

## ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ПЕДАГОГОВ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА

В.С. МАТВЕЕВ<sup>1</sup>, Д.А. РОМАНОВ<sup>1</sup>, О.В. ГРЕБЕННИКОВ<sup>2</sup>, Н.Е. СТРИЖАКОВА<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Кубанский государственный технологический университет,  
350072, Российская Федерация, г. Краснодар, ул. Московская, 2;

<sup>2</sup> Кубанский государственный университет,  
350040, Российская Федерация, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149;

<sup>3</sup> Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт,  
357108, Российская Федерация, г. Невинномысск, бульвар Мира, 17.

В статье представлена модель диагностики профессионально-личностных деформаций педагогических работников. В настоящее время существует немало исследований профессиональных и личностных деформаций педагогических работников; более того, выделены виды профессиональных и личностных деформаций педагогических работников (данные виды деформаций инвариантны по отношению к профилю педагогической деятельности и уровням образования). Однако известные методы их диагностики не позволяют объективно оценить данные факторы риска недостаточной образованности педагогических работников. В то же время известно, что отсутствие у педагога личностных и профессиональных деформаций – важный фактор его конкурентоспособности, эффективности его деятельности, а также функционирования образовательной среды, к которой он принадлежит. Авторами обосновано, что для диагностики личностных и профессиональных деформаций педагогических работников необходимо применять широкий арсенал методов и средств. Обосновано также, что диагностика личностных и профессиональных деформаций педагогических работников – обязательная составляющая социально-педагогического мониторинга, как информационного механизма управления качеством образования и эффективностью образовательной среды (в том числе в высшем учебном заведении).

**Ключевые слова:** профессионально-педагогические деформации, преподаватели, диагностика, социально-педагогический мониторинг.

**Постановка проблемы и анализ предшествующих публикаций.** В настоящее время очевидно, что без конкурентоспособного педагога невозможно обеспечить конкурентоспособность образовательной среды, эффективность её функционирования, тем более – её инновационное развитие [1–15]. Педагог вуза, ссуза или общеобразовательного учреждения должен быть готов к непрерывному личностно-профессиональному росту, повышению эффективности всех видов деятельности (для педагога высшей школы актуальна также проблема эффективности исследовательской деятельности).

Вместе с тем, современной педагогикой и психологией установлено, что существуют факторы риска, негативно влияющие на конкурентоспособность

педагога и эффективность его деятельности, – личностные и профессиональные деформации; данные факторы риска инвариантны по отношению к профилю педагогической деятельности и уровню образования [1, 3, 6, 15]. Современные исследователи выделяют следующие профессиональные деформации деятельности преподавателей: жесткое ролевое поведение, стереотипы деятельности, склонность к поучениям, безапелляционность, оценочность, чрезмерность пояснений, синдром всезнайства, догматизм в работе, формализм, консерватизм, информационная пассивность, сниженная профессиональная компетентность, психологическая некомпетентность, профессиональный цинизм, снижение трудовой мотивации, неудовлетворенность работой. Наиболее распространенные профессиональные деформации личности у педагогов: авторитарность, склонность к давлению, ощущение вседозволенности, социальное лицемерие, выученная беспомощность, завышенная самооценка, равнодушие к людям, склонность к агрессии, псевдотрансфер, излишняя правильность, некоммуникабельность, закрытость от окружающих, негативизм к другим людям, отсутствие чувства юмора, отсутствие мягкости в поведении, негативные изменения внешности, морализаторство.

В работе [6] указано, что способом оценки (по линейной десятибалльной шкале) профессиональных и личностных деформаций педагогов является опрос их коллег (т.е. педагоги оценивают уровень личностных и профессиональных деформаций друг у друга). Однако, такой способ у авторов настоящей статьи вызывает сомнения.

Во-первых, подобный способ диагностики может создать неблагоприятный социально-психологический климат в педагогическом коллективе (как частный случай, атмосферу нездоровой конкуренции). А ведь конкурентоспособность образовательной среды (как и любой другой социальной системы) зависит, прежде всего, от готовности индивидов к сотрудничеству, “командного духа” [1, 7–10].

Во-вторых, нет (и не может быть) никаких “гарантий” объективной оценки педагогами своих коллег. К конкретному педагогу со стороны остальных членов педагогического коллектива возможно необъективное отношение (как апологетическое, так и предвзятое), чему возможно великое множество причин (например, зависть). Приведем пример. У некоторого преподавателя высшей школы коллеги оценили уровень синдрома “выученной беспомощности” на 8.7 балла по десятибалльной шкале, хотя он выиграл грант (финансирование исследовательского проекта), не “сдаваясь” после серии неудач. Приведем другой пример. Некоторому преподавателю коллеги “приписали” некоммуникабельность и закрытость от окружающих, хотя он активно сотрудничает с представителями других социальных систем (например, преподаватель активно сотрудничает с преподавателями других кафедр). Разве можно считать такую “оценку” объективной? Нельзя забывать и о “проекции” (приписывании собственных недостатков другим людям).

В-третьих, необходимо помнить, что образовательная среда – сложная, открытая, сильнонеравновесная социальная система, активно взаимодействующая с окружающей социальной средой. Мнение коллег (коллектива) о преподавателе не может быть единственным. Нельзя забывать и о том, что “потребителем” образовательных услуг является обучающийся, следовательно, его мнение о педагоге ни в коей мере нельзя исключать из системы диагностики. Например, если коллеги “приписывают” некоторому преподавателю информационную пассивность, сниженную профессиональную компетентность и прочие деформации, а тот же самый преподаватель высоко оценен обучающимися (например, с помощью опросника “Преподаватель глазами студента”), то не могут быть одновременно “верными” обе оценки. Преподавателя также могут оценить представители работодателей выпускников, других образовательных сред и т.д.

В-четвертых, профессиональные и личностные деформации нередко отождествляют (“путают”) с нормальными проявлениями социально-профессиональной компетентности педагога (нередко – из-за низкого уровня

социально-профессиональной компетентности оценивающей стороны). Например, требовательность, честность и принципиальность возможно “смешать” с излишней правильностью, оценочностью и безапелляционностью, разумную осторожность и критическую оценку (например, псевдоноваций) – с консерватизмом и т.д.

В то же время, для авторов настоящей статьи очевидно, что диагностика личностных и профессиональных деформаций педагога должна быть неотъемлемой составляющей социально-педагогического мониторинга. Значимость такой диагностики резко возросла в современных условиях, в связи с актуализацией такой проблемы, как управление эффективностью образовательных сред (наряду с “традиционной” проблемой – управлением качеством образования). Очевидно, что научно-педагогический работник, характеризующийся большим числом выраженных профессиональных и личностных деформаций, не может продуктивно заниматься различными видами деятельности (образовательной, методической, исследовательской и т.д.), быть фактором эффективности и конкурентоспособности образовательной среды. Для авторов настоящей статьи также очевидно, что диагностика личностных и профессиональных деформаций должна быть не фактором “наказаний” (вплоть до увольнения), а механизмом коррекции деятельности (в целом – личностно-профессионального развития педагога). Иначе говоря, эффективное личностно-профессиональное развитие педагога – важнейший фактор профилактики личностных и профессиональных деформаций; с другой стороны, помощь педагогу в устранении его личностных или профессиональных деформаций – фактор содействия становления его компетенций, детерминирующих успешность его жизнедеятельности (профессиональной деятельности). Например, целеустремленность и волевые качества – противоположность “выученной беспомощности”, физическая культура личности – аддикциям, нравственные качества (толерантность и т.д.) – равнодушию к другим людям, безапелляционности, авторитарности и т.д. Диагностика и профилактика личностных и профессиональных деформаций

неразрывно связана с планированием развития компетенций и личностно-профессиональных качеств, являющихся противоположностью им.

Таким образом, психологическая наука и педагогическая практика (точнее, практика управления качеством образования и эффективностью образовательных сред) остро нуждается в методе объективной диагностики личностных и профессиональных деформаций педагогов. Проблема исследования состоит в вопросе, каким образом объективно диагностировать личностные и профессиональные деформации педагогов? Цель исследования – разработка методики комплексной диагностики личностных и профессиональных деформаций педагогов.

**Результаты исследования.** С точки зрения авторов, достоверность оценки деформаций преподавателя (в соответствии с методом, представленным в работе [6]), необходимо определять следующим образом. Пусть  $X \pm \sigma$  – соответственно эмпирическое среднее и среднеквадратичное отклонение оценки некоего параметра деформации у анализируемого педагога его коллегами (напомним, что речь идет о методе экспертных оценок, если смотреть с точки зрения метрологии), тогда коэффициент вариации  $\eta = 100\% \cdot \frac{\sigma}{X}$ . Чем выше данный коэффициент, тем выше степень неадекватности оценки педагога его коллегами. В то же время, низкий коэффициент вариации не является “гарантией” достоверности коллегиальной оценки деформации педагога (особенно, если весь коллектив необъективно оценивает анализируемого педагога). В большей степени верен негативный диагноз: высокий коэффициент вариации – “гарантия” неадекватности оценки педагога.

Оценка педагога (в том числе степени выраженности его личностных и профессиональных деформаций) должна производиться не только его коллегами, но и другими участниками социально-педагогического взаимодействия: обучающимися, представителями работодателей и общественных организаций (а также всех социально-экономических систем, с которыми взаимодействует образовательная среда), администрацией

различного уровня и коллегиальными органами управления и т.д. Если оценка педагога обучающимися и администрацией являются “традиционными” методами, то представителями внешних (по отношению к образовательной среде) социальных систем – относительно новым направлением. Достаточно сказать о растущей популярности сетевого взаимодействия образовательных учреждений [1–15], образовательно-производственных кластеров, социальной кооперации различных уровней образования (например, высшего и общего среднего, в рамках университетского комплекса) и т.д.; нередко внешняя оценка оказывается более объективной, чем “внутренняя”.

С точки зрения авторов, результаты оценки профессиональной деформации у педагога его коллегами, обучающимися, администрацией и внешними участниками социально-педагогического взаимодействия должны взаимно верифицироваться; несовпадение оценок должно быть основанием для анализа сложившейся ситуации. Пусть  $N$  – число анализируемых педагогов,  $X'$ ,  $X''$ ,  $X'''$  и  $X''''$  – массивы оценок уровня сформированности конкретной анализируемой деформации соответственно со стороны педагогического коллектива, обучающихся, администрации и внешних участников социально-педагогического взаимодействия (очевидно, что число элементов каждого массива равно  $N$ ). Тогда индикаторами достоверности оценки анализируемой профессиональной деформации у педагогов (членов одного коллектива) будут коэффициенты корреляции между парами  $\{X' X''\}$ ,  $\{X' X'''\}$ ,  $\{X' X''''\}$ ,  $\{X'' X'''\}$ ,  $\{X'' X''''\}$  и  $\{X''' X''''\}$ . Для авторов очевидно, что низкие коэффициенты корреляции между парами  $\{X' X''\}$ ,  $\{X' X'''\}$ ,  $\{X' X''''\}$  и  $\{X'' X'''\}$ , в сочетании с высокими значениями оценки профессиональной деформации педагогов своими коллегами, свидетельствует о нездоровом социально-психологическом климате внутри педагогического коллектива. Каждую из величин вычисляют путем усреднения (простого, либо с исключением наибольшей и наименьшей оценок). Например, уровень анализируемой профессиональной деформации  $i$ -го преподавателя, оцененного

студентами, составит  $X_i'' = \frac{\sum_{j=1}^M F_{i,j}}{M}$ , где  $M$  – число оценивающих студентов,  $F_{i,j}$  – оценка, данная  $i$ -му преподавателю  $j$ -м студентом (по анализируемой профессиональной деформации).

В предыдущей работе [11] один из членов авторского коллектива обосновывал необходимость оптимального сочетания социологического опроса студентов с другими методами оценки и социального контроля деятельности преподавателя высшей школы. Социологический опрос преподавателей (для оценки своих коллег) также необходимо оптимально сочетать с другими методами и средствами (иначе говоря, диагностика должна быть многосторонней), в противном случае не избежать ошибок и субъективизма. Для авторов статьи также очевидно, что если педагог неадекватно оценивает своих коллег, то это ставит под сомнение и его социально-профессиональную компетентность в целом.

Вместе с тем, принципиальный (неустранимый) недостаток метода экспертных оценок – его субъективность [8, 11, 12, 14]. Для авторов очевидно, что оценивать личностные и профессиональные деформации педагогов (и, наоборот, их компетенции и личностно-профессиональные качества, прежде всего – психолого-педагогическую, методическую, исследовательскую, научно-теоретическую и информационную компетентность) следует по их реальным проявлениям, которые возможно объективно оценить (измерить). Например, в наукометрии объективными критериями продуктивности исследовательской деятельности научного работника являются параметры, основанные на цитируемости (хотя и они не лишены недостатков). Приведем пример объективного показателя отсутствия личностно-профессиональной деформации. Научно-педагогический работник вуза в течение нескольких лет безуспешно подавал заявки на грант, затем в течение нескольких лет был участником различных финансируемых исследовательских проектов, а затем выиграл грант, в котором он руководитель (а не исполнитель). Это – объективный показатель отсутствия у данного преподавателя синдрома

“выученной беспомощности”. Приведем отрицательный пример. Некий преподаватель регулярно (постоянно) утверждает о необходимости следования в ногу с жизнью, обеспечения качества образовательного процесса, необходимости повышения педагогического мастерства, но при этом за последние три года практически не обновлял информационно-методическое обеспечение преподаваемых учебных дисциплин, подвергаясь при этом объективной критике со стороны студентов (например, за содержание обучения, не соответствующее учебной дисциплине). Это – пример проявления социального лицемерия.

**Заключение.** Диагностика профессиональных и личностных деформаций преподавателя – актуальная, но очень сложная задача. Её сложность обусловлена следующими причинами: трудностью различения деформации и нормальных проявлений социально-профессиональной компетентности педагога, субъективностью отношения к анализируемому педагогу, недостаточной разработанностью объективных критериев, неполнотой информации о личности и деятельности анализируемого педагога и т.д. Но для авторов очевидно, что только комплексное применение методов и средств диагностики позволит объективно оценить профессиональные деформации педагогов, а также оптимизировать процесс их личностно-профессионального развития.

Очевидно, что диагностику и профилактику профессиональных и личностных деформаций педагога необходимо рассматривать только в контексте проблемы повышения его конкурентоспособности, а также управления качеством образования и эффективностью образовательной среды. Перспективы развития работы – построение моделей проявления личностных и профессиональных деформаций педагога, а на их основе – выделение объективных критериев их оценки (т.е. критериев, не требующих экспертной оценки со стороны иных участников социально-педагогического взаимодействия). Перспективным направлением также представляется создание

методики диагностики социальной ответственности (в целом – компетентности) педагога, на основе учета адекватности оценки им своих коллег.

Работа выполнена в рамках исследовательских проектов “Мониторинг исследовательской деятельности образовательных учреждений в условиях информационного общества” (№ 16-03-00382) и “Современные информационно-образовательные среды” (16-36-00048) при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда от 17.03.2016 года.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Батаршев, А.В. Моделирование профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы / А.В. Батаршев // Педагогика. - № 8, 2014. – С. 68-77.

2. Галкина, Т.Э. Непрерывное профессиональное образование педагогических кадров как социокультурный феномен / Т.Э. Галкина, В.М. Гребенникова // Человеческий капитал. - № 7 (43), 2012. – С. 24-27.

3. Гребенникова, В.М. Этика педагогической деятельности в контексте новой образовательной парадигмы / В.М. Гребенникова, В.В. Дорошенко // Современные проблемы науки и образования. - № 1-1, 2015. – С. 1056.

4. Гребенникова, В.М. Развитие эмпатийных способностей будущих педагогов в процессе их подготовки к работе со школьниками в условиях инклюзивного образования / В.М. Гребенникова, С.Н. Маслиева // Современные проблемы науки и образования. - № 5, 2015. – С. 605.

5. Доронин, А.М. Моделирование и многопараметрический анализ систем в структуре педагогического мониторинга / А.М. Доронин, М.Л. Романова, Д.А. Романов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - № 7 (101), 2013. – С. 43-46.

6. Зиновьев, Н.А. Особенности профессиональных деформаций преподавателей физической культуры / Н.А. Зиновьев, А.А. Зиновьев, Г.В. Солдатова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - № 3 (133), 2016. – С. 283-286.

7. Лазарев, В.С. Исследование педагогического коллектива как субъекта

инновационной деятельности / В.С. Лазарев, И.А. Елисеева // Вопросы психологии. - № 1, 2015. – С. 87-97.

8. Лойко, В.И. Диагностика эффективности образовательных сред (на примере кафедр и факультетов) / В.И. Лойко, Д.А. Романов, Н.В. Кушнир, А.В. Кушнир // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. - № 113, 2015. – С. 1354-1378.

9. Петьков, В.А. Социокультурные формообразования: философский аспект / В.А. Петьков, А.Д. Похилько, М.А. Губанова // Общество: философия, история, культура. - № 3, 2015. – С. 34-38.

10. Петьков, В.А. Диалог как средство развития педагогической культуры субъектов образовательного процесса / В.А. Петьков, А.Д. Похилько, М.А. Губанова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - № 1 (157), 2015. – С. 82-87.

11. Романов, Д.А. Социологический опрос студентов в структуре педагогического мониторинга / Д.А. Романов // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. - № 2, 2015. – С. 242–254.

12. Романова, М.Л. Квалиметрическая диагностика рефлексии студентов / М.Л. Романова / Современные проблемы науки и образования. - № 3, 2013. – С. 214.

13. Филоненко, В.А. Моделирование процесса формирования умений профессиональной самоорганизации у будущих педагогов / В.А. Филоненко, В.А. Петьков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - № 3 (143), 2014. - С. 93-99.

14. Шапошникова, Т.Л. Параметры конкурентоспособной личности / Т.Л. Шапошникова, М.Л. Романова // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. - № 6, 2015. – С. 375-399.

15. Щербина, А.И. Структура ценностных ориентаций личности педагогов дошкольных образовательных учреждений / А.И. Щербина, В.М. Гребенникова // Непрерывное образование. - № 1 (11), 2015. – С. 57-60.

## REFERENCES

1. A.V. Batarshhev (2014) *Pedagogika*, No 8, pp. 68-77.
2. T.E. Galkina and V.M. Grebennikova (2012) *Chelovecheskiy kapital*, No 7, Vol. 43, pp. 24-27.
3. V.M. Grebennikova and V.V. Doroshenko (2015) *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, No 1-1, p. 1056.
4. V.M. Grebennikova and S.N. Maskieva (2015) *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, No 5, p. 605.
5. A.M. Doronin etc. (2013) *Uchenyye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, No 7, Vol. 101, pp. 43-46.
6. N.A. Zinoviev etc. (2016) *Uchenyye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, No 3, Vol. 133, pp. 283-286.
7. V.S. Lazarev and I.A. Eliseeva (2015) *Voprosy psikhologii*, No 1, pp. 87-97.
8. V.I. Loyko, D.A. Romanov, N.V. Kushnir and A.V. Kushnir (2015) *Politematicheskiy setevoy elektronniy nauchniy jurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*, No 113.
9. V.A. Petkov etc. (2015) *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kultura*, No 3, pp. 34-38.
10. V.A. Petkov, A.D. Pohilko, and M.A. Gubanova (2015) *Vestnik Adyigeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya*, No 1, Vol. 157, pp. 82-87.
11. D.A. Romanov (2015) *Nauchnyye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo technologicheskogo universiteta*, No 2, pp. 242-254.
12. M.L. Romanova (2013) *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, No 3, p. 214.
13. V.A. Filonenko and V.A. Petkov (2014) *Vestnik Adyigeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya*, No 3, Vol. 143, pp. 93-99.
14. T.L. Shaposhnikova and M.L. Romanova (2015) *Nauchnyye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo technologicheskogo universiteta*, No 6, pp. 375-399.

15.A.I. Scherbina and V.M. Grebennikova (2015) *Nepreryivnoe obrazovanie*, No 1, Vol. 11, pp. 57-60.

*ASSESSMENT OF TEACHERS PROFESSIONAL STRAINS INVOLVED INTO SOCIALLY-PEDAGOGICAL MONITORING*

**V.S. MATVEEV<sup>1</sup>, D.A. ROMANOV<sup>1</sup>, O.V. GREBENNIKOV<sup>2</sup>, N.E. STRIZHAKOVA<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>*Kuban State Technological University,  
2, Moskovskaya st., Krasnodar, Russian Federation, 350072.*

<sup>2</sup>*Kuban State University ,  
149, Stavropolskaya st., Krasnodar, Russian Federation, 350040.*

<sup>3</sup>*Nevinnomyissk State Humanitarian and Technical Institute,  
17, Mira Blv, Nevinnomyissk, Russian Federation, 357108.*

In article presented the assessment model of professionally pedagogical strains in teachers. Nowadays exist many investigations dedicated to professionally and personally strains of teachers, also presented the kinds of professionally and personally strains of teachers, invariant to pedagogical activity kind and education level. However, the well known methods of their assessment not allowed to objectively evaluate those risk factors of teachers insufficient education. However, it is known, that the absence of personally and professionally strains in teacher is important factor of his competitiveness, his activity efficiency, also the working of his educational environment. The authors proved, that the assessment of professionally and personally strains in teacher require the rich set of means and methods. Also we proved, that the assessment of professionally and personally strains in teacher is compulsory component of socially-pedagogical monitoring, as management informational technology in education quality and educational environment efficiency, also in higher educational establishment.

**Key words:** professionally pedagogical strains, teachers, assessment, socially-pedagogical monitoring.