

УДК 159.9:37.015.3

ББК 88.840

Я 86

Б.А. Ясько

**ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**
(Рецензирована)

Аннотация. Рассмотрена организационная культура образовательных учреждений во взаимосвязи с динамикой личности педагога городских и сельских школ, учителей-предметников и педагогов начальных классов. Утверждается, что субъектно-деятельностная теоретико-методологическая парадигма имеет новый аспект развития в контексте организационно-психологических исследований.

Ключевые слова: субъектно-деятельностный подход, организационная культура, синдром эмоционального выгорания, профессиональная среда, профессиональная дезадаптация, конфликтующие реальности.

В.А. Yasko

Organizational psychology of education in a context of the activity-based approach

Abstract. The paper examines the organizational culture of educational institutions in interrelation with the dynamics of the person of the teacher of city and rural schools, teachers of object-lessons and teachers of initial classes. It is stated that a subject-activity-based theoretical-methodological paradigm has a new aspect of development in a context of organizational - psychological researches.

Key words: the subject-activity-based approach; organizational culture; a syndrome of emotional burning out; professional environment; professional desadaptation; conflicting realities.

Сегодня все более актуальными в психологической науке становятся исследования проблемы динамики личности в стремительно изменяющемся мире. Даже обзорный взгляд на социально-экономические отношения в современном обществе позволяет увидеть, насколько пронизаны они конфликтами, стрессами различной этиологии, парадоксами самореализации человека как субъекта труда. Не проходят незамеченными психологическим сообществом глубокие исследования, в которых на разнообразном эмпирическом материале делается попытка научной рефлексии тех или иных аспектов вышеназванных феноменов. Это широко известные работы В.А. Бодрова, Л.Г. Дикой, А.Л. Журавлева, Е.А. Климова, А.Б. Леоновой, Н.С. Пряжникова и др. [1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11]. Все более очевидным становится ключевое утверждение субъектно-деятельностной теоретико-методологической парадигмы о том, что психология личности профессионала, каких бы этапов его профессионального и жизненного пути она не касалась, не может быть глубоко и научно исследована, вне детального анализа той деятельности и профессиональной среды, в которой человек формируется как субъект труда.

Высокий уровень специализации, затронувший мир профессий, делает некорректным в научном исследовании употребление терминов широкой интерпретации, как-то: «медицинская деятельность», «педагогическая деятельность» и т.п. Так, сегодня в медицине только в профессии «врач» имеется около полусотни узких специализаций («предметов деятельности»), детерминирующих востребованность различных личностно-психологических качеств у субъекта для его успешной адаптации в профессии. В этой связи интересные результаты дает изучение организационной культуры образовательных учреждений и факторов риска развития синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у педагогов. В проведенном нами исследовании выборку испытуемых составили 72 учителя городских (46 чел.) и сельских (26 чел.) школ Краснодарского края. Критерий включения в группу: стаж педагогической деятельности продолжительностью от 15 до 17 лет;

однородность по полу (все испытуемые женского пола). Участники обследования были дифференцированы по специализациям: 24 респондента составили группу учителей начальных классов (8 сельских и 16 городских школ) и 48 респондентов вошли в подгруппу учителей-предметников, работающих в средних и старших классах школ (18 педагогов из села и 30 – из города). Это преподаватели истории, математики, физики, иностранного языка.

Психодиагностическому исследованию с применением опросника MBTI Маслач и Джексон [2] предшествовал анализ Квалификационных характеристик выпускника вуза по специальностям: «Педагогика и методика начального образования»; «Математика», «История»; «Филология. Иностранный язык», «Физика», а также анкетный опрос педагогов на выявление побудительных мотивов профессиональной деятельности. Организационная культура образовательных учреждений исследована с применением опросника Куинна-Камерона [5].

Изучение Государственных образовательных стандартов (ГОС) показало, что только педагог начальной школы имеет полноценную профессиональную готовность к педагогической деятельности: все перечисленные в ГОС требования к уровню знаний и умений специалиста относятся к образовательной, развивающей и воспитательной функциям педагогического процесса. Для остальных профессионалов первостепенное значение имеют знания и навыки исследовательской и практической деятельности по специальности. Педагогическая деятельность выступает дополнительным квалификационным требованием. Характерно, что и опрошенные респонденты отразили этот нормативный признак профессиональных компетенций. В ответах на вопрос анкеты о причинах выбора профессии 71,7% «предметников» (33 чел.) написали, что побудительным мотивом был интерес к данной специальности, но не стремление быть учителем. При этом значимых различий в уровне выраженности данного мотива между педагогами села и города не выявлено (в сельских школах 72,2%, в городских – 66,7%; при $\phi^*=0,402$ $p>0,05$).

Более половины учителей-предметников (60,4%) отметили, что предпочли бы в настоящее время педагогический труд непосредственно профессиональной деятельности, в качестве какой они рассматривают деятельность по специальности. При этом перечисленные респондентами сферы приложения профессиональных компетенций близки тем, которые наименованы в качестве видов деятельности специалиста в Квалификационных характеристиках («перевод и интерпретация иностранных текстов»; «работа в исследовательских лабораториях» и проч.). Полученные данные наглядно демонстрируют профессиональную фрустрированность этой категории педагогов.

Иное дело учителя начальной школы. Подавляющее большинство из них (83,3%) пришли в педагогическую деятельность «по зову сердца». Они любят свой труд, никто из опрошенных педагогов не выразил желания сменить профессию.

Принцип субъектно-деятельностного анализа приводит к необходимости рассмотреть специфику профессиональной среды учебных заведений, одним из показателей которой можно рассматривать тип организационной культуры. Мы установили, что в мировоззрении учителей сельских школ доминирует приверженность «клановому» типу организационной культуры. И учителя начальных классов, и педагоги-предметники оценили в позициях «сейчас» и «в будущем» культуру своих школ как сплоченных организаций, следующих принципу единонасаждения и хранящих незыблевые организационные, методические, нравственно-этические традиции образования.

В опросе учителей школ города отмечается несколько иная картина. Здесь в оценках организационной культуры школ в настоящем (позиция «сейчас») преобладает иерархический (бюрократический) тип культуры. Педагоги городских школ считают, что внешнее управление педагогической деятельностью, осуществляемое ведомственными и властными структурами, является ведущей чертой современной школы. В желаемой

перспективе респонденты так же, как и их сельские коллеги, надеются видеть школу, организованную по традиционным принципам клановой культуры.

Таким образом, организационная культура, как один из компонентов профессиональной среды, в сельской школе не вступает в конфликт с профессиональным мировоззрением педагогов, чего нельзя сказать о городских школах. Здесь стремлению педагогов к внутренней консолидации и стабильности профессиональных ролей, целей и смыслов противостоит внешний по отношению к конкретной организации регулирующий фактор – бюрократическая система управления школой.

Мы видим, анализ не педагогической деятельности как таковой, а специализированной в предметных сферах профессиональной деятельности учителей школы системно с анализом профессиональной среды (в контексте организационной культуры) вскрывает, по меньшей мере, два очевидных противоречия, две «конфликтующие реальности»:

- отсутствие у педагогов-предметников изначальной мотивации к педагогической деятельности, усиливающееся вторичностью педагогической подготовки на этапе профессионального образования (первична – подготовка по специальности);

- усиленный компонент бюрократизации управления учебными заведениями, особенно выраженный в городских школах, противостоит которому стремление педагогов к сохранению организационной культуры «кланового» типа.

Отметим и еще один весьма символический результат: в обществе, где рыночные (товарно-денежные) отношения приобрели всеобщий характер, остается социальный пласт, не признающий своим профессиональным мировоззрением рынка. Этот социальный пласт – российское учитительство. Ни в одном из 72-х опросных листов мы не встретили преобладание оценки нынешней и перспективно желаемой организационной культуры школ по типу «Рынок».

По результатам первых двух этапов исследования оформилась *гипотеза*: она состояла в предположении, что имеет место психологический конфликт между мотивами профессионализации педагога-предметника и основным пластом его профессиональных компетенций как специалиста, с одной стороны, и задачами школьной педагогической деятельности, с другой стороны; на личностном уровне этот конфликт приобретает роль предиктора эмоционального выгорания.

Исследование состояний дезадаптации в виде синдрома эмоционального выгорания показало, что в среде педагогов сельских школ высокие диагностические показатели по шкалам «Эмоциональное истощение» (ЭИ) и «Деперсонализация» (Д) имеют соответственно 15,4% (4 чел.) и 11,5% (3 чел.) испытуемых, причем все они – учителя-предметники (Рисунок 1).

По шкале «Редукция достижений» (РД) состояние выгорания не выявлено. В группе учителей городских школ высокие показатели по шкале ЭИ имеют 34,8% учителей (16 чел.), причем так же, как и у их сельских коллег, эти показатели обнаружили только учителя средних и старших классов. Состояние деперсонализации обнаружено у 52,2% респондентов (24 чел.), но только два из них являются учителями начальной школы. Редукция личных достижений у педагогов городских школ проявляется в меньшей степени: она выявлена у 17,4% (8 чел.) испытуемых, среди них 3 человека – учителя начальных классов.

Эмоциональное выгорание как сформировавшийся синдром не выявлен у педагогов сельских школ, но проявился у 13,0% респондентов школ города, все они – учителя-предметники, сохраняющие по жизни более выраженный интерес к работе по специальности, нежели к педагогическому труду.

Из 29-ти респондентов подгруппы педагогов средних и старших классов, выразивших в анкетах желание уйти из педагогической деятельности на работу по основной специальности, 27 человек (93,1%) обнаружили высокие показатели по шкале «ЭИ» и 22 человека (75,9%) – по шкале «Д».

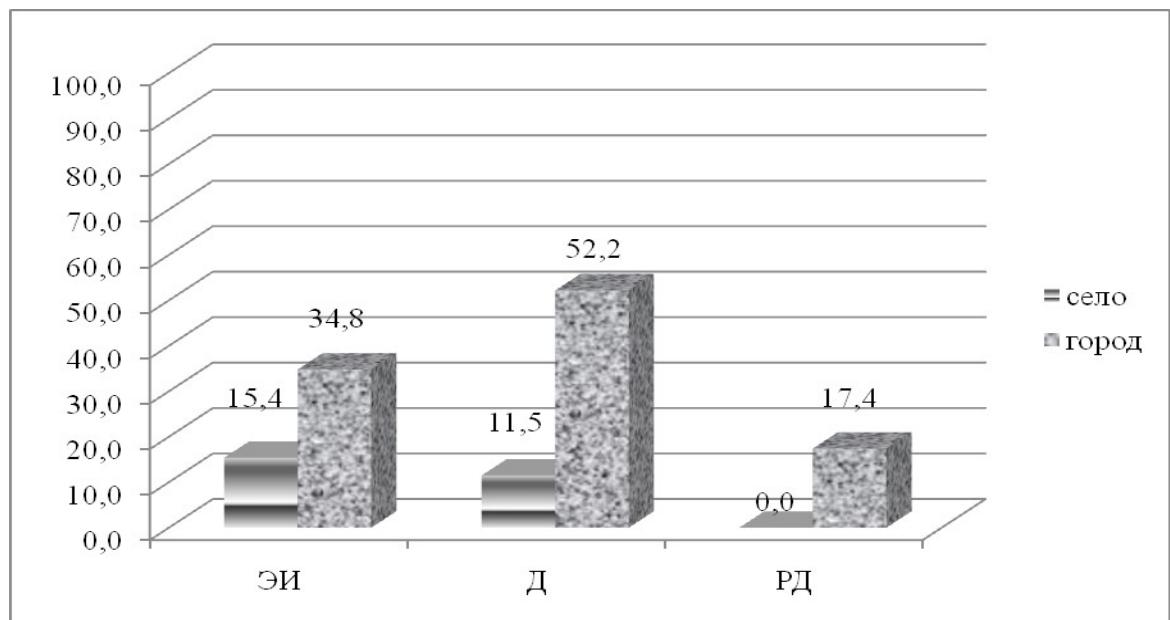


Рисунок 1. Количество респондентов городских и сельских школ (в %), обнаруживших состояние дезадаптации по шкалам СЭВ

Сравнение долей выраженности выгорания по шкалам «ЭИ» и «Д» в подгруппах сельских и городских педагогов дает основание говорить о подтверждении выдвинутой в данном исследовании гипотезы. Эмоциональное истощение и деперсонализация достоверно более свойственны для учителей средних и старших классов городских школ (при $\phi^*=2,2$ $p\leq0,02$; и $\phi^*=4,07$ $p\leq0,001$ соответственно). Доли выраженности исследуемых дезадаптационных состояний в группах учителей начальных классов малы и не имеют статистической значимости.

Дезадаптационным состояниям более всего подвержены педагоги-предметники. Более половины из них (52,1%) испытывают деперсонализацию; более трети – эмоциональное истощение (Рисунок 2).

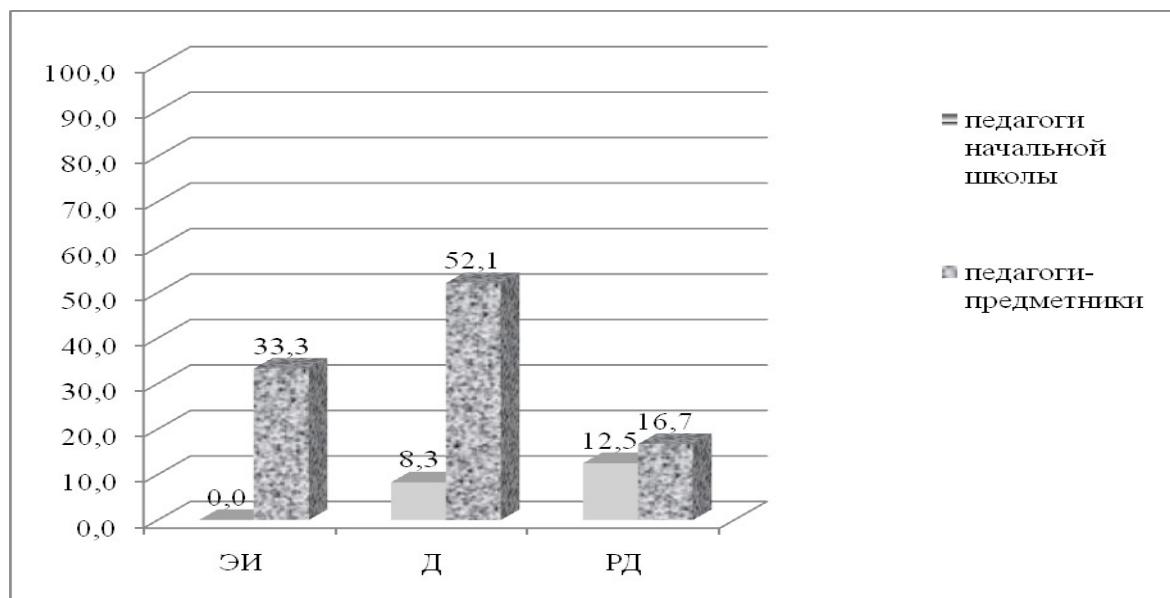


Рисунок 2. Количество респондентов (в %), обнаруживших состояние дезадаптации по шкалам СЭВ

Поведенный анализ мы рассматриваем как пример перспективности экспериментальных и научных изысканий, основанных на принципах субъектно-деятельностного подхода, с одной стороны, и очевидности новых аспектов развития этой теоретико-методологической парадигмы в контексте организационно-психологических исследований, с другой.

Примечания:

1. Бодров В.А. Психологические механизмы адаптации человека // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М., 2007. С. 42-61.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб., 2009.
3. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). М., 2003.
4. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М., 2005.
5. Камерон К.С., Куинн Р.Э. Диагностика и изменение организационной культуры. СПб., 2001.
6. Климов Е.А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект). М.; Воронеж, 2001.
7. Леонова А.Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психологический журнал. 2004. № 2. С. 75-85.
8. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. М., 2007.
9. Пряжников Н.С. Психологические проблемы профессионального развития // Высшее образование для XXI века: IV междунар. науч. конф., Москва, 18-20 окт. 2007 г.: докл. и материалы. М., 2007. С. 30-38.
10. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. М., 2005.
11. Ясько Б.А. Профессиональное развитие личности. Краснодар, 2001.

References:

1. Bodrov V.A. Psychological mechanisms of adaptation of the person // Psychology of adaptation and the social environment: modern approaches, problems and prospects / eds. L.G. Dikaya, A.L. Zhuravlev. M., 2007. P. 42-61.
2. Vodopyanova N.E. Psychodiagnostics of stress. SPb., 2009.
3. Dikaya L.G. Mental self-control of a functional condition of the person (the system – activity-based approach). M., 2003.
4. Zhuravlev A.L. Psychology of joint activity. M., 2005.
5. Kameron K.S., Kuinn R.E. Diagnostics and change of organizational culture. SPb., 2001.
6. Klimov E.A. Conflicting realities in work with people (psychological aspect) M.; Voronezh, 2001.
7. Leonova A.B. A complex strategy of the analysis of professional stress: from diagnostics to preventive maintenance and correction // Psychological Journa., 2004. N 2. P. 75-85.
8. Leonova A.B., Kuznetsova A.S. Psychological technologies of control for the condition of the person. M., 2007.
9. Pryazhnikov N.S. Psychological problems of professional development // Higher education for the 21st century: IV International Scient. Conf.. M., 18-20 October, 2007: reports and materials. / ed. O.G. Noskova. M., 2007. P. 30-38.
10. Symanyuk E.E. Psychological barriers of professional development of the person. Practice-guided monograph. / ed. E.F. Zeer. M., 2005.
11. Yasko B.A. Professional development of the person. Krasnodar, 2001.