс представляет собой способ борьбы против дезинтеграции — борьбы за то, чтобы вызвать к существованию новое бытие, приводящее к гармонии и интеграции. С точки зрения терапии духовной культурой, творческая деятельность заключается в создании чего-то нового, будет ли это вещь внешнего мира или построение ума или чувства, живущие и обнаруживающиеся только в самом человеке.

*Именно творческое вдохновение, творческое мироощущение помогают человеку более гармонично сосуществовать с окружающей его действительностью, адаптироваться в этом сложном противоречивом мире, найти в себе то, на что можно опереться, что волнует и вдохновляет.* □

<sup>8</sup> Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999.

<sup>9</sup> Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995.

<sup>10</sup> Мэй Р. Мужество творить. Львов; М., 2001.