

УДК 1:159.9

Тимошенко Галина Валентиновна, Леоненко Елена Анатольевна,
Пахтусова Елена Евгеньевна

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО РИСКА

Статья посвящена возможности выделения конкретных социальных факторов, формирующих специфику профессиональных психосоматических рисков. Авторы рассматривают вертикальную позицию человека в его социальном взаимодействии как один из факторов формирования психосоматических рисков, специфичных для педагогической деятельности. Для каждой конкретной вертикальной позиции человека авторы описывают специфические механизмы формирования тех или иных психосоматических рисков, основываясь на содержании основных переживаний, свойственных этой позиции. Содержание основных переживаний при этом соотносится с авторской концепцией основных эмоций.

Ключевые слова: вертикальная позиция, мешающий фрагмент реальности, опасный фрагмент реальности, психосоматический риск.

Galina Timoshenko, Elena Leonenko, Elena Pakhtusova
THE SPECIFICITY OF TEACHING ACTIVITY AS A FACTOR
OF PSYCHOSOMATIC RISK

The article is devoted to the possibility of providing specific social factors that shape the specificity of psychosomatic professional risks. The authors identify a vertical position of man in his social interaction as a factor to form psychosomatic risks which are specific to teaching activity. For each specific vertical position of man authors describe the specific mechanisms of formation of various psychosomatic risks, based on the contents of the main experiences peculiar to this position. The content of such main experiences is related to the author's concept of main emotions.

Key words: vertical position, obstructive fragment of reality, dangerous fragment of reality, psychosomatic risk.

Проблема формирования психосоматического риска традиционно относится к полю физиологических и психологических исследований. В предлагаемом контексте психосоматический риск понимается как повышение вероятности формирования у человека какого-либо соматического заболевания под влиянием тех или иных его личностных характеристик.

При этом психологическая разработка этой проблемы в основном ведется с позиций психологии личности и индивидуальных различий [9, 10, 13, 15, 17]. В то же время в научной литературе практически нет исследований социальных факторов, обуславливающих формирование различных видов психосоматических рисков, в том числе, например, рисков, специфичных для той или иной профессиональной деятельности. Однако нельзя не учитывать того факта, что социальная детерминированность жизнедеятельности является одним из существенных отличий человека как вида. Поскольку факт формирования психосоматических заболеваний рассматривается также только в контексте специфически человеческой реальности, то логично предположить, что именно социальные факторы оказывают основное влияние на формирование психосоматических рисков. Например, исследования Ю. Щербатых показали, что организм человека реагирует на ситуацию экзамена так же бурно, как на реальную опасность для здоровья, хотя речь здесь идет не о биологическом, а лишь о социальном благополучии человека [16].

Следует заметить, что в современной науке все большее распространение получают идеи о том, что ценность любого эмпирического исследования определяется возможностью системной интерпретации его данных [11, с. 5–32]. Такая системная интерпретация предполагает учет в контексте исследования современных представлений о различных характеристиках системы [4]. Соответственно, выделяя тот или иной социальный фактор как значимый с точки зрения его влияния на степень психосоматического риска, необходимо также выделить социальную группу, для которой такой фактор оказывается значимым, и механизм, посредством которого осуществляется влияние этого фактора.

Таким образом, главной задачей этой статьи можно считать попытку выделить некий конкретный социальный фактор, который можно будет считать специфичным для процесса формирования психосоматического риска у определенной социальной группы. Предлагаемое теоретическое описание было сделано для отдельной профессиональной группы – школьных педагогов.

Профессия педагога относится к профессии повышенного риска по частоте возникновения психосоматических расстройств. Реальное рабочее время педагога в два-три раза превышает его официальную недельную нагрузку, куда, кроме непосредственного проведения уроков, входят и внеклассные мероприятия, и заполнение документации, и проверка тетрадей, и подготовка к новым занятиям. Помимо этого, к факторам, негативно влияющим на здоровье педагогов, относятся интенсивная речевая нагрузка и нервно-психическое напряжение, связанное с необходимостью одновременного взаимодействия с большой группой детей, имеющих самые различные характеристики. Согласно исследованию С. Г. Ахмеров, в структуре заболеваемости педагогов преобладают болезни органов дыхания (26,1 %), органов кровообращения (17,9 %), органов пищеварения (15,3 %), нервной системы и органов чувств (12,1 %), инфекционные и паразитарные заболевания (11,9 %). Четыре из пяти перечисленных групп заболеваний традиционно относятся Всемирной организацией здравоохранения к заболеваниям, чаще всего имеющим психосоматическую природу.

Болезни органов дыхания и органов пищеварения наиболее часто встречаются среди педагогов в возрасте до 45 лет. В дальнейшем ведущее место (до 50 % от всех случаев заболеваемости) занимают болезни органов кровообращения, что совпадает с данными об усилении эмоционального напряжения у лиц старше 45 лет и частотой жалоб педагогов, связанных с психосоматическими расстройствами [2].

Выделение отдельных факторов, обуславливающих специфику психосоматических рисков названной профессиональной группы, позволило бы разработать эффективную систему профилактических мероприятий, направленных на снижение риска формирования психосоматических заболеваний. Кроме того, стало бы возможным учитывать значимые с точки зрения формирования таких рисков личностные качества при осуществлении профессионального отбора. В данной статье в качестве одного из социальных факторов, оказывающих влияние на формирование психосоматически значимых профессиональных паттернов педагогов, мы рассмотрим вертикальную позицию человека в его социальном взаимодействии.

Вертикальная позиция человека в его социальном взаимодействии. Предлагаемое нами представление о значимости вертикальной позиции человека в социальном взаимодействии для формирования психосоматического риска основано на понимании социального взаимодействия П. Сорокиным. Согласно его определению, «социальное взаимодействие есть система взаимообуславливающих социальных действий, связанных причинной циклической зависимостью, при которой действия одного субъекта являются причиной и следствием ответных действий» [18].

Термин «позиция» происходит от латинского слова «position» – «положение». Следовательно, в контексте нашего исследования должно быть значимым положение, которое человек будет занимать в своем социальном взаимодействии с другими людьми. Однако с точки зрения решаемой нами задачи необходимо четко определить, какое конкретное содержание в этом контексте вкладывается в слово «положение».

В различных толковых словарях это слово определяется как местонахождение в пространстве; расположение, постановка тела или его частей; состояние кого-нибудь или чего-нибудь; сложившиеся обстоятельства. Определяющей характеристикой всех значений слова «положение» является соотношение описываемого объекта с другими объектами или обстоятельствами. Именно эта характеристика в дальнейшем будет использована нами для определения вертикальной позиции человека в его социальном взаимодействии.

Любое социальное взаимодействие по своей сути является так или иначе организованной совокупностью действий, т. е., как и материальное взаимодействие, определяется действующими внутри него силами. В свою очередь, сила описывается количеством приложенной энергии и направлением, в котором эта сила приложена [6].

При этом энергия может быть кинетической (энергия движения) или потенциальной (энергия положения, зависящая от расположения тел). Соответственно, в социальном взаимодействии также должны присутствовать два вида сил. Первый из них зависит от направления и скорости движения этих субъектов в пространстве, т. е. количественно и качественно определяется мотивацией субъекта взаимодействия. Второй тип зависит от соотносительного расположения субъектов взаимодействия в пространстве взаимодействия, и именно он является значимым в рамках нашего исследования. При этом решающую роль играет не объективное соотношение субъекта социального взаимодействия с другими его участниками, а субъективное представление человека о его положении относительно других участников взаимодействия. В рамках нашего исследования именно это субъективное представление субъекта взаимодействия называется вертикальной позицией.

Для конкретизации описания такой позиции наиболее пригодной нам кажется концепция Э. Берна. Он рассматривает взаимодействие в общении через динамику межличностных позиций партнеров, которые обозначаются как «Родитель», «Взрослый» и «Ребенок» и определяют реальный процесс взаимодействия [3].

В рамках своей концепции, имеющей психоаналитические корни, Э. Берн сосредоточился на личностных характеристиках каждой из трех описанных позиций. Тем не менее, с нашей точки зрения, его идея о вертикальном соотношении субъектов межличностного общения содержит в себе значительно большие возможности, будучи примененной для исследования социального взаимодействия. С этой точки зрения позиции «Родителя» (позиция сверху), «Ребенка» (позиция снизу) и «Взрослого» (позиция на равных) могут быть описаны следующим образом:

- человек, занимающий позицию сверху, исходит из приоритетности собственных мнений и желаний, априорной собственной значимости для другого человека, значимости своих ожиданий и оценок для него, приоритетности собственного права решать, оценивать, судить другого и т. д.;
- человек, занимающий позицию снизу, исходит из меньшей значимости собственных мнений и желаний по сравнению с мнениями и желаниями другого человека, из оценки своих возможностей и прав как меньших по сравнению с правами и возможностями другого человека и т. д.
- человек, занимающий позицию на равных, исходит из одинаковой значимости своего мнения и мнения другого, своих желаний и желаний другого, равенства своих и его прав.

Иными словами, человек, занимающий позицию сверху, выступает в роли субъекта воздействия на другого человека как на объект. Человек, занимающий позицию снизу, отводит себе положение объекта воздействия. Человек, занимающий позицию на равных, воспринимает себя и другого человека как субъектов взаимодействия. Это, в свою очередь, означает, что каждая из позиций влияет на готовность человека переживать те или иные эмоции, а следовательно, и на процесс формирования различных видов психосоматического риска.

Влияние вертикальной позиции человека на формирование психосоматического риска. Эмпирически установлено, что основной причиной формирования психосоматического риска можно считать специфику переживания человеком длительного и некомпенсируемого эмоционального стресса [2, 7, 10, 12]. При этом в качестве основных эмоциональных стрессоров исследователями выделяются страх и злость [1, 5]. В наших исследованиях [8] возникновение страха соотносится с опасным для человека фрагментом реальности, а злости – с фрагментом, мешающим ему удовлетворить ту или иную потребность.

Тот или иной фрагмент реальности воспринимается как опасный в том случае, если человек субъективно полагает силу, значимость или иные характеристики этого фрагмента субъективно большими, нежели его собственные. Таким образом, страх как основная эмоция, возникающая в ответ на наличие некоего опасного фрагмента реальности, может переживаться только из позиции снизу.

В свою очередь, злость как основная эмоция возникает у человека в ответ на наличие той или иной субъективно преодолимой помехи и, соответственно, может переживаться как из позиции сверху, так и из позиции на равных. При этом злость, переживаемую из позиции на равных, можно считать конструктивной, т. к. она выступает в качестве мотиватора для осуществления прямого и честного противодействия.

Соответственно, в качестве причины формирования психосоматически значимых поведенческих паттернов могут выступать только страх, переживаемый из позиции снизу, и злость, переживаемая из позиции сверху.

Следовательно, для исследования специфики формирования психосоматических рисков у педагогов нам необходимо описать объективные и субъективные причины возникновения описанных эмоциональных реакций в их связи с вертикальной позицией, занимаемой педагогом в ходе его профессиональной деятельности.

Объективная и субъективная обусловленность вертикальной позиции, занимаемой педагогом в его профессиональной деятельности. С первого взгляда может показаться, что сама по себе суть процесса преподавания однозначно задает педагогу позицию сверху, т. к. его профессиональную деятельность определяет именно его превосходство над учащимися в объеме имеющихся знаний. Однако приведенное выше описание сущностного содержания всех трех возможных вертикальных позиций показывает, что каждая из них задает значительно более широкий контекст отношения одного человека к другому – независимо от соотношения их официальных статусов.

Строго говоря, даже превосходство педагога в объеме преподаваемых им знаний не всегда априори является фактом. В реальности достаточно часто встречаются ситуации, когда ученик, серьезно увлеченный изучением того или иного предмета, значительно превосходит педагога по объему, глубине и системности имеющихся знаний. Если при этом представления педагога о самом себе, собственных знаниях, преподаваемом им предмете и т. п. строятся на основе постоянного исследования им реальности, то взаимодействие с подобным учеником не становится для него причиной каких-либо личностных затруднений. Однако возможным это становится только в тех случаях, когда педагог занимает по отношению к реальности позицию на равных: в этом случае для него изначально одинаково значимо его мнение и мнение ученика. При сравнении этих мнений (в ситуации их различия) к окончательному выводу он приходит только на основе проверки обоснованности каждого из них. Соответственно, взаимодействие с подобным учеником не окрашивается для педагога, занимающего позицию на равных, злостью или страхом: более компетентный ученик не является для педагога ни опасным, ни мешающим фрагментом реальности.

С другой стороны, педагог, занимающий по отношению к учащимся позицию сверху, воспринимает класс в целом, каждого учащегося, родителей и своих коллег как объект своего воздействия, т. е. как фрагменты реальности, полностью подвластные его воздействию. В этом случае у него появляется достаточно много поводов для переживания эмоции злости: учеников, которые не в силах ос-

воить программу обучения, он субъективно воспринимает как помеху качеству его работы. Поскольку в его субъективном восприятии успеваемость каждого такого учащегося в полной мере зависит исключительно от его педагогических воздействий, то их низкую успеваемость он воспринимает как демонстрацию его профессиональной неуспешности. Кроме того, его представления о возможностях и особенностях таких учащихся для него самого являются достаточными и бесспорными, то есть не нуждающимися в дополнительной проверке. Соответственно, он не пытается пересмотреть свои представления, а продолжает использовать уже оказавшиеся неэффективными способы действия. Поскольку они продолжают оставаться неэффективными (в силу своей обоснованности неадекватными представлениями педагога), то такой ученик становится для педагога, занимающего позицию сверху, помехой, вызывающей переживание злости.

Нельзя не учитывать и тот факт, что подобные действия учащихся оказываются еще и субъективной угрозой для представлений педагога о себе и своей профессиональной компетентности. Очевидно, что такой страх изначально может быть основан только на завышенном представлении педагога о своих возможностях, достоинствах, положении и т. д., то есть является прямым результатом занимаемой таким педагогом позиции сверху.

Однако в то же время в подобном страхе проявляется и позиция снизу: для возникновения такого страха педагогу необходимо признать, что некто или нечто снаружи способно повлиять на него помимо его желания – является более сильным или даже неподвластным. Соответственно, позиция сверху обеспечивает педагогу постоянное переживание тех эмоций страха и злости, которые легко становятся причиной возобновляемого стресса, и, следовательно, существенно повышается вероятность формирования психосоматического риска.

Педагог, который занимает позицию снизу, изначально готов выбирать такие способы педагогической деятельности, которые обеспечат ему симпатию учащихся. В этой ситуации он неизбежно оказывается зависимым от оценки, настроения, действий собственных учеников. Такая зависимость, в свою очередь, создает весьма благоприятную почву для переживания тревоги и страха, впрочем, как и любая другая зависимость.

Из всего сказанного можно сделать вывод о том, что склонность педагога к переживанию определенных эмоций определяется его вертикальной позицией в его социальном взаимодействии. Такое понимание открывает новые возможности для исследования влияния вертикальной позиции педагога в его социальном взаимодействии на формирование различных психосоматических рисков [8].

Таким образом, на примере анализа педагогической деятельности выделен один из социальных факторов формирования психосоматических рисков – вертикальная позиция в социальном взаимодействии. Описана дифференциация причин психосоматизирующего стресса в зависимости от вертикальной позиции, занимаемой отдельным педагогом в его профессиональной деятельности.

Литература

1. Александровский Ю. А. Пограничные психиатрические расстройства. М.: Медицина, 2000. 496 с.
2. Ахмерова С. Г. Профессиональные заболевания педагогов // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2014. № 8.
3. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии. М.: Академический проект; Гаудеамус, 2013. 320 с.
4. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем: сборник переводов / под общ. ред. В. Н. Садовского и Е. Г. Юдина. М.: Прогресс, 1969
5. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М.: Академический проект, 2009.
6. Кошкин Н., Ширкевич М. Справочник по элементарной физике. М.: Наука, 1974. 255 с.
7. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. Л.: Медицина, 1970. 104 с.
8. Леоненко Е. А. Эмоциональные переживания человека как причина возникновения психосоматического риска / Е. А. Леоненко, Г. И. Ефремова, Г. В. Тимошенко, И. А. Бочковская // Asian Social Science. 2014. Vol. 10. № 22.

9. Леонова А. Б., Кузнецова А. С. Психопрофилактика стресса. М.: Изд-во МГУ, 1993. 175 с.
10. Москвин В. А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные стили эмоционального реагирования // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 116–120.
11. Поппер К. Р. Логика и рост научного знания: сб. науч. тр. / под ред. В. Н. Садовского. М.: Прогресс, 1983. С. 5–32.
12. Смирнов Б. А., Долгополов Е. В. Психология деятельности в экстремальной ситуациях. Харьков: Гуманитарный центр, 2007. 276 с.
13. Судаков К. В. Индивидуальная устойчивость к эмоциональному стрессу. М.: Горизонт, 1998. 267 с.
14. Тимошенко Г. В. Метафорическая модель личности как способ исследования вертикальной позиции человека в социальном взаимодействии: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. М., 2013. 25 с.
15. Хомская Е. Д. Нейропсихология. 4-е изд. СПб.: Питер, 2013. 496 с.
16. Щербатых Ю. Психология страха. М.: ЭКСМО, 2005. 399 с.
17. Karasek R. A. Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign // Administrative Science Quarterly. 1979. V. 24.
18. Sorokin P. A. Social and cultural mobility. N.Y., 1959. P. 316.

УДК 37.013.41

**Шагурова Ангелина Александровна, Ефремова Галина Ивановна,
Бочковская Ирина Александровна, Булгакова Наина Сергеевна**

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

В статье рассмотрен опыт волонтерской деятельности в Великобритании, анализируются мотивы вступления англичан в добровольные движения, приведен пример организации добровольческого труда в компании «English Heritage» и описаны программы работы в данной компании. Главная идея «English Heritage» – благотворительность в масштабах всей страны.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, альтруистические мотивы, корыстные мотивы, добровольчество в коммерческой организации.

**Angelina Shagurova, Galina Efremova, Irina Bochkovskaya,
Naina Bulgakova**
**VOLUNTEERING IN THE UK AS A FORM OF SOCIAL EDUCATION
OF YOUTH**

The article describes the experience of volunteering in the UK, analyzed the motives of British entry into voluntary movement, is an example of the organization of the volunteer labor of «English Heritage», describes the program of work in this company. The main idea of «English Heritage» – charities across the country.

Key words: volunteering, altruistic motives, selfish motives, volunteering in commercial organization.

Во многих развитых странах мира волонтерское движение является основой системы развития и саморегуляции в обществе. Считают, что именно привлечение широких кругов общественности к решению социальных проблем на волонтерских началах может создать предпосылки для формирования такой системы саморегуляции в обществе, когда возникающие проблемы могут быть решены за счет внутреннего потенциала этого общества. Распространенную традицию имеет волонтерство в американской истории, оно является весомой составляющей современной американской культуры. Наибольший рост интереса к волонтерской деятельности наблюдается среди молодежи 26 лет.