

щихся, и практикующих психологов системы образования, так как самосознание личности в его развитых формах есть потребность человека в самом себе, в самопознании, самооценке, самоконтроле.

Содержательный анализ представлений респондентов о своих профессиональных стремлениях показывает, что если студенты и I, и II групп в первую очередь желают помогать другим людям развиваться и совершенствоваться, то психологи-практики - улучшать себя путем самообразования, самовоспитания. Стремление улучшить себя, являясь по своей сути стремлением повысить свои профессиональные потенции, сформировать себя как цельную личность специалиста, появляется и актуализируется только в процессе самореализации. Вот почему осознание необходимости в постоянном профессиональном самоизменении в самоописаниях практикующих психологов занимает первое место, второе - стремление оказывать психологическую помощь другим.

Проведенное исследование позволило выявить некоторые специфические особенности когнитивного компонента профессионального самосознания в зависимости от этапа профессионального становления личности и деятельности практического психолога, от степени включенности личности в профессиональную деятельность, от состояния операционального уровня ее выполнения и от особенностей предыдущей деятельности будущего практического психолога.

ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ УСПЕШНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

М.А. Резниченко

В настоящее время уже утвердилось представление о том, что наряду с интеллектуальным развитием учителя, его подготовкой по определенному предмету важным условием профессиональной компетентности является общий психологический тонус, уверенность в себе, позитивные установки по отношению к себе и к своим педагогическим способностям и др. Личность «окрашивает» деятельность гуманностью или негуманностью смыслов, поэтому стало общепринятым связывать успешность педагогической деятельности с определенным «синдромом» личностных особенностей учителя.

В исследованиях, посвященных изучению влияния личностных качеств учителя на характер межличностных отношений в классе, на успеваемость детей, показано, что «хорошими» считаются учителя, которые обладают эмоциональной стабильностью, личностной зрелостью, социальной ответственностью, способностью проявлять тепло и заинтересованность в общении, адекватностью и позитивностью восприятия школьников и самого себя, стремлением к самосовершенствованию. В целом все эти качества свидетельствуют о гуманистических установках учителя. И это, видимо, не случайно, так как в настоящее время и общество, и образование нуждаются «не в большей продуктивности, а в большей гуманности» (Т. Ликон, 1976).

Учитель выступает по отношению к ребенку как «значимый другой». Эта роль наделяет учителя большим влиянием на школьников, на развитие их личности, способствует их эмоциональному и интеллектуальному развитию. Хотя следует признать тот факт, что на практике всю полноту ответственности за позитивные и негативные изменения в личности ребенка нельзя возлагать только на учителя, так как развитие ребенка подвержено различным внешним воздействиям, которые учитель не в состоянии контролировать.

Работа учителя основывается на межличностных взаимодействиях с учащимися, родителями, коллегами, администрацией, психологом школы. На практике в современной школе учителя нередко ведут себя чрезмерно жестко, авторитарно, пытаясь защититься от учащихся агрессивностью. Им свойственно желание любой ценой утвердиться в глазах учащихся. Известно, что личность, склонная к непродуктивному стилю взаимодействия, переживает внутренний конфликт между стремлением выразить свою собственную сущность и необходимостью соответствовать требованиям социума, представленный противоречивыми установками: «я могу» - «я не могу». Внутренний конфликт, разрушающий индивидуальную целостность и автономию личности, сопряжен с переживанием интенсивных эмоций страха, вины, обиды, гнева, затрудняет продуктивную реализацию личностных потенциалов (сужает самосознание личности, ограничивает рефлексию и ответственность, искажает межличностное восприятие, затрудняет выбор конструктивных форм контакта, создает неблагоприятные взаимоотношения, построенные на отчуждении или гипертрофированных формах идентификации), поэтому такое состояние может служить индикатором неблагополучия.

Что же происходит с личностью учителя в современной школе, когда кризис общества, по мнению А.Г. Асмолова, заслонил кризис образования, а само образование отлучено от социальной программы развития общества, когда наблюдается кризис таких ценностей, как ценности личности, образования, знаний?

Безусловно, сложность социальных процессов, происходящих в обществе, отягощает жизнь и деятельность учителей. Необходимость выживания ориентирует на день сегодняшний. Социальная напряженность и нестабильность порождают у учителей ощущение собственной несостоятельности. К такому выводу поневоле приходишь, анализируя обращения учителей к психологу. В них - страх за детей. Учителя жалуются, что не понимают ни своих, ни «чужих» детей, не знают, как их воспитывать. Можно констатировать тот факт, что от социальных катаклизмов в наибольшей степени пострадала способность человека к «спонтанному» развитию, к самореализации, самоактуализации - свойство, которое А. Маслоу характеризует как полное употребление и использование своих талантов и способностей.

Всякое рассмотрение учебного процесса невозможно без анализа обусловленности поведения и взаимодействия учителей и учащихся их установками, ценностями, потребностями. Общая тенденция такова, что установки, направленные на себя и на других, оказывают значительное влияние на характер межличностных отношений, на развитие личности и учителя, и ребенка.

Взаимодействие в системе «учитель-ученик» по своей сути неравноправно. Так, в плане передачи информации учитель - источник информации, он задает вопросы и оценивает ответы, в плане ролевого социального взаимодействия он авторитарен, в плане межличностного взаимодействия учитель «большая» личность, он личностный эталон для ученика. Учитель имеет право публично оценивать личность учащегося, его деятельность, тогда как последний такого права по отношению к учителю не имеет. Подобное соотношение ролевых позиций порождает определенную напряженность в отношениях. Часто в общении с учителем ученик испытывает больше негативных эмоций, чем в каких бы то ни было других жизненных ситуациях.

Если учесть, что у школьников ограничены сферы деятельности (в основном это учебная), а значит, и узок круг общения, то общающиеся продолжительное время учитель и ученик и в начальной школе, и в старших классах оказывают взаимовлияние, что приводит к изменению их личностей.

Наличие разных типов школ усиливает «сортность» учителей, с одной стороны, а с другой - требует значительных изменений процесса преподавания, так как нельзя оставаться «обычным» учителем. Понятно, что слово «обычный» не несет оценочного характера.

В свете вышесказанного понятна актуальность постоянного личностного роста и самосовершенствования каждого учителя. Особо это касается тех качеств учителя, которые приобретают профессиональную значимость: способность понимать внутренний мир другого человека (рефлексия), отождествлять себя с учеником (идентификация), эмоционально сопереживать ему (эмпатия). Принципиально важным является динамизм личности педагога (способность к инициативному и гибкому воздействию на ученика), а также эмоциональная устойчивость (владение собой).

Проведенная нами предварительная работа на уровне наблюдения и бесед с учителями, а также анализ нормативных требований к деятельности учителя позволили выделить круг тех личностных факторов, которые, на наш взгляд, наиболее тесно связаны с профессионализмом учителя.

В качестве наиболее значимых качеств осуществления педагогической деятельности выступают смысложизненные ориентации учителя, строение мотивационной сферы, динамизм позиции в деятельности. Собственные ориентиры учителя выступают как опделенный «личностный» вклад в развитие школьника.

Второй группой выступили отношение к себе и другим, рефлексивность позиции педагога, доминирование, агрессивность.

Третьей группой стали для нас качества, связанные с коммуникативной компетентностью (в первую очередь эмпатия) и социально-психологические факторы общения учителя.

МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ

Предположения о значимости личностных качеств, определяющих эффективность деятельности учителя, привели нас к выбору следующих методик:

1. Методика выявления иерархии воспитательных мотивировок. Нами была модифицирована исследовательская методика выявления иерархии мотивировок воспитательной работы (Вербова, Парамей 1987) применительно к учителю.

2. Тест смысложизненных ориентаций (разработка и адаптация Д.А. Леонтьева, 1993).

3. Опросник социально-психологической адаптированности.

4. Контрольный список прилагательных. Представляет собой методику самооценки или оценки другого и состоит из 300 прилагательных, подобранных авторами Х. Гоу и А. Хейльбруном личностных свойств и поведенческих характеристик человека.

5. Тест «Рука». Является адаптацией известной проективной методики «The Hand Test» американских психологов Б. Бриклина, З. Пиотровского и Э. Вагнера. Авторы адаптации С.И. Ерина, Н.А. Колесниченко.

Тест руки позволяет изучить направленность и интенсивность агрессивных реакций и дать индивидуальный прогноз агрессивности поведения.

План исследования включал:

1) индивидуальное тестирование по всей совокупности методик;

2) сравнение групп испытуемых по всем тестовым показателям.

Исследование проводилось в 1996 г. на выборке учителей школ г. Белгорода, работающих в 6-10 классах. В эксперименте приняли участие 48 человек: 40 женщин и 8 мужчин в возрасте от 25 до 55 лет.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

1. Наши результаты по «Методике выявления иерархии воспитательных мотивировок» позволили обозначить критерии для разбивки испытуемых на группы. Были выделены 2 группы. В I группу вошли учителя с выраженной гуманистической направленностью, во II - с мотивами индивидуалистического самоутверждения (т. 1).

Таблица 1
Распределение учителей по особенностям иерархии воспитательных мотивировок

№ группы	Возраст			Всего
	25-30	30-40	40-55	
I группа	2	7	2	11
II группа	10	14	13	37

ответствуют реальным мотивам (Леонтьев, 1977). Но при условии множественности мотивировок определение структуры их предпочтений может служить материалом для косвенного определения реальных мотивов педагогической деятельности.

В выделенных группах обнаружили индивидуальные иерархии предпочитаемых мотивировок. Они обозначились в акцентах на общении с детьми или совершенствовании себя как личности и были учтены при сопоставлении с данными по другим методикам.

2. По тесту смысло-жизненных ориентаций были получены низкие баллы по шкале «цели в жизни», причем у учителей-мужчин они ниже, чем у женщин. Низкие баллы свидетельствуют о том, что человек живет сегодняшним или вчерашним днем.

По шкале «процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность» также получены невысокие баллы. Это признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем, при этом однако в группе учителей до 30 лет обнаруживается нацеленность на будущее, а у учителей 40-55 лет - воспоминания о прошлом. Это может придавать полноценный смысл жизни, так как содержание этой шкалы совпадает с известным положением о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить.

По шкале «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» средние значения получены у педагогов всех возрастных групп и при сравнении с данными по выборкам авторов теста (Д.А. Леонтьева и др.) оказались ниже приведенных показателей, что может свидетельствовать о неудовлетворенности прожитой частью жизни.

Высокие баллы получены по шкале «Локус контроля - Я (Я - хозяин жизни)» у части учителей I группы (7 человек). Они соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы строить свою жизнь в соответствии со своими целями. Низкие баллы у 10 человек II группы как показатель неверия в свои силы контролировать события собственной жизни. По возрастным категориям низкие баллы характерны для учителей от 30 до 40 лет.

По шкале «Локус контроля - жизнь или управляемость жизни» низкие баллы как свидетельство фатализма, иллюзорности свободы выбора, бессмысленности что-то загадывать на будущее. Такое состояние проявилось у 47% испытуемых.

Субъективное переживание человеком наличия смысла жизни связано, как правило, с осознанием им ответственности за результаты своей деятельности. Применительно к педагогической деятельности это представляется особенно важным, поэтому полученные данные можно рассматривать как серьезный симптом неблагополучия в развитии личности современного учителя.

3. Ломка старых форм экономических, общественных отношений, активное движение к новым смыслам требуют нового отношения к окружающей действительности. Это ставит под угрозу действенность устоявшихся психологических механизмов адаптации и требует от личности разработки новых.

Применяя опросник СПА, мы выявили показатели адаптивности личности педагога. Сравнительные данные приводятся в табл. 2.

Такое деление несколько условно, так как групп выделяется больше, чем две, но они имеют близкую иерархию мотивировок. Мы сочли возможным для удобства последующего анализа учитывать наиболее полярные группы мотивировок. При разбивке на эти группы мы также учитывали тот факт, что мотивировки далеко не всегда со-

Таблица 2

**Среднегрупповые показатели характеристик
социально-психологической адаптации педагогов**

№ п/п	Показатели	Кол-во баллов по группе		Норма	
		I группа	II группа		
1	а	Адаптивность	84	100	68-136
	б	Деадаптивность	70	78	68-136
2	а	Принятие себя	40	26	22-42
	б	Непринятие себя	22	26	14-28
3	а	Принятие других	24	14	12-24
	б	Непринятие других	14	26	14-28
4	а	Эмоциональный комфорт	27	24	14-28
	б	Эмоциональный дискомфорт	16	18	14-28
5	а	Внутренний контроль	46	36	26-52
	б	Внешний контроль	28	38	18-36
6	а	Доминирование	8	14	6-12
	б	Ведомость	12	8	12-24
7		Эскапизм (уход от проблем)	10	16	10-20

Как показывают данные табл. 2, интегральные показатели адаптивности находятся как бы в зоне неопределенности по отношению к норме. Эти данные коррелируют с результатами по тесту смысловых ориентаций. Отсутствие целей в настоящем и в отдаленном будущем коррелирует с интернальностью. Экстернальность вызывает у личности чувство подавленности, обеспокоенности, снижая общую удовлетворенность жизнью, а интернальность способствует развитию самоуважения личности. По «Контрольному списку прилагательных» интерналы описывали себя как приспособленных, выносливых, последовательных, достигающих цели, уверенных в себе, защищенных.

Экстернальным людям свойственны агрессивность, конформность, авторитарность, подозрительность.

Адаптивность выше у экстерналов, так как они больше ориентированы на социальную среду, а интерналы проявляют большую стойкость, сопротивляемость внешним помехам, трудностям жизни. Это имеет, на наш взгляд, огромное социальное значение, так как в сущности это вопрос о том, способен ли человек активно участвовать в преобразовании окружающего мира. В нашем исследовании мужчины оказались более интернальными, чем женщины, хотя моменты интернальности присутствуют в каждой личности и можно говорить лишь в плане превалирования одного локуса над другим применительно к конкретной личности.

Интересен факт преобладания адаптивности у экстерналов. Логичным был бы более высокий показатель по адаптивности у интерналов, так как человек, склонный брать на себя ответственность за события, происходящие в его жизни, по всей видимости, должен быть лучше адаптирован, нежели тот, кто стремится приписывать ответственность за все внешним факторам. Полученный результат можно объяснить только «запросом» общества на определенный тип личности, несмотря на нарождающиеся рыночные отношения.

4. Анализируя полученные результаты по методике «Контрольный список прилагательных», следует отметить достаточно высокую степень совпадения структуры само-

оценок учителей и их коллег.

С помощью метода корреляционного анализа мы построили структуру личностных и характерологических свойств в соответствии с традиционными для педагогической профессиографии особенностями: коммуникативными, интеллектуальными, эмоционально-динамическими, волевыми, рефлексивными, характерологическими.

В центре всех корреляционных пледов находятся коммуникативные черты личности, выражающие отношение к другим людям.

Однако теснота связи между коммуникативными и другими чертами личности учителя с мотивами гуманистического отношения к детям (например, «В результате моей работы ребята становятся лучше») значительно выше, чем в группе учителей с мотивами индивидуалистического самоутверждения (например, «Люблю, чтобы слушались и подчинялись»).

В структуре самооценки учителей I группы наибольшей является связь коммуникативных и волевых черт, она в 10 раз выше, чем в СО учителей II группы. Эти показатели являются важными, так как они отражают профессионально значимые эмпатию и динамизм личности.

Связь между коммуникативными и рефлексивными, а также коммуникативными и эмоционально-динамическими качествами в структуре самооценки учителей I группы на порядок выше, чем во II. Тесная связь коммуникативных и рефлексивных качеств личности свидетельствует о высокой рефлексивности и достаточной личностной зрелости. Следует подчеркнуть, что в группе I наблюдается не только увеличение количественных показателей, но и переструктурирование личностных и характерологических свойств в сторону их наибольшей гармонизации.

Полученные материалы рассматриваются нами как констатация того, что на момент исследования учителя I группы обнаруживают такие личностные качества, которые отвечают требованиям педагогической деятельности. Это, однако, не означает, что учителя II группы получают профессионально педагогическое противопоказание. В этом вопросе мы согласны с А. Комбсом, который утверждает, что образование учителей - это прежде всего «процесс становления, личностного раскрытия, помощи личности стать учителем, начиная со стадии, на которой она находится» (Combs, 1972, p. 287).

5. Тест «Рука», как уже говорилось, позволяет оценить вероятность проявления агрессивных тенденций в поведении. Агрессивность рассматривается авторами теста как интерактивная характеристика, определяемая соотношением побуждающих и тормозящих агрессивию мотивов. Вероятность агрессивного поведения возрастает в тех случаях, когда доминантные и агрессивные тенденции (директивность, гнев, враждебность) перевешивают тенденции социальной кооперации (доброжелательность, общительность, зависимость, страх).

Поскольку личность есть продукт освоения индивидом культурного наследия человечества, то агрессивность, как одно из ее качеств, является социально приобретенной. Разумеется, что некоторые врожденные биологические характеристики, к примеру, тип ВНД, психические аномалии, могут влиять в процессе онтогенеза на формирование этого свойства, но не они являются непосредственно детерминирующими. Агрессивность как личностная черта связана с определенным строением мотивационной сферы личности и является составной частью ее ценностной системы.

Можно предположить, что агрессивность у разных людей может иметь различную степень выраженности - от почти полного отсутствия данного свойства до его предельного развития. Вероятно, развитая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Ограниченное развитие данного качества представляется социально приемлемым и даже необходимым. Полное отсутствие агрессивности приводит к податливости, конформности, неспособности занять активную жизненную позицию. Вместе с тем

чрезмерное развитие агрессивности по типу акцентуации начинает определять весь облик личности, превращает ее в конфликтную, неспособную на социальную кооперацию.

При работе с тестом «Рука» наши предположения сводились к следующему:

1. Агрессивные проявления могут являться средством достижения определенной цели.

2. Способом психологической разрядки, блокированной потребности.

3. Самоцелью, удовлетворяющей потребность в самореализации и самоутверждении.

В исследованиях авторов теста показано, что учителя относятся к группам с высокой (по сравнению с другими профессиональными группами) агрессивностью. Наши данные в основном подтверждают этот вывод. Однако наше исследование показывает, что внутри группы существуют довольно значительные расхождения по общему числу ответов - наибольшее количество ответов I группы - 28, во II - 19. Это может свидетельствовать о различной степени психической активности.

Обнаружились различия и по особенностям распределения ответов по категориям теста как в абсолютных величинах, так и в процентном соотношении директивности, агрессивности, коммуникативных тенденций, конформности и т.д. Согласно полученным данным, главной детерминантой агрессивного поведения является не наличие сильно развитых агрессивных установок, а отсутствие или слабая выраженность установок на социальную кооперацию, на доброжелательное взаимодействие. По степени актуализации агрессивных тенденций ярко выраженных различий между I и II группой учителей не обнаружено.

Но существенное различие обнаружено в том, какую именно установку учитель противопоставляет агрессивной тенденции, что побуждает его к взаимодействию. Для учителей II группы это страх перед ответной агрессией, чувство собственной неполноценности, зависимости. Для I группы - потребность в теплых дружественных контактах с окружающими. Как видим, внешне сходное поведение имеет принципиально различные внутренние детерминанты.

Общим для обеих групп учителей является механизм психологической защиты через агрессию. За счет данного механизма обеспечиваются:

1) блокада импульсивности и преодоление психологической неподготовленности к ситуации общения;

2) отражение враждебности и агрессии других;

3) защита от переживаний беспомощности, униженности и стыда.

Но в I группе эти проявления опосредованы эмоциональными факторами, к примеру, повышенной восприимчивостью, а во II когнитивными - атрибуцией злого умысла, злопамятностью.

Подводя итоги, можно с уверенностью сказать, что именно личностные особенности учителя намечают мотиво-, смысло- и целеобразования в его деятельности, задают пространство общения с учащимися, определяют зону личностного развития самого учителя.

Педагогическая деятельность в таких ее характеристиках, как активность, осознанность, предметность, субъектность, может быть связана и с жизнеутверждением, и с агрессией. Такой ее делает личность педагога, точнее - наполняет гуманностью или негуманностью смыслов.

За профессиональной ролью «учитель» вырисовывается, как было показано, универсальное отношение человека к человеку. Поскольку смысл этой роли в принятии на себя ответственности за характер и перспективы развития личности другого человека (ребенка), то в сферу профессиональной компетентности учителя входит и собственная система ценностей, личностных смыслов, рефлексивная позиция, включающая осознание подлинных мотивов своей педагогической деятельности, умение выделить собственные

загрудения и проблемы, способность к эмпатии и децентрации. Иначе трудно оценить последствия собственных личностных влияний на воспитанников.

Нынешнее состояние личности учителя может быть обозначено как переходное потребностно-мотивационное состояние, характеризующееся поиском новых смыслов профессионального самоопределения. Оно опасно своей тягостностью, возможным отчаянием, ложным выбором смысла педагогической деятельности, не отвечающего на деле сути личностного роста.

Обозначенный в данном исследовании «веер» проблем требует продолжения анализа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. -М., 1976.
2. Артемьева Е.Ю., Парамей Г.В. Структуры мотивировок воспитательной деятельности абитуриентов педагогического вуза//Вестник МГУ. -№ 1. -1989. -С.52-57.
3. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения //Вопросы психологии. -1994. -№ 3.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. -М., 1987.
5. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. -М., 1995.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя. -М., 1993.
7. Орлов А.Б. Психологические центрации в профессиональной деятельности учителя.
8. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации школьников// Журнал практического психолога. -№ 3. -1996. -С.48-53.
9. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности//Вопросы психологии. -№ 1. -1996. -С.5-19.
10. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. -М., 1976. -160с.
11. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. -М., 1995.

ПРИБОРНЫЙ МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ ЗАТРАТ МОЗГА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

С.А. Хорошавин, Е.С. Калинина, И.С. Рязанова

Результативность в психолого-педагогических исследованиях определяется различными методами, которые, к сожалению, часто страдают низким уровнем достоверности полученного результата, поэтому неизменно привлекают попытки введения в педагогический эксперимент объективных методов контроля умственной деятельности учащихся (внимания, скорости восприятия, активности, форм мышления, отзывчивости сознания на разнообразные формы и приемы обучения...). Для установления связей между педагогическим воздействием и умственной деятельностью учащихся уже недостаточно результатов, выраженных в субъективных оценках «успеваемость повысилась», «ученик думает», «ученик ленится»... Необходимо установить связи между педагогическим воздействием и теми психофизиологическими реакциями в структурах мозга, которые сопровождают это воздействие.