

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

КРАСНОПЁРОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

**ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИИ
УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

13.00.01 – Общая педагогика,
история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент Сироткин С. Ф.

Ижевск 2006

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Особенности структуры педагогического дискурса	10
1.1. Специфика функционирования педагогического дискурса	10
1.2. Место агрессии в структуре педагогического дискурса	22
1.3. Оценка как способ предъявления педагогического дискурса	37
Выводы	47
Глава 2. Проявления особенностей педагогического дискурса в оценочных суждениях учителей	48
2.1. Методическое обеспечение исследования	48
2.2. Особенности мотивационной структуры учителей	53
2.3. Связь личностных склонностей учителей с особенностями их оценочных суждений	75
Выводы	97
Глава 3. Способы преодоления агрессии в педагогическом дискурсе	98
3.1. Принципы и подходы к работе в рамках педагогического тренинга	98
3.2. Технология проведения педагогического тренинга	104
3.3. Проявление базовых потребностей участников в ходе тренинга	125
Выводы	141
Заключение	142
Библиография	145
Приложения	163

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последнее время проблема деструктивного поведения человека стала одной из наиболее важных для научного осмысления. Не лишены деструктивных тенденций в поведении и школьные учителя. В связи с этим огромное значение приобретает изучение проблемы деструктивного и, в частности, агрессивного поведения педагога.

Агрессивность учителя обнаруживается в дискурсе. Изучению дискурса посвящены работы У. Чейфа, Т. ван Дейка, О.В. Александровой, Н.Д. Арутюновой, Е.С. Кубряковой и др. Техника анализа дискурса разработана последователями Л. Альтюссера М. Пеше, П. Серио и др. Педагогический дискурс стал предметом изучения В.И. Карасика, В.М. Розина, О.В. Коротеевой и др. Однако до сих пор мало работ, посвященных исследованию агрессивности в педагогическом дискурсе. В работе Ю.В. Щербининой рассматривается вербальная агрессия в современной школе. Анализ научно-теоретической литературы свидетельствует о существенном недостатке эмпирического материала по проблеме агрессивности педагогов, неразработанности многих сторон этой проблемы.

Различные аспекты агрессивного поведения в разное время изучались как зарубежными, так и отечественными учеными. Понимание природы агрессии отражено в работах А. Адлера, Л. Берковица, Р. Бэрона, К. Лоренца, З. Фрейда, Э. Фромма и др. Среди отечественных исследователей этой проблемы необходимо отметить А.А. Реана, в теоретическом плане полезными оказались работы J. Parker, С.Ф. Сироткина и др. Тем не менее следует отметить, что до сих пор природа агрессии недостаточно раскрыта. Агрессивность дискурса нашла отражение в работах Ж. Лакана, Ж. Деррида. Связь агрессии с профессиональной деятельностью педагогов показана в работах А. Фрейд, А. Миллер, Г. Фигдора, М. Фуко и др.

Анализ работ позволяет утверждать, что проблема в теоретическом плане остается мало изученной. Для исследования агрессии в педагогическом дискурсе необходимо изучение самого дискурса и его структуры. Проблема изучения проявлений агрессии объясняется сложностью признания двойственной функции агрессии в дискурсе учителя. В работах, посвященных этой теме, наблюдается игнорирование агрессии как неперенной составляющей педагогического дискурса и списывание агрессии за счет профессиональной деформации педагогов.

Таким образом, выявлен ряд **противоречий** между:

- потребностью школы в профилактике агрессии и недостаточным количеством теоретических исследований и научно-методических разработок по решению проблем, связанных с коррекцией агрессивного поведения учителя;

- объективными потребностями практики в создании целостной системы профилактики агрессии и неразработанностью программ по преодолению проявлений агрессии в дискурсе учителя.

Обозначенные противоречия подтверждают актуальность выбранной темы исследования.

В связи с развитием теории профессионального мастерства представляется возможным поиск ресурсов коррекционной работы на глубинных уровнях мотивации педагогов.

Проблема исследования – выявление условий, позволяющих преодолевать проявления агрессии в педагогическом дискурсе.

Цель настоящего исследования состоит в разработке и обосновании теоретической модели функционирования агрессии в педагогическом дискурсе и выявлении условий преодоления ее проявлений.

Объект исследования – педагогический дискурс.

Предмет исследования – технология преодоления проявлений агрессии учителей в педагогическом дискурсе.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что в тренинговой работе возможно преодоление проявлений агрессии при следующих педагогических условиях:

- наличия концептуального обоснования модели функционирования агрессии в педагогическом дискурсе;
- организации содержания тренинга по преодолению проявлений агрессии на основе рефлексии базовых потребностей педагогов;
- использовании технологии проведения тренинга, включающей вербализацию и персонификацию конфликтов, агрессивных намерений педагогов;
- включении в учебный план для студентов педагогических специальностей программы коррекции, предусматривающей обучение культуре предъявления агрессии в педагогическом дискурсе.

В соответствии с предметом, целью и выдвинутой гипотезой были определены **задачи исследования**:

- 1) выявить особенности функционирования агрессии в педагогическом дискурсе;
- 2) установить классификацию проявлений агрессии в педагогическом дискурсе;
- 3) предложить технологию преодоления проявлений агрессии в педагогическом дискурсе;
- 4) провести экспериментально-педагогическое исследование, связанное с опробованием технологии, способствующей преодолению проявлений агрессии в педагогическом дискурсе.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- теория профессионального педагогического мастерства (Н.В. Кузьмина);
- теория педагогической оценки (Б.Г. Ананьев, Ш.А. Амонашвили);
- структуралистская и постструктуралистская философия (Ж. Делез, Ж. Деррида, Ж. Лакан, Р. Барт и др.);

- теория анализа дискурса (П. Серио, М. Пеше);
- концептуализация агрессивности в психоанализе (З. Фрейд, М. Кляйн, А. Адлер и др.);
- лингвистические исследования (Дж. Лакофф, М. Джонсон, В.Ю. Апресян, В.Н. Телия, О.С. Иссерс, Т.В. Матвеева, А.Т. Ишмуратов).

Методы исследования. Анализ отечественной и зарубежной педагогической, психологической, философской и лингвистической литературы по теме исследования.

Эмпирические методы: психодиагностическая методика ТАТ, самоотчеты учителей, беседы, включенное наблюдение. При обработке результатов исследования использовались методы количественного и качественного анализа.

Опытно-экспериментальной базой исследования послужили общеобразовательная школа № 8 г. Ижевска и Ижевская гимназия № 56. В выборочную совокупность вошли 60 учителей средних школ.

В экспериментальной части работы применялись психодраматические техники, предложенные Я. Морено и его последователями (П.Ф. Келлерман, Д. Киппер, П. Холмс и др.).

Во внедрении тренинга участвовали учителя средних школ Удмуртской Республики и студенты педагогических специальностей Удмуртского государственного университета. Опытно-экспериментальной работой на разных этапах были охвачены 75 учителей средних школ и 11 студентов.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что впервые:

- 1) разработана модель функционирования речевой агрессии в педагогическом дискурсе;
- 2) установлена процедура исследования педагогического дискурса, основанная на анализе текстов самоотчетов учителей и тематического апперцептивного теста (ТАТ);

3) выявлены способы преодоления агрессии в педагогическом дискурсе путем применения психодраматических техник.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что:

– расширен категориальный аппарат педагогики за счет уточнения понятия «педагогический дискурс» через описание механизма его разворачивания;

– обоснованы педагогические условия преодоления агрессии в педагогическом дискурсе;

– определены роль и место агрессии в педагогическом дискурсе, предложены способы ее коррекции в рамках педагогического тренинга.

Практическая значимость результатов работы заключается в том, что они используются: 1) в исследовании педагогического дискурса; 2) в изучении механизма функционирования агрессии в педагогическом дискурсе; 3) при разработке и научном обосновании опытно-экспериментальных программ в высших учебных заведениях и в системе профессиональной переподготовки учителей.

Результаты исследования окажут профессиональную помощь учителям-практикам, студентам педагогических вузов, специалистам, ведущим поиск путей преодоления проявлений агрессии в дискурсе. На основе материалов исследования разработан и внедрен в учебный процесс авторский спецкурс «Психодраматический тренинг» для педагогов школ Удмуртской Республики и студентов Удмуртского государственного университета.

Достоверность результатов исследования определяется непротиворечивостью исходных теоретико-методологических позиций, включающих обращение к смежным отраслям знаний (философии, психологии, лингвистике и др.), применением методов, адекватных цели и задачам исследования, сочетанием количественного и качественного анализа.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Модель функционирования агрессии в педагогическом дискурсе включает представление о ней как об одном из ведущих механизмов, способствующих разворачиванию педагогического дискурса, где агрессия имеет различные способы репрезентации.
2. Технология работы по преодолению проявлений агрессии в педагогическом дискурсе основана на использовании психодраматических техник, позволяющих учитывать особенности мотивационной структуры учителей и вербализации этих особенностей в условиях тренинга.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ИПК и ПРО УР, в Удмуртском государственном университете, а также в форме участия в научно-практических конференциях различного уровня: от региональных до международных (г. Ижевск, 2002 – 2005 гг.; г. Воткинск, 2002-2003 гг.; г. Москва, 2003 г., г. Челябинск, 2005г.), на аспирантских и преподавательских семинарах факультета психологии и педагогики в 2001 – 2005 г.г. Результаты исследования отражены в 9 публикациях: научно-методические статьи и тезисы опубликованы в научно-педагогической печати.

Этапы исследования:

- *Первый этап (2001 – 2002 гг.)* – постановка и изучение проблемы исследования. На первом этапе производился сбор материала, выявлялась степень разработанности исследуемой проблемы в отечественной и зарубежной научной литературе. Определялись основные категории исследования. Осуществлялось выдвижение исходных положений исследования.
- *Второй этап (2002 – 2004 гг.)* – выявление и обоснование представления об агрессии в современной педагогике. На данном этапе разрабатывались и реализовывались требования

к теоретической модели агрессии в педагогическом дискурсе, проводилось исследование.

- *Третий этап (2004 – 2006 гг.)* – проводилась проверка и уточнение полученных выводов, выносимых на защиту, проводился эксперимент, оформлялся текст диссертации.

Структура и объем диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, включающего 199 источников (в том числе 6 на иностранных языках) и приложений.

ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

1.1 Специфика функционирования педагогического дискурса

Понятие *дискурс* относительно новое, поэтому в настоящее время продолжает обретать дополнительные характеристики, что нередко приводит к изменению первоначального смысла. За термином *дискурс* в разных областях знания закрепились различные смыслы. Каких-либо единых установок в понимании дискурса на сегодня не существует, следовательно, трудно отдать предпочтение какому-либо определению. За основу возьмем определение дискурса из словаря-справочника «Педагогическое речеведение»: «Дискурс (лат. *diskursum*) – важнейшая составляющая речевого события, процесс речевого поведения, речевой и невербальный обмен, протекающий в речевой ситуации» [118, с. 51].

Дискурс многосторонен и, как отмечает У. Чейф, достаточно очевидна ограниченность любых попыток отразить его моделирование, сведя дискурс к одному или двум измерениям. Однако несомненно следующее: дискурс связан с использованием языка в процессе речевого общения.

В традиции изучения дискурса можно выделить ряд известных школ: Бирмингемскую школу, школы конверсационного анализа и речевых актов и др. Представители каждой школы делают попытку уточнения соотношения понятий *коммуникация* и *дискурс*. Работы Т. ван Дейка и его соавторов обозначают конец «формалистического» подхода к пониманию дискурса и фиксируют переход к междисциплинарному исследованию этого явления.

Занимаясь исследованием закономерностей функционирования языка в обществе, ван Дейк не только учитывает грамматику текста и прагматику дискурса, но и анализирует социальные факторы, мнения и установки говорящих, их личные характеристики – чувства, эмоции, намерения и т.д. [47, с. 310]. Дискурс Т. ван Дейком понимается как сложное

коммуникативное явление. В анализе дискурса учитывается не только процесс создания текста, но и зависимость текста от многих экстралингвистических обстоятельств – знаний о мире, установок и целей говорящего, его мнения. Ван Дейк приходит к пониманию дискурса как особого коммуникативного события, как «сложного единства языковой формы, знания и действия». Дискурс рассматривается не только как нечто противопоставленное изолированному предложению, но и как семантическое единство, проявляющее семантическую и информационную связность, для понимания которой нужны знания о мире, о ситуации, об обществе и т.п. При анализе дискурса исследуется говорящая личность и дискурсивные или коммуникативные особенности человека, тогда речь понимается как особый социальный поступок и особое специфическое действие. Т. ван Дейк рассматривает дискурс как социальное действие¹.

В становлении дискурсивной психологии велика роль Л.С. Выготского. Он понимает дискурс как социальную деятельность, происходящую в условиях реального мира, действительного взаимодействия людей посредством языка.

Изучению дискурса в настоящее время уделяется много внимания (О.В. Александрова, Е.С. Кубрякова [6]; Н.Д. Арутюнова [13]; А.Т. Ишмуратов [64]; Б.А. Парахонский [117]; М.Л. Макаров [101]). Техника анализа дискурса разработана Л. Альтюссером, его последователями М. Пеше, П. Серио [128] и др. Соотношение таких понятий, как язык и дискурс, рассматривается в работах О.Г. Ревзиной [121]. Исследуются профессиональные дискурсы: специфика функционирования политического дискурса (Е.И. Шейгал [187]), экономического (К.В. Томашевская [140]), медико-педагогического (Л.С. Бейлинсон [24]).

Анализ педагогического дискурса и классификация его видов представлены в работах В.И. Карасика [70], В.М. Розина [122] и др. Изучению целей и стратегий педагогического дискурса посвящены работы

О.В. Коротеевой [78]. Возможность высказывания оценки в дискурсе рассматривается в работе Е.П. Максимовой [102].

В педагогическом дискурсе отражается языковая деятельность учителя, характер восприятия им окружающего мира, действия педагога. Следовательно, педагогическую деятельность можно рассматривать как дискурс особой структуры.

Для понимания особенностей функционирования педагогического дискурса необходимо учитывать интегративный подход в современной науке к его изучению. Для целостного рассмотрения исследуемого явления целесообразно обратиться к разным отраслям знаний (психологии, философии, лингвистике).

В свете современных требований науки и в связи с развитием теории педагогического мастерства возникает необходимость изучения такого явления как педагогический дискурс. Педагогический дискурс вбирает в себя как конструктивную, так и деструктивную составляющую. Несомненно, конструктивная составляющая педагогического дискурса позволяет решать современные педагогические задачи, способствует формированию субъектно-субъектных отношений между учителем и учеником. Между тем нельзя отрицать и наличие деструктивной составляющей в педагогическом дискурсе.

Важнейшими структурными элементами педагогического дискурса являются его дидактичность и доминантность. Известно, что интенция выявления и реализации собственных возможностей у молодых педагогов достаточно высока. Нереалистическое ожидание успеха приводит к тому, что педагоги, не добившись признания, находятся в состоянии предчувствия опасности. Осознание сделанных усилий и понимание возможной неудачи в дальнейшем приводит к снижению самооценки, внутреннему эмоциональному переживанию некомпетентности, беспомощности, беспокойству. Учитель, имея дело с предвосхищением реакции в виде аффективно окрашенных чувств, сосредоточен не на выполнении своих

обязанностей, а на самом себе. Педагог испытывает тревогу, источником которой служит эмоциональная реакция, вызываемая внешней угрозой. Ожидание неудачи, сомнение в собственных способностях непроизвольно овладевают сознанием учителя. Вследствие того, что педагог сосредоточен на своих проблемах, он не способен не только любить ребенка, но и видеть в нем уникальную личность [181, с. 242]. Поскольку учитель не готов принимать субъектность ребенка, он не стремится устанавливать отношения равенства, вследствие чего появляется потребность доминировать.

Хорошо известно, что только в речи и через речь проявляется субъект. Осознание учителем собственной неполноценности и ограниченности заставляет искать способы для самоутверждения, поэтому педагог вынужден субъективировать себя в дискурсе.

Следует признать, что события и переживания раннего детства ответственны за основные реакции взрослого человека, однако взрослый вытесняет их из своего сознания: «Возникает ощущение избитости, духовного унижения и жестокости, которое все время повторяется, из которого нет выхода и в котором никто не протянет руку помощи, потому что никто не считает этот ад адом; постоянное или то и дело вновь испытываемое состояние, при котором в конце не может быть крика облегчения и которое можно забыть только лишь с помощью вытеснения» [197, с. 203].

Фигуры прошлого оказывают фундаментальное влияние на всю последующую жизнь и по-разному проявляются в поведении человека. Об этом пишут А. Адлер [195], А. Фрейд [149], К. Хорни [179], Н.А. Благовещенский [29].

Для восстановления душевного равновесия, обретения чувства успокоения учитель самоутверждается в дискурсе. С этой целью педагог неосознанно проецирует образ врага на ребенка и общается с последним точно так же, как когда-то с ним общались взрослые. Влечения, фантазии,

отношение к фигурам прошлого находят свое отражение в настоящей жизни педагога.

Учитель склонен переносить из своего детства то отношение к ученику, которое было свойственно его педагогам. Взрослый лишает ребенка индивидуальности, потребностей, желаний. Ребенок полностью подчинен взрослому, находится в его власти.

Учитель, конструируя свой дискурс, борется с неудачами, решая свои детские проблемы. В школьной ситуации взрослый сталкивается с проблемами ребенка в себе, перенося образ врага на ученика. Неудовлетворенные потребности как последствия незавершенных действий и желаний детства, считал З. Фрейд, могут быть удовлетворены через замещающие действия.

Следует признать, что учителем осуществляется как позитивный перенос, который является результатом эротических импульсов, так и негативный перенос, которому свойственны деструктивные, агрессивные импульсы. Необходимо отметить, что часто в педагогической ситуации происходит именно негативный перенос. Явление переноса отражено в обширной литературе. Среди авторов, посвятивших свои работы этой проблеме, З. Фрейд, М. Кляйн, В. Райх, Н. Благовещенский и др.

В процессе установления взаимоотношений наблюдается регрессия взрослого, поскольку он неизменно идентифицирует себя с учеником. Человек, ставший учителем, в юности не смог освободиться от зависимости от взрослых, в которой он находился, поэтому он не отделен от своего прошлого, не свободен от воспоминаний и переживаний детства. А. Миллер предупреждала, что укоренившаяся в людях при помощи воспитания заповедь о почитании родителей наилучшим образом пригодна для того, чтобы маскировать жизненно важные для человека истины или даже обращать их в полную противоположность, за это многим приходится платить тяжелыми невротами [196, с. 80].

Следует признать, что педагог воспроизводит ту модель поведения, которая усвоена им в детстве, навязывая подобные отношения ученикам. Учитель, не освобождая школьников от своей опеки, заставляет находиться в зависимости, чтобы управлять и подавлять.

Доминирование в значительной степени облегчает управление ситуацией, помогает дидактично добиваться цели, не снижая самооценки, позволяя педагогам сохранять собственную целостность, дает возможность найти оправдание своим неконструктивным действиям, скрыть существующие проблемы.

Доминирование приносит педагогу удовлетворение, делает его значимым лицом в жизни ребенка. Возможность управлять мыслями и действиями других создает видимость успешности, помогает завуалировать беспомощность и вытесненную враждебность. Можно предположить, что уныние, жалобы на жизнь, депрессия и усталость являются проявлением вытесненной неприязни.

При выражении потребностей ребенком взрослые нередко воспринимают его как деспотичного и угрожающего им человека, если страдали от властных взрослых в своем детстве и не имели возможности от них защититься. Подобные обвинения вызывают капризность ребенка, что олицетворяет деспотичных взрослых из детства учителей. Накопившееся негативное отношение к окружающим неуклонно стремится к разрядке. Человек постоянно мстит всему, что вызывает его собственную беспомощность, пострадавший занимает место своего угнетателя, чтобы искать новые жертвы.

Невозможность прерывания традиции отношения к ребенку с позиции силы, передающейся из поколения в поколение, приводит к деформации не только отношений, но и самих участников педагогического процесса.

Доминантность и дидактичность речи учителя наиболее ярко проявляется в монологе, поскольку, как заметил Деррида, «слушание своего

голоса возбуждает» [51, с. 238]. Монолог обращен к *Оно*, к анониму, монолог всегда остается безадресным, в то время как диалог позволяет преодолеть безадресность. Диалог обращен к конкретному лицу, к *Ты*, к другому. Отталкивание, происходящее в диалоге, позволяет увидеть другого как Другого. Таким образом, в диалоге может реализоваться конструктивная агрессия. Можно считать, что монолог и диалог есть способы обнажения агрессии человека, при этом следует помнить, что агрессия может иметь как конструктивный, так и деструктивный характер.

Огромное значение для восприятия сообщения имеет интонация, с которой произносится высказывание. Оттенки экспрессивной интонации могут отразить индивидуальность говорящего, выявить его намерения, истинное отношение к предмету речи и к адресату. Влияние интонации на слушателя описано в работах В.А. Артемова, Е.А. Брызгуновой, Л.А. Кантер, Н.Д. Светозаровой, И.Г. Торсуевой, Л.К. Цеплитис, Н.В. Черемисиной. Особенности интонации учителя посвящены работы А.А. Князькова.

Несомненно, речь сообщает действиям учителя смысл. Поучительный тон педагога нередко становится серьезным препятствием при установлении контакта между взрослым и ребенком. Голос учителя может сделать отношения доверительными или способствовать их разрушению.

Голос, как утверждает Ж. Деррида, ближе всего к означаемому, к смыслу: «Голос – это особый порядок означающего, в котором субъект, отказываясь от своей самозамкнутости, но, не нуждаясь во внешних заимствованиях, находит такое означающее, само произнесение которого его возбуждает» [51, с. 238].

Вслушиваясь в звучание собственного голоса, педагог становится навязчивым, увлекается наставлениями, теряет контроль над своими действиями. Несомненно, голос, интонация, жесты, движения несут информации больше, нежели слова, так как кроме того, что в дискурсе

сказано, есть то, что подразумевалось, и, безусловно, остается то, что еще не было произнесено.

Получив право на речь, развивая дискурс, учитель осуществляет насилие над ребенком. Ж. Деррида заметил: «Слово – это, несомненно, первое порождение насилия, но, парадоксальным образом, само насилие не существовало до возможности слова» [52, с. 138].

Учитель использует слово для установления господства над воспитанником: «Слово, которое высказывалось бы без малейшего насилия, не могло бы ничего определить или высказать, ничего не предлагало бы другому; оно не было бы историей и ничего бы не показывало» [52, с. 221].

Поскольку применяемые в речи символы не однозначны (а слова являются только символами, обучение происходит посредством слов), то в процессе обучения посредством речи всегда есть обман, неточность (по мнению Лакана, в ней отсутствует истина [89, с. 339]).

Учителю кажется, что он владеет истиной, а значит, смеет навязывать свои суждения школьникам.

Пытаясь точно передать желаемое, педагог обманывается, поскольку невозможно адекватно выразить мысль в слове. Ж. Деррида отмечал, что человек скорее удовлетворяется воображаемыми словами, нежели актуальными. Получая наслаждение от слушания своей речи, учитель может не осознавать, что стоит за его словом, как оно воспринимается слушателем. Развивая дискурс, учитель повторяет в ребенке свою речь, пытаясь воздействовать на него, однако невозможно точно донести мысль, так как речь всегда искажает смысл, можно только сделать попытку его передачи.

Следует признать, что объективируя дискурс, учитель, высказываясь, теряет свой смысл, потому что конструируя дискурс для Другого (ученика), пытаясь точно выразить мысль, педагог сам испытывает отчуждение:

«Говорить – это значит повторять непосредственно в нем слушание-своей-речи в той самой форме, в какой я это делал. Это непосредственное повторение есть репродукция чистого самоотношения без помощи чего-то внешнего» [50, с. 106].

Высказываясь, учитель ищет в своей речи ответ другого, а еще точнее, он ищет то, что способствует его субъективации или самоутверждению, а потому следует признать, что адекватного ответа на дискурс не существует. Другой выступает здесь как некое отрицаемое желание, и, следовательно, Другой должен быть отвергнут или разрушен.

Ученик, несомненно, воспринимает учителя тоже как своего Другого, опыт которого для него также не представлен. Вероятно, в силу того, что опыт другого, в данном случае опыт ученика, для учителя остается не представленным как опыт другого, невозможно найти слова, одинаково воспринимаемые говорящим и слушающим, а значит, нельзя надеяться, что слова учителя будут восприняты учеником в том же самом смысле, следовательно, речь всегда будет искажать смысл.

Учитель не готов адекватно оценивать опыт и знания ребенка. Ж. Деррида замечал: «Смысл, на который направлен другой, а в более общем плане, опыт другого не представлен для меня в личности и никогда не может быть представлен» [50, с. 118]. Педагог часто не может принять ребенка как личность, как субъект, о чем свидетельствует назидательный характер речи учителя. Не учитывая знания ребенка о мире, его желания, интенции, учитель стремится помочь рождению истины, не осознавая того факта, что истина рождается вновь с каждым ребенком, вероятно, цель обучения является внутренне противоречивой и однозначно не определенной.

Педагог борется за признание и превосходство, ибо это помогает создать видимость свободы. Ребенок попадает в полную зависимость от учителя, которая не позволяет проявить волю, запрещает выразить

несогласие и протест. Дискурс, являясь насильственным, становится для педагога способом получить признание.

Стремление учителя к достижению превосходства нередко способствует возникновению невроза, в котором фантазия может реализовать часто неосознаваемые желания.

В неврозе может реализоваться стремление избавиться от чувства неполноценности, с одной стороны, и стремление к превосходству, с другой. Можно согласиться с Э. Фроммом [171, с. 65] в том, что патологические реакции доказывают высокую степень зависимости от социально-профессиональной среды, видимо, таковой является учительская среда. Вследствие ряда причин обнажается невротический или психотический конфликт учителя.

Учитель с преобладанием невротического конфликта устанавливает Закон. Законом для него является запрет на инцест [191; 112], он отказывается от слияния с учеником, а значит, запрещает себе погружение в проблемы ребенка. Закон регулирует отношения учителя и школьника, определяет права и обязанности сторон, Закон налагает запрет на игру в псевдопедагогичность. Закон четко регламентирует поведение учителя, ограждает его от выполнения несвойственных функций. С одной стороны, существование Закона дистанцирует учителя и предостерегает его от возможных деформаций, с другой – он служит своеобразной защитой от нежелательных последствий.

Учителям с преобладанием невротического конфликта свойственно осознание собственной фрагментарной самости, поэтому они стремятся ее устранить. У педагогов с психотическим конфликтом отсутствует понимание запрета смысла собственной субъектности, они не способны признать субъектность ребенка по той причине, что ребенок не может свою субъектность предъявить.

Сущность субъектной деятельности состоит в саморазвитии и самоактуализации. Учитель нередко отказывает ребенку в праве выбора собственного пути развития. Опекая ребенка, учитель лишает его свободы проявлений. Часто свою задачу учитель видит в насыщении ученика знаниями, а не в создании условий для самоопределения и развития субъектности. Для развития субъектности, несомненно, необходимо наличие Другого и отношение к себе как к субъекту. Субъектность в педагогическом дискурсе может проявляться в признании другого, в дозволении ему существовать и в предоставлении свободы для его саморазвития.

Отношениям учителя и ученика свойственна амбивалентность. Учитель занимает то материнскую позицию, проявляя при этом заботу об ученике, то отцовскую позицию, которая выражается в предъявлении требований к ребенку. Материнская позиция позволяет держать ребенка в зависимости, отцовская позиция помогает устанавливать дистанцию. Учитель, испытывая противоположные чувства, добивается любви и внимания со стороны ребенка и в то же время отвергает его, вероятно, такое отношение определяется сложностью формирования собственной позиции: учитель осознает свою несостоятельность и не готов ее признавать.

Часто учитель не в состоянии установить связь между собственными желаниями и желаниями ребенка, поэтому он преобразует их, модифицирует, что в дальнейшем проявляется в желании трансформировать ребенка – объект педагогического воздействия. Не справившись со своей ролью, учитель маскирует желания, прикрывая при этом истинные потребности и намерения по отношению к ребенку, что находит неизменное отражение в дискурсе. Педагогический дискурс можно рассматривать как результат внутриспсихических конфликтов, свойственных личности учителя, как экспликацию скрытых мотивов.

Педагогический дискурс – сложное коммуникативное явление, представляющее собой единство языковой формы, знаний об окружающем мире и действий учителя, содержащее в своей структуре доминантность,

дидактичность и агрессивность, что обеспечивает педагогу возможность достижения желаемого.

1. 2 Место агрессии в структуре педагогического дискурса

Дискурс занимает особое место в жизни человека. Дискурсивная деятельность во многом определяет положение гражданина в обществе, именно она позволяет выявить отношение говорящего к окружающим.

В работах Р. Барта, Р. Блакара, А.К. Михальской особое внимание уделяется проявлению в речи стремления к господству и преобладанию. Особенности поведения человека, стремящегося к власти, посвятили работы А. Адлер, А. Адорно, К. Бассиони, Л. Берковец, Ж. Блондэль, М.Е. Бурно, Р. Бэрн, Л.Я. Гозман, А. Гуггенбюль-крейг, А. Камю, Э. Канетти, А. Кемпински, К. Лоренц, О. Массинг, А.Ю. Мельвиль, Д. Ричардсон, Х. Хекхаузен, Е.Б. Шестопал и др.

Позиция доминантности, устанавливаемая через дискурс, позволяет учителю создать ощущение господства и обладания. Понимая, что язык не сводится только к коммуникации, что в речи и через речь проявляется человеческий субъект во всей полноте, Р. Барт приходит к выводу, что всякой личности право на речь дает право и на власть: «Объектом, в котором от начала времен гнездится власть, является сама языковая деятельность, или точнее, ее обязательное выражение – язык» [19, с. 548]. Только научившись говорить, человек получил возможность подчинять себе других.

Учитель, получая право на речь, ощущает собственное превосходство. Таким образом, следует признать, что педагогический дискурс вбирает в себя наряду с другими и дискурс власти. Педагогический дискурс является способом борьбы за собственную субъектную независимость и способом предъявления власти.

Речь изначально насильственна (как и коммуникативна), она, являясь инструментом отстаивания собственной субъектной независимости, есть инструмент разрушения объектной независимости другого. Поэтому необходимо признать насилие, которое наличествует в речи. Учреждая

дискурс, педагог разрушает субъект, не позволяет ему присутствовать в своих обозначениях.

Нет сомнений, что язык есть способ подавления. Р. Барт утверждал, что говорить – значит подчинять себе слушающего [19, с. 549]. Говорящий, делая попытку выразиться объективно, безусловно, навязывает свое отношение к миру, к людям, к событиям. По сути дела, он вынуждает принять собственные обозначения, тем самым, ставит слушающего в зависимость от своего опыта и восприятия мира. Языковая система не позволяет найти только нейтральные слова для передачи опыта и знаний; учитель, осуществляя выбор, отдает предпочтение тем или иным формулировкам, что есть проявление насилия над учеником. Развивая дискурс, учитель заставляет ученика принять определенную позицию, согласиться с заявленными положениями. Следовательно, учитель, оказывая воздействие на школьника с помощью языка, осуществляет над ним власть, таким образом, язык становится орудием принуждения. Поскольку элементы власти и деструкции заложены в речи, язык, переходя в акт говорения, становится инструментом власти.

М. Фуко отмечал: «Школьное пространство – механизм обучения, надзора, иерархии и вознаграждения» [174, с. 215]. Определяя роль школьной дисциплины, он признавал, что дисциплина «фабрикует» личности, она – специфическая техника власти, которая рассматривает индивидов и как объекты власти, и как орудия ее отправления [174, с. 249].

Мотивом власти является оказание влияния и настаивания на своем (D.C. McClelland) [177], Мюррей (H.A. Murray) [177] видел мотив власти в потребности доминирования. Только ощущение абсолютной власти над другим и чувство всемогущества помогает создать иллюзию преодоления любых преград. Исследование, проведенное Винтер (D.C. Winter, 1973) [177], позволило выявить сильно выраженный мотив власти у учителей. Идентификация учителя с властью предполагает вытеснение чувств

слабости, незначительности, беспомощности, неуверенности и страха, а значит, способствует преодолению объектности в самом себе. В действиях педагога проявляется потребность чувствовать себя сильным, проявлять свое могущество.

Центральным базовым образованием педагогической деятельности учителя, обуславливающим и процесс, и результат деятельности, является, по мнению Л.М. Митиной, система действий учителя. Л.М. Митина считает, что можно выделить две принципиально отличные друг от друга системы: действия, направленные на подавление личности и самостоятельности ребенка, на принуждение учащегося в приобщении к знаниям, на жесткий контроль и регламентацию поведения (система насилия); действия, которые направлены на создание оптимальных условий для самостоятельного развития личности ребенка, его творческой активности (система, способствующая развитию) [108, с. 15].

В сознании современного общества прочно укоренилась связь между властью и знанием. Поскольку власти свойственно производить знание, оно непременно должно быть связано с насилием, поэтому путь постижения знаний – испытания. Для получения знаний необходимо пройти инициацию, таким образом, получение знаний напрямую связано с подчинением ученика: «Но смотреть, чтобы знать, показывать, чтобы учить – не является ли это молчаливым насилием, тем более противозаконным, ибо оно молчаливо, над страдающим телом, жаждущим быть успокоенным, а не демонстрируемым?» [176, с. 136]. Процедура инициации позволяет выявить особенности личности педагога и его установки.

Отмечая насильственный характер речи учителя, можно признать, что именно власть дает право производить знания. Вероятно, все, что полезно для власти и может стать знанием, а само знание производится не познающим субъектом, в данном случае учеником, а самой властью –

учителем, поэтому школа становится местом, где отправляется власть, а ученик рассматривается как объект власти.

Восполняя дефицит собственной субъектности, учитель может обнаруживать в педагогическом дискурсе садистическую предрасположенность. Подобные наклонности проявляются в гипертрофированном стремлении к власти, контролю над окружающим миром и людьми. Вероятно, нападая на противника, коим становится ученик, педагог удовлетворяет потребность в агрессии. Агрессия в таком случае становится способом выражения и углубления субъектности учителя. Агрессия может проявляться только в том случае, если наличествует объект, а объект обнаруживается действиями субъекта. Тогда можно предположить, что функция объекта – удовлетворение желаний субъекта, следовательно, агрессия помогает выйти за границы субъектности и определить эту границу.

А. Фрейд полагала, что на рубеже раннего детства и отрочества посредством вербализации, когда физическая агрессия переводится в словесную, происходит ее уменьшение [161, с. 347]. При этом следует заметить, что проявление вербальной агрессии в дискурсе часто носит более разрушительный характер, чем проявление физической агрессии.

Учитель, склонный к проявлению садистических наклонностей, получает удовлетворение оттого, что ученик находится в его власти. Поскольку «жертва» не может иметь желаний, чувств, она не имеет права на проявление инициативы. К. Хорни признает, что для такого человека «эксплуатация становится разновидностью страсти, на которую он имеет право» [180, с. 206].

Учитель склонен наслаждаться властью над учеником, предъявляя к нему высокие требования, заставляя испытывать унижение и чувство вины. Ламберт (W.W. Lambert) [177] установил, что во всех культурах наблюдается сильное смещение агрессии на детей. Как показывают исследования (В.Е. Goodstadt, L.A. Hjelle) [177], слабые люди, достигая власти, используют

более жесткие меры воздействия, а человек, подвергавшийся наказаниям сам, становится агрессивным (S. Feshbach) [177].

Не удовлетворив потребность власти, учитель садистического типа склонен показывать недовольство, демонстрировать обиду. Все, что выходит за пределы власти учителя, воспринимается им как собственное подчинение. При исчезновении объекта разрушаются желания субъекта, исчезают границы собственной субъектности. Для субъекта его идентичность и есть граница субъектности. Стремясь избежать подчинения, учитель, проявляющий садистические наклонности, становится требователен и капризен, болезненно относится к любым свидетельствам собственной слабости. Э. Фромм отмечал, что проявление садистических наклонностей есть превращение немоги в иллюзию могущества [171, с. 252].

Ожидания учителя, проявляющего садистические наклонности, связаны с возможностью наполнения любыми доступными средствами собственной жизни, которая в эмоциональном плане бедна. Он ждет подтверждения любви и признательности, стремится наполнить жизнь яркими впечатлениями и чувствами. Эмоциональный подъем, переживаемый ребенком, может восприниматься учителем с садистическими чертами как угроза, неподчинение, желание выйти из-под контроля. Такому учителю необходимо сделать власть ощутимой для других. Для того, чтобы лишить школьника права на самоопределение, учитель может оскорблять, унижать, искать слабые места, разрушая его идентичность.

Учитель способен издеваться над ребенком, не согласным подчиняться, точно замечая недостатки, давая им огласку, подчеркивая и преувеличивая их в присутствии коллектива. Учитель получает удовольствие, разрушая планы ученика, нивелируя его достоинства.

В педагогическом дискурсе проявляется тенденция, целью которой является желание повредить другому человеку, принудить к каким-либо действиям, унижить его. Учитель, находясь в педагогическом дискурсе,

может испытывать потребность к разрушению, поэтому следует предположить, что агрессивность человека включается в развитие субъекта.

Нередко активность в достижении принимается за агрессивность. Между тем, агрессивность можно рассматривать как определенную форму проявления активности. Безусловно, не всякое активное действие понимается как агрессивное. Агрессивным воспринимается действие, оставшееся непонятным для ребенка. Предостеречь ребенка от восприятия какого-либо акта поведения как агрессивного можно путем объяснения взрослым логики своих поступков.

Иногда учителя прибегают к крайней мере наказания – игнорированию и полному прерыванию контакта с учеником. Такой разрыв болезненно переживается ребенком, он чувствует себя покинутым и несправедливо наказанным. Одной из форм, в которой проявляется агрессия учителя, является молчание, которое, в свою очередь, может вызвать фрустрацию говорящего. Молчание учителя является таким же элементом насилия над ребенком, как и то, что получает словесное выражение: «Конечное молчание – это тоже элемент насилия, язык может лишь бесконечно долго стремиться к справедливости, ведя внутри себя нескончаемую войну» [52, стр. 138].

В качестве наказания учителя используют игнорирование детей и их успехов. Невнимательное отношение к ребенку, занятость своими проблемами не позволяют учителю проявлять заботу, оказывать внимание школьникам. Ребенок надеется получить поддержку учителя, но, потеряв надежду, быстро утрачивает мотивацию, интерес к учебе угасает, исчезает вера в доброго и внимательного учителя.

Следует признать, что учитель, осознавая насильственный характер своих действий, испытывает вину и стыд, что может способствовать формированию саморазрушительных и самоуничижительных действий. Исследования (Е.Е. Массобу, 1965 [177]) показали, что женщины, проявив

агрессию, (а в школе чаще работают женщины), испытывают чувства вины и страха ².

По мнению Сартра [126], проявление мазохизма есть уничтожение субъектности в себе. Таким образом, следует признать, что человек, испытывающий проблемы с самооценкой и чувством автономии, при определенных условиях уничтожает субъектность в другом, поэтому подобная зависимость предполагает уничтожение субъектности как таковой и может реализоваться в активной или в пассивной форме агрессии.

Педагог получает удовлетворение, фрустрируя ученика, причиняя ему страдания, предъявляя ненасытные требования и придираясь. Устремленность на разрушение планов и надежд позволяет фрустрировать школьников, а обесценивание достижений учеников гарантирует педагогу власть. При обнаружении страданий детей переживания самого учителя становятся менее заметными.

Осуществляя поведенческий, эмоциональный, интеллектуальный контроль, учитель стремится трансформировать объект (школьника). Власть дает возможность убедить или заставить других людей действовать по определенным правилам или определенным образом. М. Фуко утверждал: «Власть воздействует непосредственно на индивидов, она дает сознанию власть над сознанием» [174, с. 302].

Педагог в своем дискурсе пытается создать формы, в которых проявляются некие интенции ребенка. При этом учитель искажает потребности самого ребенка, навязывая собственные желания. Поскольку педагогический дискурс позволяет отбирать и формировать желания, его можно считать точкой структуриации.

Структуриация есть начало желаний ребенка, в которое педагог вкладывает собственное, в связи с этим агрессию можно рассматривать как форму достижения желания.

Признавая агрессию неотъемлемой составляющей педагогического дискурса, необходимо, осуществляя подготовку педагогов, учить будущих специалистов умению делать гибкими свои желания: готовясь к работе с детьми, они должны научиться управлять собственной активностью и пассивностью.

Поскольку ребенок внешне пассивен и не может предъявить собственную субъектность, он воспринимается учителем как объект. В этой ситуации доминирование учителя объясняется отрицанием бытия ребенка.

Нельзя не признать тот факт, что школьники нередко сами склонны принимать доминантность учителя. Делегирование ответственности учителю позволяет исключать стрессы, снимать напряжение, облегчать существование. Безусловно, доминантность есть обязательная составляющая педагогического дискурса, однако представляется достаточно сложным определение нормы доминирования педагога. Вероятно, всякое действие, воспринимаемое объектом как насильственное, закрепляющее за ним положение объекта, можно считать доминантным.

Несмотря на доминирование, в поведении педагога обнаруживаются страх и слабость, которые являются источниками жестокости в учительской среде. Установка на причинение вреда, приписываемая другому, коренится в том ложном представлении, согласно которому именно другой склонен причинить вред ³. В угрожающей самооценке ситуации проявляется тревожность учителя. Интенсивность тревожности зависит от того, насколько ситуация воспринимается индивидом как опасная, каков его собственный опыт переживания подобных ситуаций ⁴. Известно, что сила используемых средств возрастает по мере уменьшения уверенности в себе, поэтому, чем больше тревога учителя, тем агрессивнее будет его поведение, тем большую потребность в доминировании и деформации ученика он будет испытывать.

Авторитарный, запелляционный характер общения присущ современной школе. Приходится признать, что и учитель вынужден подчиняться правилам школьной жизни, он ограничен в своем выборе, а человек, отстаивающий собственную субъектность, не дает возможности проявить ее другому.

В школе постоянно демонстрируется недоверие к учителю, его деятельность строго регламентирована, следовательно, под сомнение ставится профессиональная компетентность. Строгие установки, тотальный контроль над действиями учителя порождают тревогу, которая воспринимается педагогом как неотвратимая опасность, перед которой человек бессилен. У педагога формируется чувство незащитности, беспомощности. Предпринимая попытки изменить ситуацию, осуществляя поиски выхода из опасного положения, защищая себя от тревоги, человек приобретает желание доминировать (К. Хорни [183], Л.М. Митина [107]). К. Хорни утверждает, что невротическое стремление к власти рождается из тревожности, ненависти и чувства собственной неполноценности, потому как власть может дать чувство безопасности [183]. Защититься от беспомощности, от опасности чувствовать себя ничтожным, можно, только обладая властью над другими людьми.

Можно предположить, что враждебность является реакцией на обстоятельства: возросшие требования к учителю, неуважение к профессии, отсутствие нормальных условий труда (переполненные классы), высокий уровень шума [37], постоянный стресс [16], низкая зарплата, невозможность соответствовать современным потребностям учащихся – все это провоцирует проявление садистических наклонностей в учителях. Между тем власть может дать успокоение, укрепить позиции человека в обществе.

Агрессия в речи проявляется через словесные оскорбления, скрытое принуждение, завуалированные требования. Демонстрация неодобрения, кратковременная изоляция, ругань, высмеивание, объявление

во всеуслышание о проступках – вот наказания, активно используемые в школе.

Отсутствие внимания, отказ от выполнения требований со стороны школьников способствуют формированию презрительного отношения со стороны учителя. Малейшая критика, отсутствие признания болезненно воспринимаются учителями. Для поддержания авторитета и самосохранения учитель начинает бороться против всех находящихся рядом.

У педагогов часто возникает потребность в постоянной поддержке сниженной самооценки. Иногда взрослый сам включается в «игру», исполняя роль «хорошего учителя». В ряде случаев ему удается разрядиться, он преодолевает чувство мести и стремление к расплате, но, как правило, это временное снятие напряжения. Бандура (А. Bandura) [177] определил типы самооправдания для успокоения совести. От болезненных переживаний педагог старается себя уберечь, используя защитные механизмы: вытеснение, регрессию, отрицание, обращение, интроекцию, рационализацию, интеллектуализацию⁵.

Педагог создает в своем воображении образ идеального ученика, пытается сделать школьника соответствующим этому идеалу. Когда учитель осознает невозможность достижения идеала, тогда ученику приходится расплачиваться.

Идеалы учителя и школьника часто не совпадают. Педагогу трудно соотнести свои представления об идеальном ученике с тем эталоном, к которому стремится школьник. Нередко учитель стремится привить школьнику те качества, которыми не обладает сам. Обнаруживая при этом противодействие ребенка, учитель может проявить агрессивность. Замечая неприятие школьника, педагог раздражается, и в своих неудачах винит ребенка. Непонимание и неприятие могут привести к дальнейшему осложнению отношений и разрыву, при этом педагог и ребенок демонстрируют раздражительность и неудовлетворенность. В дискурсе

власти учитель отождествляет одну часть своих желаний с *Я* ребенка, другую – со *Сверх-Я*.

Не вызывает сомнений, что направленность на взаимодействие позволяет установить контакт, увеличить силу воздействия, при этом каждый испытывает удовлетворение. Однако можно заметить, что в школьной ситуации добиться взаимопонимания достаточно сложно, потому что обе стороны оказывают сопротивление.

Защита против конфликтных влечений у педагогов поддерживается благодаря постоянному общению с детьми, которые не могут вытеснить свои влечения и продолжают их переживать. Поэтому, идентифицируясь с ребенком, учитель переживает регрессию. Получается, что педагог борется с незрелой частью «Я» в себе и осуществляет перенос на ребенка. Учитель борется с собственными влечениями и инфантильными импульсами (Г. Фигдор [147], А. Фрейд [162]), отождествляя себя с wybranными детьми, пытается помочь себе, а не ребенку.

Ребенок готов объективировать себя, закрыться, создать защиту, чтобы уберечься от воздействия учителя. Прерывание педагогического дискурса в результате сопротивления ученика может способствовать обнажению педагогической агрессии, так как учитель отдает предпочтение работе с унифицированной аудиторией. Ученик остается для учителя Другим, тем, кого он не может или не хочет принять и понять до конца.

Прерывание дискурса педагога может стать способом преодоления унификации, которая понимается как навязывание учителем собственной нормы ученику.

Выполняя задачу самосохранения, учитель не всегда готов вести диалог с учеником. Учителя предпочитают монологическую речь, способную устанавливать дистанцию, а сохранить себя можно путем разрушения другого. Можно предположить, что диалог – это форма реализации конструктивной агрессии, поскольку он есть попытка отказа от унификации.

Часто учитель не готов вести диалог, так как боится инцеста – слияния с учеником.

Учитель постоянно вынужден решать вопрос об идентификации. Он идентифицирует себя или с ребенком, нарушающим дисциплину, или с нормами преподавания. Отказываясь от власти, воспринимая ее как принуждение, учитель репродуцирует в себе сопротивляющегося порядку школьника. Он не всегда всерьез осознает свою власть, поэтому любое сопротивление ученика воспринимает как выпад против себя лично, а не против школьной системы в целом. В таком случае школьник воспринимается педагогом как прямая угроза.

С одной стороны, учитель понимает проблемы ребенка, а с другой – подвластен собственным инфантильным реакциям, вероятно, одним из способов обеспечения безопасности является установление границ, способных гарантировать учителю целостность. А. Фрейд считала, что взрослый должен брать на себя роль *Суперэго* детей, тогда принудительное подчинение можно заменить добровольным послушанием. Следует признать, что так нередко и происходит, учитель идентифицирует себя с *Суперэго* детей, исполняя роль совести ребенка, что позволяет ему использовать власть и делает его дискурс агрессивным.

Несомненно, агрессия является одним из механизмов способствующих разворачиванию педагогического дискурса и может иметь различные способы репрезентации власти. Агрессия является одной из деструктивных составляющих педагогического дискурса, в котором проявляются потребности учителя. Вышесказанное позволило нам разработать модель функционирования агрессии в педагогическом дискурсе (см. Приложение).

Педагог допускает агрессивность, которая так или иначе неизменно присутствует в любых отношениях. Следует помнить, что агрессия обычно возрастает, если бессознательные импульсы человека являются запрещенными. Развивая способность чувствовать агрессивные проявления,

выводя в сознание бессознательные влечения, можно устранить конфликт между инстинктами.

Рассматривая преподавание как основную деятельность, педагог попадает в конфликт с собственной идентичностью. Взрослый способен осознавать, что инстинктивные желания свойственны и ребенку, поэтому, признавая их существование, уважая их, следует сделать поведение ребенка предметом педагогической рефлексии. Влечения не должны подавляться, поскольку подавление может вести к невротизации и останавливать процесс сублимации. Запретом на проявление влечений учитель, казалось бы, облегчает себе работу, но при этом он не может способствовать искоренению влечений. Формируемое *Суперэго* помогает взрослому в воспитании школьника, для которого взрослый является объектом любви. Послушание, воспитываемое взрослым, ведет к подавлению инстинктов. Ребенок страдает от своих подавленных импульсов, в связи с чем задача взрослого видится в понимании ребенка, принятии его, а не в подавлении и ограничении.

Подавляя агрессивные и деструктивные стремления, ребенок переводит их в бессознательное. Предотвращая опасность возвращения агрессивных устремлений из бессознательного, учитель невольно в сознании ребенка усиливает противоположные качества. Неустановленное разумное соотношение между сознательным и бессознательным в психике способствует тому, что агрессия и деструкция проецируются вовне и приписываются людям, окружающим ребенка. Такими людьми могут стать как учителя, так и родители, по отношению к ним ребенок испытывает чувство страха и приписывает им роль агрессоров. Некоторые деструктивные стремления остаются направленными на себя, если такие стремления сдерживаются с большой силой, то агрессия остается внутри, что может привести к серьезным органическим заболеваниям, формированию депрессивных состояний, суицидальным последствиям.

Выйти из дискурса власти ребенок может только путем устранения зависимости. Однако учителя и родители не готовы к отказу от власти, они не могут согласиться с выходом ребенка из подчинения, поскольку в свое время сами не смогли преодолеть зависимость до конца. Подлинная свобода помогает обрести самостоятельность, формирует чувство ответственности за решения и поступки.

Опасаясь утратить влияние, учитель стремится удержать ученика в дискурсе власти. Объективируя дискурс, высказываясь, учитель теряет свой смысл. Конструируя дискурс для Другого, субъект испытывает отчуждение, так как адекватного ответа на дискурс не существует. Высказываясь, учитель ищет в своем дискурсе не столько ответ другого, сколько то, что способствует его субъективации и самоутверждению.

Дефицит субъектности учителя требует восполнения. Часто взрослый не может согласиться с тем, что становление личности ребенка произошло без его участия. Поэтому даже в дискурсе власти педагог не может реализоваться, не может получить полного удовлетворения, и тогда дискурс власти доходит до самоотрицания.

Учитель может получать истинное удовольствие не от демонстрации власти, а при осуществлении перехода из дискурса власти в некую иную форму. Можно предположить, что переход дискурса власти в дискурс знания является той формой, которая способна дать возможность удовлетворения желаний учителя. Дискурс знания дает возможность педагогу учиться у школьника, позволяет создать ситуацию, в которой ученик является ресурсом для профессионального роста педагога. Дискурс знания появляется только в результате совместного творчества учителя и ученика, тогда, несмотря на доминирование учителя, «ребенок становится непосредственным учителем взрослого в той мере, в какой истинное образование идентифицируется с самим рождением истины. В каждом ребенке мир бесконечно повторяется, снова возвращаясь к своим исходным

формам: он никогда не взрослеет для того, кто смотрит на него впервые» [175, с. 107]. Следовательно, можно говорить о возможности структурирования желаний учителя. Учитель готов создавать дискурс знания, если он способен уходить от своих конфликтов. Попав в дискурс власти и предьявляя власть, он не может этого делать в результате отсутствия определенности границы, которую нельзя перейти. Поэтому при коррекции агрессивности следует помогать педагогу в нахождении способа, позволяющего справиться с ответственностью, в определении меры агрессии и доминирования, что будет способствовать сохранению целостности ребенка.

1.3 Оценка как способ предъявления педагогического дискурса

Несомненно, оценка – один из важнейших структурных элементов педагогического дискурса. Роль оценки в педагогической деятельности описана в работах Б.Г. Ананьева, Ш.А. Амонашвили, М.М. Силенок, В.А. Якунина. Оценочная деятельность педагогов стала объектом изучения С.Л. Копотева, С.Ф. Сироткина, И.А. Шадриковой и др.

Как известно, высказаться нейтрально невозможно. Практически всякое высказывание является оценочным. В связи с этим необходимо осознать значение оценки в деятельности педагога.

Впервые проблема педагогической оценки была разработана Б.Г. Ананьевым в 1930-е годы. В последующие десятилетия внимание исследователей к этой проблеме было недостаточным.

Следует признать, что учебная и воспитательная деятельность утрачивают корректирующую и мотивирующую основы в ситуации отсутствия оценки, поэтому возникает необходимость определения задач оценки в учебно-воспитательном процессе. По мнению Б.Г. Ананьева [10], педагогическая оценка выполняет две основные функции: ориентировочную и стимулирующую. Несомненно, оценка стимулирует и направляет развитие личности, вселяет веру в силы, помогает обрести чувство собственного достоинства. Педагогическая оценка влияет на все сферы жизни человека, так как именно она является одним из самых мощных факторов формирования индивидуальных особенностей личности. И.А. Шадрикова отмечает, что именно благодаря педагогической оценке учебному процессу придается сугубо личностный характер [184].

Между тем нельзя не отметить, что оценка оказывает постоянное влияние на характер человека, особенно велико ее воздействие на формирующуюся личность. Поскольку в оценке выражается отношение педагога, она всегда вызывает глубокие эмоциональные переживания.

Ш.А. Амонашвили отмечает: «Оценка становится стимулирующей для школьника, так как усиливает, укрепляет, конкретизирует в нем мотивы учебно-познавательной деятельности, наполняет его верой в свои силы и надеждой на успех» [8, с.163].

По уровню обобщенности педагогическая оценка подразделяется Б.Г. Ананьевым на парциальную, фиксированную и интегральную. Парциальная оценка имеет отношение к частному знанию, умению, навыку или к отдельному акту поведения. Парциальные оценки наиболее часто используются педагогами в учебно-воспитательном процессе. Фиксированная оценка (отметка) отражает промежуточные или завершённые успехи школьника. Парциальные и фиксированные оценки являются основой для педагогической характеристики, которая, в свою очередь, есть интегральная форма педагогической оценки, характеризующая личность и поведение школьника в целом.

По способу оценочной стимуляции Б.Г. Ананьев выделяет следующие виды парциальных оценок: прямая положительная и отрицательная оценка, неопределённая оценка, отсутствие оценки.

Прямые положительные оценки могут выноситься в форме согласия, ободрения или одобрения. Замечание, отрицание, порицание являются основными разновидностями отрицательной оценки. По сути отрицание и согласие являются безоценочными суждениями, с помощью которых констатируется правильность или неправильность ответа, тогда как ободрение, одобрение, замечание и порицание являются формами оценочного суждения. В свою очередь упрек, угроза, нотация, сарказм относятся к видам порицания.

Разнообразие оценочных суждений способствует созданию общей психологической ситуации, влияющей на весь процесс обучения и воспитания, поэтому требование объективности, справедливости и адекватности оценки является наиболее актуальным.

Подлинный воспитательный эффект достигается педагогом, способным в самых сложных и противоречивых ситуациях установить отношения, основанные на уважении к личности ученика. Наличие такта позволяет учителю строить общение на положительных эмоциях, устанавливать и удерживать психологический контакт с детьми. Педагогический такт характеризует меру педагогического воздействия, основанного на отношении к личности ребенка как главной ценности.

Под педагогическим тактом понимается способность устанавливать правильные взаимоотношения, чувство меры в проявлении требовательности, в форме выдвижения требований, особая чуткость, проявляемая во всей системе многообразных отношений с учащимися, их родителями, в разрешении сложных психологических вопросов, которые возникают в процессе педагогической деятельности ⁶.

Безусловно, учебно-воспитательный процесс не может сопровождаться только положительными эмоциями педагогов и учащихся. Отрицательное эмоциональное состояние ученика может возникать, но не как конечная цель воздействия, а как возможное ситуативное средство, преодолеваемое для достижения положительного эмоционального эффекта.

Следует признать, что в ходе профессиональной деятельности для достижения поставленных целей педагог выбирает методические приемы, помогающие эффективно взаимодействовать с детьми, в результате чего вырабатываются определенные стереотипы, которые находят отражение в педагогическом дискурсе. По мнению С.П. Безносова [192], у педагога формируется индивидуальный оценочный стиль. Нередко возникающий заниженный тип оценки, присущий части учителей, опасен неблагоприятными психологическими последствиями для развития личности, а различия в оценочных стилях педагогов могут оказаться не безобидными для учащихся.

Следует обратить внимание на то, что оценивание ребенка педагогом осуществляется через призму собственной личности, собственного восприятия мира. Учитель навязывает ученикам свои суждения, критерии, оценки. Как справедливо отмечал Ш.А. Амонашвили, в современной школе только учителю «дано право высказывать окончательное суждение» [8, с. 15], поэтому требование организации продуктивного диалога с учащимися видится особенно важным⁷.

Анализируя взаимодействие учителя и ученика, необходимо отметить, что понять смысл высказывания можно только, оценивая говорящую личность, ее отношение к предмету речи и того, на кого направлен дискурс.

Ученик понимает сообщение учителя в том смысле, в котором он воспринимает говорящую личность; эта мысль звучит в работах Ж. Деррида. Еще Н. Кузанский отмечал: «Слово учителя неотделимо от самой личности, его проповедующей» [Цит. по: 51, с. 156], но при этом важно отметить, что на ученика действуют, скорее всего, воображаемые слова учителя. Язык, его представление накладываются на сознание школьника, и именно это влияние оказывает воздействие на восприятие речи учителя ребенком.

Необходимо помнить, что каждое высказывание учителя – это лишь звено в цепи других высказываний, воспринимать отдельно взятое предложение было бы неверно, поскольку отдельное предложение школьник домысливает до целого высказывания, таким образом, предложение в сознании ученика приобретает завершенность. Если предложение является законченным высказыванием, то оно сразу может приобрести целостный смысл.

Произнесение речи есть взаимодействие текста, произносимого учителем, и текста, воспринимаемого учеником. Если мысль, высказанная в слове, становится действительной для ученика, то только после этого она становится действительной для самого учителя. Следует признать, что

ученик косвенно влияет на структурирование дискурса учителем, получая свободу на этапе восприятия и расшифровки сообщения. Таким образом, язык способен не только устанавливать связи, но и становиться преградой между учителем и учеником.

Через использование языка учитель выражает отношение к тому, о чем говорит, раскрывая при этом самого себя, то есть получается, что учитель сам становится частью своего высказывания.

Оценочная деятельность осуществляется педагогом помимо его желания и часто неосознанно. Известно, что, осуществляя выбор слов для объяснения материала, давая рекомендации, направляя и корректируя работу, учитель оценивает способности школьника, качество восприятия, уровень знаний. Воздействие на ребенка, структурирование материала происходит через использование языка педагогом. Таким образом, осуществляя оценочную деятельность, учитель заставляет ребенка принимать собственные обозначения.

Педагог осуществляет оценку на основе известных ему критериев, а значит, оценка позволяет обнаружить насильственность действий взрослого. Если критерии оценивания понятны ученикам и не противоречат другим оценочным суждениям учителя, то даже негативная оценка может адекватно восприниматься школьником, и отрицательное оценочное суждение в таком случае не будет восприниматься как агрессивное.

Педагогической оценке, безусловно, принадлежит ведущая роль в управлении психическим развитием учащихся, а присущая ей субъективность психологически оправдана и индивидуально направлена.

Следует признать, что, оценивая, учитель обучает школьника осуществлению оценочной деятельности. Ученик присваивает оценочные суждения учителя, которые становятся ориентиром при оценивании соучеников, для осуществления самооценки. Оценка играет положительную роль в формировании мотивов в учебно-воспитательном процессе, между тем

нельзя не отметить возможность разрушительного воздействия оценки на школьника. Необходимо помнить, что оценка может быть способом предъявления как конструктивной агрессии, так и деструктивной.

Деструктивная функция оценки осуществляется тогда, когда педагог стремится с ее помощью подчинить себе ученика, деформировать его, заставить принять свои идеалы. Оценка есть способ обретения и осуществления власти, подчинения и трансформации ученика. Конструктивная функция агрессии в оценочных суждениях учителя может реализоваться благодаря возможности разрушения стереотипов ребенка, его желания занимать инфантильную позицию или совершать антисоциальные поступки.

Нередко ученик дезориентируется оценкой педагога, испытывает чувство собственной несостоятельности, незначительности, неуспешности. Исчезновение мотивации, утрата интереса может быть следствием неумелых, неграмотных оценочных действий учителя. Систематические упреки, наказания, незаслуженные замечания, ирония, нотации, угрозы, саркастические порицания разрушают личность ребенка, демонтируют его как субъект.

Большое количество парциальных оценок и систематический внешний контроль сдерживают развитие самостоятельности и инициативы, вызывают чувство неудовлетворенности из-за строгости, ограничения потребностей в самовыражении и самореализации, тогда как отсутствие или небольшое количество оценок ведет к деформации личности ребенка, нарушению отношений между школьником и учителем [192, с. 144]. Однако положительная оценка учителя тоже может носить разрушительный, агрессивный характер. Отсутствие обоснования, неясность, несогласование с другими оценочными суждениями могут стать поводом для насмешек, подозрений, открытого неприятия школьников.

Отношение класса к отдельному ученику нередко зависит от меры применения к нему положительных или отрицательных оценок, других педагогических воздействий. Проявляясь в структуре и типе взаимоотношений между учениками, педагогическая оценка нередко становится сооценкой класса.

Ученик, получающий негативные оценки учителя, может быть отвергнут классом, у него снижается самооценка, мотивация, активность, стремление к успешности. В аналогичной ситуации могут оказаться и учащиеся, которые не всегда заслуженно получают похвалу учителя.

Педагогическая оценка влияет на формирование самооценки учащегося. Использование педагогической оценки, адекватной ситуации, обеспечивает психологический комфорт всех школьников, снимает напряжение, не провоцирует конфликты. Корректное обоснование оценки лишает ученика сомнений, не дезорганизует коллектив и отдельных учащихся.

Существенное влияние на развивающуюся личность оказывает ситуация отсутствия оценки. Часто, анализируя работу класса, учителя обходят вниманием малозаметных учеников. Педагогу скорее свойственно хвалить или ругать, чем тактично и объективно оценивать работы средних учеников, вероятно, учителю проще выносить крайние положительные или отрицательные суждения, чем определять достоинства и недостатки одной работы, намечать перспективы, формировать мотивы, оказывать поддержку. Безусловно, возникает сложность установления границ комфортного состояния учеников, что заставляет учителя отказываться от оценки, однако подобное неоценивание можно характеризовать как агрессию со стороны учителя. На фоне оценочных суждений, адресованных классу, отсутствие таковых воспринимается как крайне низкая оценка. Это способствует осознанию ребенком своей малоценности, незначительности, дезориентирует

его. Игнорирование способствует снижению самооценки и деформации личности ребенка.

В.А.Якунин и М.М. Силенок [193] пришли к выводу о том, что потребность в оценке учителя и сила переживания ее наиболее велики у средних и слабоуспевающих учеников, так как именно у них повышена чувствительность к оценочной стимуляции. Неупоминание, забывание трактуется школьником как отрицательная оценка. Давая характеристику всему классу, учитель нередко забывает детей, относящихся к этой категории. Атмосфера взаимопонимания и доверия сохраняется, когда отсутствуют ситуации игнорирования.

Между тем следует признать, что учитель не свободен от воздействия учеников. Школьник, оценивая учителя, влияет на построение его высказываний, отбор лексики. Школьник тоже трансформирует субъект, каковым является педагог. Взрослый вынужден подстраиваться, чтобы быть понятным и принятым, испытывая на себе влияние учеников. Развивая дискурс, учитель наблюдает за восприятием своей речи учеником. Таким образом, можно утверждать, что, предьявляя дискурс, учитель попадает в зависимость и сам становится объектом воздействия со стороны школьников, вследствие чего педагог испытывает потребность субъективировать себя в дискурсе.

Несомненно, для учителя дискурс является возможностью самовыражения. Известно, что язык рождается из потребности человека выразить себя. В силу профессиональной принадлежности учитель установлен на ответное понимание. Учителю важна реакция ученика в ответ на слово. Он ожидает не пассивного понимания, а дублирования своей мысли в сознании школьника, что способствует проявлению насилия в педагогическом дискурсе.

Одним из моментов субъективации учителя является обращение к ученику. Наименование школьника определяет уровень контакта учителя

и ученика, по нему можно определить степень ясности представлений педагога о ребенке. В речи педагога встречаются оскорбительные клички, грубые обращения, использование метафор – все, что позволяет судить о разрушительном воздействии учителя на ученика. Взрослый часто не замечает, что обращается к школьнику по фамилии, не называет его никак, использует местоимение «ты», таким образом, учитель наносит ребенку обиду, вызывающую горечь и разочарование, которые становятся причиной затаенной злости.

Оценочная деятельность педагога накладывает определенный отпечаток на отношения, складывающиеся у ребенка с одноклассниками. Учитель своими оценочными суждениями также формирует отношение родителей к школьнику. Следовательно, осуществляя оценочную деятельность, учитель берет на себя ответственность за будущее ученика и психологический комфорт в настоящем.

Педагогическая деятельность постоянно сопряжена с оценкой, вне оценки она не может существовать, поэтому оценка становится способом предъявления дискурса. Необходимость оценки побуждает педагога познавать действительность, что способствует формированию неких стереотипов, стандартов, идеалов, эта же деятельность является толчком для преобразования действительности. Тогда оценочное суждение функционирует в качестве истины, причем «субъективной истины». В процессе взаимодействия педагог получает информацию об эффективности выбранной модели взаимодействия и преобразования. Оценивание неизменно связано в первую очередь с восприятием, во вторую – с принятием решений и реализацией этих решений. А поскольку педагогический дискурс включает агрессивность, то в оценке всегда будет реализовываться конструктивная или деструктивная агрессия.

Примечания

¹ Подробно изучаются культурно-социологические факторы в коммуникации людей в работах П. Грайса, С. Левинсона, Дж. Линча и др.

² Эта же тенденция рассматривается в работах Ж.П. Сартра, З. Фрейда, А. Адлера и др.

³ Страх потери власти нашел отражение в работах J.S. Uleman [177], К. Хорни [181; 182], Л.М. Митиной [107].

⁴ Поведение человека в угрожающих ситуациях стало предметом рассмотрения в работах C.D. Spielberger, H.F. O' Neil, D.N. Hansen, R.S. Lazarus [177].

⁵ Рационализация агрессии нашла подтверждение в работах E. Walster [178], использование других защитных механизмов описано в работах К. Хорни [180;183], Н.А. Благовещенского [29].

⁶ Требование педагогического такта содержится в работах Ф.Н. Гоноблина, Н.М. Клебанова, А.Г. Ковалева, Н.В. Кузьминой, Н.А. Петрова, Г.С. Прозорова, П.Г. Редкина, И.В. Страхова.

⁷ Взаимодействию в процессе общения посвящены работы Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева. Проблеме воздействия педагога на формирующуюся личность ученика посвящены работы А.А. Бодалева, В.А. Кан-Калика, С.В. Кондратьевой, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского. Коммуникативная деятельность учителя изучалась Н.В. Кузьминой, Г.С. Трофимовой и др. Профессиональное поведение учителя стало предметом пристального изучения А.Я. Никоновой, П.Г. Постникова, О.Б. Сиротининой и др.

ВЫВОДЫ

1. Агрессия, дидактичность и доминантность являются деструктивными элементами педагогического дискурса.
2. В результате постоянного рассогласования между представлением учителя об идеальном ученике и реально существующем ребенке оценочная деятельность учителя может вызывать потребность предъявления агрессии в педагогическом дискурсе; представляется возможным сделать это противоречие движущей силой развития школьника с целью снятия напряжения и ослабления существующих противоречий.
3. Агрессия в педагогическом дискурсе может проявляться в форме насильственной субъективации школьника и его унификации, где под унификацией понимается изменение школьника в результате навязывания учителем своего представления о норме; насильственная субъективация осуществляется путем разрушения учителем объектности ребенка.
4. Оценочная деятельность учителя способствует проявлению агрессивных тенденций у педагогов. Осуществляя оценочную деятельность, учитель решает с помощью дискурса собственные проблемы, которые могут проявляться как проблемы предъявления агрессии в дискурсе.

ГЛАВА 2. ПРОЯВЛЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ОЦЕНОЧНЫХ СУЖДЕНИЯХ УЧИТЕЛЕЙ

2.1 Методическое обеспечение исследования

С целью выявления особенностей мотивационной структуры учителей было проведено исследование в школах г. Ижевска. Выборка составила 60 человек. Все участники исследования – женщины.

В ходе исследования была использована психодиагностическая методика ТАТ, записаны самоотчеты учителей, проведены беседы, включенное наблюдение.

Составной частью исследования являлся самоотчет учителей. Педагогам предлагалось высказать рефлексивное отношение к ученикам, которых можно было бы отнести к следующим группам: 1) ученики, интересующиеся учебой, активно работающие на уроке; 2) исполнительные школьники, однако не проявляющие активность на занятиях; 3) учащиеся активные, но не исполнительные; 4) безразличные, равнодушные к школе ученики; 5) дети, демонстрирующие отсутствие интереса к учебе. Педагоги должны были дать характеристику одному учащемуся из каждой группы. Всего каждым респондентом было представлено пять характеристик. Время проведения процедуры не ограничивалось, рекомендаций по выбору учащихся учителям не давалось. Каждый рассказ педагога записывался на диктофон, далее происходила расшифровка записей. Записи осуществлялись только с разрешения испытуемых.

В начале исследования подчеркивалось, что задачей данной работы является выявление особенностей взаимодействия учителей и учеников в ходе учебного процесса. В предварительной беседе испытуемым сообщалась задача исследования, которая предполагала выявление особенностей взаимодействия учителей и учеников. Предварительная беседа помогала установить контакт с испытуемыми. Педагоги подчеркивали, что

в настоящее время проблемам учителей не уделяется должного внимания, в сложных ситуациях учитель одинок. После установления контакта с педагогами подчеркивалось, что целью исследования является привлечение внимания к проблемам учителей и нахождение способов их решения.

Приступая к работе, учителя получали заверение, что данные, полученные в ходе исследования, носят конфиденциальный характер и не будут разглашаться.

Следует признать, что в ряде случаев появление диктофона значительно осложняло общение с испытуемыми, в двух случаях учителя агрессивно реагировали на просьбу об использовании записи и в результате отказывались от участия в работе. Возможно, появление диктофона подчеркивало ситуацию оценки, которая была неприятна испытуемым. Участие в исследовании могло, по всей видимости, снизить самооценку учителей, а оказываться в роли учеников им не хотелось. Это вызывало раздражение и являлось причиной отказа от участия в работе.

Необходимо отметить и тот факт, что из выборки «выпадали» учителя, которые представляли для исследования наибольший интерес, как правило, это педагоги, демонстрировавшие агрессивность уже тогда, когда им только предлагалось принять участие в работе. Вероятно, следует допустить, что самые агрессивные учителя не попали в выборку.

Нужно отметить, что многие учителя понимали необходимость данной работы и нередко с энтузиазмом выполняли задания, предложенные им.

Для проведения исследования был использован тест тематической апперцепции (ТАТ). ТАТ относится к классу проективных психодиагностических методов, позволяющих получить «отпечаток» внутреннего состояния испытуемого, подвергаемого анализу.

Во время работы осуществлялась запись на диктофон, по окончании исследования происходила расшифровка записи, интерпретация, качественный и количественный анализ.

Во время работы сигналы одобрения и поддержки подавались только тогда, когда такая необходимость возникала.

При проведении ТАТ испытуемым последовательно предлагались таблицы, которые по окончании рассказа немедленно убирались. Тестирование проходило в течение одного сеанса. Время исследования и время, отводимое на подготовку, не ограничивалось.

В начале тестирования каждому обследуемому предлагалась следующая инструкция: «Я буду показывать Вам картины, Вы посмотрите на картину и, отталкиваясь от нее, составьте рассказ, сюжет, историю. Постарайтесь запомнить, что нужно упомянуть в этом рассказе. Вы скажите, что, по-вашему, это за ситуация, что за момент изображен на картине, что происходит с людьми. Кроме того, скажите, что было до этого момента, в прошлом по отношению к нему, что было раньше. Затем укажите, что будет после этой ситуации, в будущем по отношению к ней, что будет потом. Кроме того, нужно отметить, что чувствуют люди, изображенные на картине, или кто-нибудь из них, их переживания, эмоции, чувства. Предположите, что думают люди, изображенные на картине, их рассуждения, воспоминания, мысли, решения».

Стимульный материал ТАТ отличается полнотой охвата разных сфер отношений человека с окружающим миром и неопределенностью, неоднозначностью ситуаций, изображенных на таблицах, которые дают возможность участнику исследования интерпретировать предлагаемые ситуации. Понимание человеком ситуаций позволяет судить о его личностных чертах и мотивах. ТАТ дает возможность испытуемому без видимых ограничений фантазировать на заданную тему и значительно ослабить механизмы психологической защиты.

Таблицы ТАТ позволяют актуализировать у испытуемого основные потребности, выявить тематические структуры бессознательного, помогают определить конфликтные зоны личности.

Тематический апперцептивный тест представляет собой набор из 31 таблицы с черно-белыми фотографическими изображениями на матовом картоне. Одна из таблиц – чистый лист. Для работы использовались пять таблиц, входящих, по мнению Л. Беллака, в базовый набор для женщин: 1, 3BM, 7GF, 13MF, 18GF.

На таблице 1 изображен мальчик, который смотрит на лежащую перед ним на столе скрипку. Таблица позволяет определить отношение к родительским фигурам, соотношение автономии и подчинения внешним требованиям, мотивы достижения и ее фрустрации, в ряде случаев выраженность сексуальных конфликтов.

На таблице 3BM на полу рядом с кушеткой изображена согнутая фигура, скорее всего, мальчика, рядом на полу лежит револьвер. Данная таблица помогает выявить проблемы агрессии, в частности, аутоагрессии, депрессии, суицидальных намерений.

На таблице 7GF изображены женщина и девочка, сидящие рядом на кушетке. Женщина что-то говорит или читает. Девочка держит в руках куклу и смотрит в сторону. Таблица помогает выявить отношения между матерью и дочерью, отношение к материнству.

На таблице 13MF изображен молодой человек, который стоит в центре комнаты, закрыв лицо руками, за ним на кровати лежит полуобнаженная женщина. Данная таблица помогает выявить сексуальные проблемы, конфликты у мужчин и женщин.

На таблице 18GF изображены две женщины, стоящие на лестнице. Одна из них держит руки на шее другой. Таблица помогает выявить агрессивные тенденции человека, конфликт между матерью и дочерью.

По мнению создателя ТАТ Г. Мюррея, таблицы 1, 3BM, 7GF помогают выявить потребности, реализуемые в повседневном поведении, тогда как таблицы 13MF, 18GF отражают вытесненные или сублимированные желания.

По окончании тестирования полученные данные были внесены в таблицы. В таблице № 1 (см. Приложение) указывалось

общее время, т.е. время, используемое обследуемым для выполнения теста, и латентное время, т.е. время от начала демонстрации таблицы до начала повествования. В ней же отмечались такие показатели, как упоминание в рассказе настоящего, прошлого, будущего, чувств и мыслей героев. В таблице регистрировались степень детализации и уровень изложения, фиксировалось состояние участника, его настроение и интонация повествования.

В таблице № 2 (см. Приложение) фиксировалось своеобразие речи испытуемого, отмечались особенности выбранной лексики, использованные штампы, цитаты, особое внимание обращалось на допущенные оговорки и возникающие паузы.

ТАТ помог получить необходимую информацию о состоянии испытуемых в момент работы, об отношении их к миру и окружающим людям, выявить особенности мотивационной структуры.

2. 2 Особенности мотивационной структуры учителей

Для анализа результатов ТАТ все испытуемые были разделены на две группы, в основу классификации положен базовый конфликт педагога. Первую группу составили учителя с преобладанием невротического конфликта, во вторую вошли учителя с преобладанием психотического конфликта. В результате обработки данных выяснилось, что группу учителей с преобладанием невротического конфликта составили 52 человека, а в группе учителей с преобладанием психотического конфликта 8 человек из выборки.

По анализу высказываний выявлены основные потребности участников исследования, с этой целью был использован перечень 20 базовых потребностей человека, предложенный Г. Мюрреем. В таблице количественный показатель указывает процентное соотношение между количеством раз проявленных потребностей и общим числом тестов (см. табл. 1).

При обработке протоколов учителей с преобладанием **невротического** конфликта было обнаружено, что основной потребностью педагогов является пассивное повиновение. Можно предположить, что осознание собственной зависимости ведет к пассивному повиновению (25%). В ряде случаев эту потребность можно рассматривать как одно из мазохистских проявлений. Учитель готов подчиниться силе, принять судьбу, так как чувствует собственную неполноценность и неуспешность.

Педагог демонстрирует готовность к повиновению, требуя того же от воспитанников. При обнаружении сопротивления со стороны детей взрослый проявляет нетерпение, раздражение, допуская проявления агрессии. Непонимание поведения школьника грозит тем, что учитель всякий протест ученика против системы воспринимает как проявление неуважения лично к себе и борется за отстаивание собственного авторитета.

Табл. 1. Проявления базовых потребностей педагогов по шкале**Г. Мюррея при делении групп по базовому конфликту**

Базовые потребности	Учителя с преобладанием невротического конфликта (52 человека)	Учителя с преобладанием психотического конфликта (8 человек)
Пассивное повиновение	25,4 %	15 %
Автономия	18,6 %	7,5 %
Агрессия	9,2 %	17,5 %
Достижение	8,5 %	12,5 %
Оказание помощи	6,9 %	7,5 %
Поиск покровителя	6,9 %	12,5 %
Поиск дружеских связей	5 %	2,5 %
Доминирование	3,8 %	5 %
Потребность быть в центре внимания	2,7 %	0 %
Игра	2,3 %	2,5 %
Избегание наказания	1,9 %	0 %
Избегание опасности	1,9 %	2,5 %
Преодоление поражения	1,9 %	5 %
Потребность самозащиты	1,5 %	0 %
Отвержение других	1,2 %	5 %
Потребность в уважении	0,4 %	0 %
Эгоизм	0,4 %	0 %
Социальность	0,4 %	0 %
Потребность порядка	0,4 %	0 %
Потребность суждения	0,4 %	0 %
Уход от исследования	нет	5%

У педагогов этой группы достаточно высок показатель потребности в автономии (18,6%).

По мнению Г. Мюррея, автономия – превалирование бегства от всякого ограничения, желание освободиться от опеки, режима, порядка. В рассказах ТАТ герой во взаимоотношениях капризен, несдержан, эгоцентричен.

Кроме того, потребность в автономии можно рассматривать как стремление к самостоятельности и независимости. Автономия позволяет сохранять целостность, избегать сложных взаимоотношений в коллективе.

На наш взгляд, такой высокий показатель напрямую связан с теми ограничениями, которые регламентируют школьную жизнь. Нормы пронизывают все взаимоотношения в школьном коллективе. Выполняя правила, педагог требует от учеников безукоснительного следования инструкциям. Учителю сложно отказаться от соблюдения правил, так как следование им помогает устанавливать порядок, поддерживать дисциплину. Таким образом, учитель является заложником сложившихся отношений. Однако нередко взрослый сам, протестуя против установленных порядков, не выполняет обязанности и нарушает дисциплину. Усталость и раздражение могут провоцировать проявление у педагогов потребности в автономии.

Как подтверждает ТАТ, потребность в агрессии (9,2 %) занимает важное место среди других. Можно предположить, что агрессия является реакцией человека на обстоятельства его жизни. Стремление к автономии и невозможность ее обретения, вынужденное пассивное повиновение при желании достижений вызывают агрессивную реакцию человека. Агрессия становится способом реабилитации, возможностью отстаивания субъектной независимости.

Г. Мюррей характеризует потребность в агрессии как стремление словом или действием опозорить, осудить, проклясть, поиздеваться, унижить, уничтожить противника. При обнаружении проявлений потребности в агрессии в рассказах ТАТ персонажи стремятся защитить себя любыми способами.

Наряду с готовностью к самопожертвованию и принятию обстоятельств, проявляющихся в потребности пассивного повиновения, у педагогов обнаруживается потребность достижения (8,5 %). Данная потребность играет важную роль в жизни человека, именно она помогает преодолевать препятствия, заставляет добиваться результата. Положение человека в обществе во многом зависит от того, насколько он готов в борьбе с обстоятельствами достигать поставленных целей. Учителям свойственно желание преодолеть, побороть, опередить других. Стремление добиваться самого высокого уровня в любом деле, быть последовательным и целеустремленным, несомненно, характерно для педагогов. Это стремление может быть мощным стимулом для достижений. Однако следует понимать, что чем больше человек вынужден подчиняться обстоятельствам, тем острее им будет восприниматься внутренний конфликт.

Поэтому нереализовавшиеся потребности достижения могут стать для человека мощным разрушительным фактором. Осознание несостоятельности и неуспешности приводит к депрессии, вызывает вспышки агрессии, желание разрушать собственную жизнь и жизни других людей.

Учителям свойственна потребность в оказании помощи (6,9 %). Можно предположить, что такое желание появляется у человека либо для установления дружеских связей, либо как способ подчинить себе другого. Стать значимым в жизни другого – это способ самоутверждения или самореализации. При обнаружении данной потребности в рассказах ТАТ герою свойственно желание быть всеобщим утешителем, он заботится о других, готов оказывать им всяческую помощь и поддержку. Оказание помощи дает повод для самоактуализации, поиска заместительного смысла жизни.

Необходимо указать на другую не менее важную потребность, обнаруженную в ходе обработки протоколов ТАТ. У многих учителей выявлена потребность в поиске покровителя (6,9 %). По всей видимости, учитель не находит в коллективе необходимой поддержки. Его коллеги

не хотят или не могут оказать помощь, и поэтому педагог чувствует себя незащищенным. Ожидание помощи, совета, мягкого обращения обнаруживается у участников исследования не только в рассказах, но и в личных беседах.

При обработке данных, полученных при проведении ТАТ, выяснилось, что показатели поиска дружеских связей (5 %) и поиска покровителя близки. Нетвердые позиции педагогов в школе, неуверенность в завтрашнем дне заставляют ожидать участия в их судьбе более сильных и независимых людей.

Для многих учителей потребность в поиске дружеских связей продиктована надеждой на участие и поддержку в сложных ситуациях. С другой стороны, выражение данной потребности в ТАТ может свидетельствовать и об отсутствии крепкой, прочной дружбы, атмосферы искренности и взаимопонимания в учительском коллективе. Надежда на симпатию со стороны коллег, проявление заботы и внимания является насущной потребностью школьного учителя.

Стремление к дружеской поддержке не мешает проявлять потребность в доминировании (3,8 %). Выше отмечалось, что учителям свойственно стремление контролировать поведение других, оказывать влияние на тех, кто находится от них в прямой зависимости. Желание направлять поведение окружающих, стремление убеждать, а также ограничивать свободу других характерно и для героев ТАТ.

С этой потребностью, безусловно, связано желание быть в центре внимания (2,7 %). Вероятно, учителю недостаточно внимания, которое ему оказывается окружающими, он желает большей власти над людьми. Эта склонность педагогов обнаружилась при проведении исследования. Герои рассказов готовы завоевывать внимание других, они стремятся удивлять как своими достижениями, так и качествами собственной личности. Именно по этой причине учителя довольно часто подчеркивают значимость своих

суждений, а эта потребность напрямую связана с желанием самоутверждения с целью самоактуализации.

Проявленная учителями потребность игры (2,3 %) выявляет один из механизмов защиты и снятия напряжения. Игра дает возможность расслабиться, снять груз проблем, иначе взглянуть на сложившуюся ситуацию. С другой стороны, потребность игры может отражать способ общения с учениками. Так, например, учителя начальных классов нередко продолжают общаться с окружающими, заигрывая, утрачивая при этом чувство реальности. При обнаружении этой потребности выяснилось, что в рассказах ТАТ герой предпочитает игру всякой другой серьезной деятельности. Иногда такое желание может сочетаться с беззаботностью и даже безответственностью.

Выявление проявлений потребностей у педагогов с различными базовыми конфликтами позволяет обнаружить разные формы профессиональной деформации. Например, такие потребности, как потребность в поиске покровителя и потребность игры, позволяют обеспечить профессиональную защиту учителю с невротическими чертами.

Потребности избегания наказания (1,9 %) и избегания опасности (1,9 %) оказались для педагогов одинаково значимыми. Жесткая регламентация в школе на фоне декларирования демократических перемен вызывает серьезный протест у педагогов. По этой причине и ряду других учитель не чувствует себя свободным и независимым. У него не ослабевает чувство опасности, он боится не соответствовать требованиям администрации, учителей, родителей, раздражается при нечетком выполнении инструкций и предписаний. Даже в том случае, когда педагог работает добросовестно, он не может быть уверен в отсутствии претензий к нему. Следует заметить, что руководителями педагогического коллектива нередко являются невротические личности, а продолжительная работа на руководящих постах ведет к серьезной профессиональной деформации, следствием которой может стать страсть к преследованиям и провоцированию конфликтов.

У руководителей в большей степени проявляется потребность доминирования, а наказание является одним из способов установления отношений неравенства. Это, в свою очередь, способствует актуализации у подчиненных потребности избегания опасности и наказаний.

Испытывая постоянную тревогу, панику и страх, учитель приписывает своим героям те же самые качества. Его герои порой чрезмерно осторожны, у них может совершенно отсутствовать инициатива, они, скорее, будут уклоняться от борьбы, нежели примут в ней участие.

Для того чтобы избежать наказания, человек готов сдерживать собственные импульсы. Он боится осуждения, вынужден считаться с мнением окружающих, поэтому герой рассказов ТАТ может проявлять воспитанность, сдержанность, стремится придерживаться общепринятых правил.

Очень близки по количественным показателям две другие потребности: потребность преодоления поражения (1,9 %) и потребность самозащиты (1,5 %). Игнорировать сходное количество проявлений было бы неправомерно. Как отмечалось выше, для педагогов свойственно стремление к достижениям, однако, добиваются успехов единицы. Чтобы не потерять веру в себя, педагог использует защитные механизмы, оправдывает собственные неудачи, находя им объяснение. Преодолевая поражение, человек проявляет упорство, иногда бесстрашие и силу воли. Это находит отражение в рассказах ТАТ, когда в самых сложных ситуациях герой рассчитывает только на свои силы.

Проявляя потребность самозащиты, герой характеризуется готовностью отразить любое нападение. Такие люди, как правило, с трудом признают свои поражения, ищут оправдания любым неудачам, не готовы проанализировать и при необходимости признать свои ошибки. Они более агрессивны, проявляют нетерпение, могут вести себя бестактно.

Потребность отвержения других (1,2 %) была обнаружена только у трех обследуемых. Необходимо признать, что определенной категории учителей

свойствен отказ от сближения с другими. Такие люди, как правило, испытывают трудности при общении со всеми: с коллегами они чересчур критичны и невежливы, с учениками проявляют грубость, чувствуя свою безнаказанность. Эти педагоги не способны ценить дружбу, им легче проводить время в одиночестве, они тяжело переносят присутствие других. Такие люди часто неприступны, не могут найти взаимопонимания в коллективе, у них не складываются отношения с коллегами. Учителя этой группы часто бывают одиноки.

Одинаковое количество проявлений обнаружено у таких потребностей, как потребность в уважении, эгоизм, социальность, потребность порядка и суждения (по 0,4 %).

Как показало исследование, потребность в уважении не является актуальной для учителей по той причине, что они не хотят работать под руководством более сильных и опытных коллег. Замечено, что потребность достижения превалирует над многими другими. Учителю важно, чтобы ценили именно его, поэтому он не готов мириться с признанием другого. Даже если педагог следует примеру более авторитетного коллеги, он с трудом признает это. Данная потребность обнаружена только у одного испытуемого, в рассказе ТАТ его персонажи испытывают уважение по отношению к другим.

При обработке и интерпретации рассказов ТАТ выяснилось, что учителя не готовы проявлять социофилию. Социальность предполагает готовность человека забыть собственные интересы во имя интересов коллектива. Альтруистическая направленность личности не популярна в среде педагогов, она только декларируется ими, учителя не готовы быть уступчивыми, проявлять благородство.

При этом учителей нельзя отнести к категории эгоистичных людей, так как работа в школе учит педагогов находить компромиссы. Учителя приспосабливаются к ситуации: не демонстрируют свое отношение, редко открыто высказывают собственную точку зрения. У героев ТАТ не было

обнаружено проявлений болезненной чувствительности к унижению, застенчивости, что позволило бы судить об эгоистических наклонностях педагогов. При обработке материалов не обнаружено тенденции к субъективному восприятию мира, вероятно, по причине сильного влияния стандартов на педагогов.

Не высок показатель потребности суждения (0,4 %). Можно предположить, что эта потребность растворилась в каких-то других. Следовательно, педагоги удовлетворены имеющимися возможностями для проявления данной потребности в жизни. Наверное, по этой причине при исследовании потребность в суждении проявилась только у одной участницы. В ее речи обнаружена приверженность к абстрактным формулировкам, всякого рода обобщениям. Ее герой увлекается вечными вопросами, заметно, что участница исследования получала удовольствие во время рассуждения. Возможно, это связано с тем, что педагог работает в школе первый год, и у нее пока не было возможности в достаточной степени удовлетворить данную потребность.

Потребность порядка напрямую проявилась только в одном рассказе. Однако утверждать, что такая потребность не характерна для учителей, кажется неправомерным. Можно предположить, что отказ от порядка является проявлением защиты. Скорее всего, учителя устали от порядка, которому они вынуждены подчиняться. С другой стороны, отрицание порядка в рассказах ТАТ может быть связано отрицанием того, что более всего востребовано.

Анализируя протоколы по таблице 1, мы выясняли отношение участников эксперимента к родителям, желание автономии и ее соотношение с потребностью подчинения. В результате стало ясно, что 17 человек желают автономии, 10 участников проявили потребность пассивного повиновения. 20 человек из этой группы негативно отзывались о влиянии родителей, указывали на их доминирование, и только один человек отметил положительное влияние родителей. Потребность достижения характерна для

20 участников исследования, их герои готовы идти к цели, преодолевать препятствия, справляться с трудностями.

Стимульный материал ТАТ помог выявить сексуальные конфликты, так у 22 участников в символической форме проявились проблемы в сексуальной сфере. Как правило, ими оказались женщины, которые никогда не состояли в браке или брак которых был расторгнут.

При анализе рассказов, составленных по таблице ЗВМ, обнаружилось, что ведущей потребностью является пассивное повиновение на фоне ярко выраженных агрессивных импульсов, что позволяет судить о мазохистских наклонностях педагогов. Из 30 человек, обнаруживших потребность повиновения, у 6 учителей проявилась склонность к суициду.

При работе с таблицей ЗВМ обращает на себя внимание то, что испытуемые чаще составляют рассказы с печальным концом: герой находится в безвыходном положении, очень редко к нему приходят на помощь, в основном, он должен полагаться на собственные силы.

Иногда испытуемые осознанно делали выбор в пользу негативных впечатлений: *«Ой! Вторая картинка... либо это уставшая студентка, судя по всему, женщина, либо у человека случилось какое-то горе. Пусть будет тогда горе, пусть будет горе у человека... чем-то опечален».*

Оказалось, что учителя предпочитают составлять рассказы с открытым концом: *«Но, скорее всего, кто-то очень сильно обидел, потому что ребенок сидит на полу в такой неестественной позе... и плачет... То есть его ничто окружающее не волнует... Как люди посмотрят, не волнует... Плачет... Ситуация в будущем... Даже не знаю, как сказать...»*

Иногда герой рассказов проявляет эгоцентричность, его поведение демонстративно, он желает, чтобы близкие обратили на него внимание и задумались о своем отношении к герою. Поступки героя в рассказах позволяют выявить такие потребности, как потребность преодоления

поражения, потребность достижения, потребность эгоизма, потребность быть в центре внимания.

Между тем, в 7 случаях выявлена потребность поиска покровителя: постоянная неуверенность в себе, надежда на помощь со стороны характерны для героев этих рассказов.

Обращает на себя внимание тот факт, что в 43 случаях рассказчики не обращают внимания на пистолет, лежащий у ног героя, безусловно, это может свидетельствовать о перцептивной защите, в остальных случаях предмет замечен, но вместо него в описании появляются ножницы, нож, ключи, вероятно, в этих случаях речь может идти о более тонкой психологической защите, когда изолируется конфликтогенный элемент. Только в трех рассказах по этой таблице обнаружено упоминание о пистолете.

Анализируя рассказы по таблице 7GF, позволяющей выявить отношение к родительским фигурам, можно установить связь между основными потребностями и теми персонажами, с которыми себя идентифицирует испытуемый. Две конфликтующие тенденции личности респондента приписываются двум разным персонажам. Таким образом, можно заключить, что внутренний конфликт представлен в рассказе в форме внешнего конфликта, а идентификация распределяется между двумя персонажами. Замечено, что основные потребности проявляются в зависимости от того, с кем себя идентифицирует рассказчик. Интересно, что если рассказчик идентифицирует себя с ребенком, то чаще всего выявляется потребность в автономии. Герой желает быть независимым от родителей, принимать самостоятельные решения, часто он упрям, эгоистичен, не стремится к установлению дружеских связей. Иногда испытуемые отмечают, что дети смогут через какое-то время оценить заботу родителей и будут готовы установить дружеские отношения.

При идентификации с ребенком испытуемые обнаруживают потребность в поиске покровителя. Дети ждут поддержки, в сложной ситуации готовы следовать совету матери, ждут прощения и полного взаимопонимания.

Если же рассказчик идентифицирует себя с матерью, тогда выявляются такие потребности, как доминирование, поиск дружеских связей. В рассказе родители представлены людьми понимающими, желающими счастья своим детям, оказывающими давление на детей только потому, что они желают им добра. Доминирование, как правило, оправдывается заботой родителей. Если в рассказах родители мягкие, добрые, терпеливые, понимающие, то дети представлены капризными, заблуждающимися.

Интересно, что в одном из рассказов учитель, идентифицируя себя с ребенком, сначала отвергает мать, не идет с ней на контакт, а в результате делает все именно так, как ему рекомендовано, что позволяет нам сделать вывод об отсутствии воли у испытуемого.

Часто учителя чувствовали неловкость при составлении рассказа по таблице 13MF, которая помогает эффективно выявить сексуальные проблемы у испытуемых. Выяснилось, что учителя не могут быть достаточно откровенны, часто наблюдается уход от темы: *«Ой! Тут Зоя Космодемьянская, наверное. Ха-ха-ха! Даже не знаю, про эту картину что сказать. Это что такое? Труп, что ли? Такое впечатление, что это... очень интересно! На любовь тут не похоже, мне кажется, что это... скорее всего... может, это наркоманка, может это... Ну, вот сейчас по-современному скажите-ка, дак я вам тут наговорю, что я тут представляю. Я представляю, что это какой-то подвал. Что тут человек... мальчик или юноша... кто это? Пришел – нашел девушку. Такое впечатление, что она мертва. Но... горе у него. Видите, закрыл лицо, плачет. Думаю, что это вот наше вот современное... молодежь. По другому вот не могу определить. А что будет? Ничего не будет. Так и будет.*

Не знаю, что будет, трудно сказать. Что с нами со всеми будет, не знаю. Не могу сказать».

Другой пример: «Наверное, пьяная лежит. Этот мужчина закрылся, наверное, он уже устал от этих пьянок. Опять же, если это так, то ни бутылок, ничего нет. Никаких нет следов алкоголя. Но вообще-то он рукой закрылся, уже не может больше выносить такое. Если вот так, то муж уйдет из семьи, и это значит, может быть, женщина перестанет, если очень любит. Но, скорее всего, он уйдет. О чем он думает, не знаю. Он просто уйдет».

*Учителя, работая с таблицей 13MF, чувствуют неловкость, стремятся скрыть смущение: «Да! Тяжелый случай! (Смеется). Я даже, знаете, не могу ничего сказать. Не знаю! Я вот только... одно убийство! (Смеется) Уж больно такая **картиночка** интересная».*

*Неожиданная реакция наблюдалась при составлении рассказа другим испытуемым: «Какие ужасные картины все! Чо-то даже произошло, не пойму я, **убил** что ли ее он (Смеется). Или она просто просыпается, или она болеет. Пусть будет: болеет, а он расстроенный. Но, может, они поругались. Она **отравилась** (Смеется). Так. Не знаю даже какая версия. В общем, она, наверно, отравилась. Чо-то он ревет».*

При обработке протоколов обнаружено сопротивление испытуемых собственным мыслям. Учитель произносит мысли вслух и тут же от них отказывается: «Здесь уже предполагаю взрослая пара, мужчина и женщина... Может, даже муж и жена... Мужчина явно чем-то расстроен. Тут я тоже вижу два варианта. Я вижу, либо он чем-то расстроен, либо от усталости вытирает пот с лица. Ну, я придерживаюсь все-таки первой... расстроен. Что могло его расстроить? Судя по тому, как лежит женщина, может быть, она тяжело больна... Хотя... вроде лекарств на столе не видно... Может, вдруг ей стало плохо... Мужчину это, если они в близких, хороших, добрых отношениях... если это муж, его,

конечно, очень расстроит состояние жены. Предшествующим событием могло быть то, что действительно она заболела. Не хочется думать о самом плохом. Потому, как она лежит... Что случилось с ней? Случилось что-то ужасное. Может, поссорились. И она приняла какую-то отрицательную попытку. Это мне не свойственно в характере, поэтому я бы просто сказала, что она заболела. А чем кончится? Опять буду оптимистично настроена, что все-таки... все нормализуется, что жизнь этой женщины будет вне опасности... и здоровье в том числе... и расстройство мужчины сменится на какие-то положительные радостные моменты. На самом деле такая картина. На нее как глянешь, положение очень неестественное женщины... Я сама такие трагичные моменты не приемлю. Как-то мне они не очень близки, поэтому я считаю, что здесь болезнь. Не какая-то ссора, приведшая к каким-то очень неприятным, нехорошим мыслям. Хотя в жизни бывает все. Вот и все».

При обработке протоколов по таблице 13MF, выяснилось, что у 34 человек актуализировались проявления агрессии, а вытеснение сексуальных влечений характерно для 39 учителей.

Только в одном рассказе обнаружена готовность признания сексуальных отношений, однако испытуемый при этом испытывал сильное смущение: *«Что было до? Ну, что было до? Понятно, что было до! Вот это было то, что... вера в то, что все будет хорошо! Ну, все будет удачно. То есть это как бы... неожиданное что ли... то есть он надеялся на лучшее... и он, ну, в смысле, мужчина... так... Ну, конечно, тут грустно... так! Все должно было быть хорошо... Но так... обернулось разочарованием...»*

Таблица 18GF позволяет выявить агрессивные тенденции у женщин. Эта таблица оказалась весьма полезна, потому что в работе принимали участие только женщины. При анализе рассказов по этой таблице выяснилось, что основными потребностями являются потребность оказания

помощи (15 человек) и агрессии (12 человек). Причем во многих рассказах обнаружены противоречия: *«Ой! Какая хорошая картинка! Тоже мне не понятная картинка. Да, я не понимаю эту картинку. Дело в том, что это... или о чем-то спрашивает, или это вот, наоборот, такое же впечатление, что этот человек живой - не живой, глаза какие у него, видите? Интересные. Может, он больной? Не могу сказать про эту картинку».*

Во время составления рассказа по этой таблице испытуемые часто меняли свое отношение к увиденному, переходили от негативного восприятия к позитивному и наоборот: *«Как будто кто-то кого-то душит, да? Такое впечатление у меня. Ну, с другой стороны, у этой женщины на лице вроде бы выражение лица жалостливое».* Другой пример: *«Ой! Боже ж ты мой! У меня-то вот здесь такое ощущение... Такое впечатление, что вот... Ну, давайте один раз. Один так один! Я от той трагедии вот к этому более приятному... Мне кажется, что это девушка, женщина, которая хочет поцеловать... вот этого мужчину...»*

При интерпретации рассказов было замечено, что часть учителей видит в героинях мать и дочь, это позволило получить дополнительную информацию об их отношениях. Дочери часто хотят получить автономию, отстаивая право на независимость. Готовность помочь матери была обнаружена только в трех рассказах участниц исследования, и только в одном рассказе героиня готова отказаться от всего, чтобы помочь матери.

Героями других сюжетов стали мужчина и женщина. Готовность прийти на помощь любимому, отказаться от большого наследства ради близкого человека свойственна героиням рассказов.

В трех рассказах героинями становились соперницы. Жены в этих повествованиях оказывались сильнее и физически, и морально. Отстаивая свое право на мужей, жены проявляли готовность бороться за любимых.

Полезными оказались наблюдения во время проведения теста. Примечательно, что после получения инструкции некоторые испытуемые записывали основные требования инструкции, вероятно, опасаясь забыть какое-то ее положение. Возможно, это связано с профессиональной деятельностью, так как учителя сами придерживаются всякого рода инструкций и неизменно призывают к этому учеников. Такие действия можно рассматривать как проявление признаков невротичности учителей.

По условиям проведения теста инструкция должна произноситься дважды, однако, когда исследователем сообщалось о намерении повторить инструкцию, часть учителей демонстрировала нетерпение, отказывалась от повтора, тем не менее допуская неточности при составлении рассказов.

Обращает на себя внимание тот факт, что учителя нарушали инструкцию, опускали важные положения. Например, довольно часто опускалась связь описываемой ситуации с будущим и прошлым. Так, работая с таблицей 1, из 52 испытуемых только 19 смогли установить связь с прошлым, а с будущим – 28 человек, что явилось существенной деталью при обработке материалов теста. Вероятно, испытуемым трудно использовать свой прошлый опыт, многие с горечью вспоминают о давлении, которое оказывалось на них со стороны взрослых в детстве.

Учителя готовы отказаться от своего прошлого, скорее всего, по причине его тягостности, накопления микротравм. Вероятно, педагоги стремятся вытеснить то, что их угнетает. При анализе рассказов замечено, что учителя не всегда способны предвидеть будущее, не готовы строить планы, определять перспективу по причине нарушения механизма планирования жизни, постоянного чувства страха, тревог и опасений. Сильная фиксация на настоящем характерна для людей неблагополучных, так как человек не верит в позитивный исход событий. Не так часто идет речь о будущем: только 28 участников исследования упоминают будущее в своих рассказах по таблице 1.

Несмотря на довольно подробную инструкцию, в ходе проведения теста неоднократно возникала необходимость ее напоминания. Так обнаружено, что испытуемые в своих рассказах редко упоминали мысли и чувства героев, что позволяет судить о сложности при обработке интеллектуальной информации и сдержанности в проявлении эмоций.

Нужно отметить, что степень детализации в рассказах росла по мере продвижения исследования. Рассказы по первым таблицам были, как правило, достаточно короткие, а все последующие более подробными и продолжительными. Безусловно, этот факт говорит о том, что во время работы учителя увлекались, постепенно снимались механизмы защиты.

Иногда педагоги испытывали смущение, им было неловко произносить свои мысли вслух, для того чтобы скрыть замешательство, педагоги пытались свои рассказы преподнести как кем-то придуманные сюжеты: *«Ужас! Так. Насмотревшись наших сериалов и начитавшись Марининой, я могу сказать, что здесь совершилось кровавое убийство».*

Нередко можно было заметить, что учителя сомневались в правильности своих предположений, часто произносили *«наверное»*, *«может быть»*, *«мне так кажется»*, после высказывания предположения звучал вопрос: *«Да?»*. Замечено, что в этих случаях учитель искал поддержку у исследователя. После выполнения заданий учителя интересовались: *«Правильные ответы? Ключ к отгадке будет?»* Таким образом, нами обнаружено прямое подтверждение неуверенности, нерешительности, страха при высказывании педагогами собственных мыслей.

В начале работы исследователем подчеркивалось, что не существует *«правильных»* или *«неправильных»* вариантов, любой рассказ, соответствующий инструкции, представляет интерес. Кроме того, отмечалось, что литературная обработка рассказов не требуется, художественные достоинства, равно как и недостатки, не подлежат оценке. Тем не менее учителя, вероятно, осознавая неполноценность своих рассказов, подчеркивали, что они математики, химики и т.п., любят точный язык

и не имеют способностей для литературной обработки текстов: *«Вот все мои мысли по этому поводу пока. Я не литератор. Я математик. Я конкретно чувствую».*

Допуская неточность или нелогичность, учителя замечали, что, будучи учениками, не любили составлять рассказы по картинкам: *«Полная идиллия. Девочка смотрит куда-то вдаль, она маму не слушает, она думает о своем. Я говорю, если смотрит телевизор, значит, сюжет в телевизоре ее интересует, а не слова мамы. Все. У меня вообще с русским языком очень сложно. Я никогда не любила ни сочинения, ни описания картин».*

Если в исследовании принимали участие учителя литературы, оставшись неудовлетворенными собственными рассказами, они ссылались на плохое самочувствие или усталость.

Часто во время работы учителя признавались, что им достаточно трудно предположить, что хотел изобразить художник, поскольку они сами не художники (не литераторы, не гуманитарии и т.д.). Так учителя искали оправдания, сталкиваясь с затруднениями, по причине бедности и ригидности воображения: *«Мальчик... так... что настоящее, да? Мальчик... так... э-э-э... Первое, что мне показалось, что он слушает музыку. Сначала показалось, что он закрыл уши, ну, может быть, от окружающего... мира. Ну, на себе как бы сосредоточился. Что... можно только настоящее или обязательно для сравнения?.. (Очень продолжительная пауза со вздохами). И сколько будет времени... в смысле репродукций? Что-то ничего в голову не приходит... Я тут вот мыслю немножко по... как сказать... Смотрю вот тут композицию. Ну... как бы больше то содержание... Ну есть, конечно, ощущение усталости... А иллюстрация была черно-белая?.. (Очень продолжительная пауза). Может, от неожиданности нет мыслей».* Такой уход от работы зачастую являлся явным признаком подозрительности и скрытности испытуемого. Можно предположить, что для учителей с невротическими чертами подобный уход является способом профессиональной защиты от эмоций

и фантазий. Учитель и детям не позволяет проявлять эмоции, не допускает ассоциаций, а значит, он неизменно будет усиливать давление на школьников.

Иногда педагоги старались отказаться от участия в исследовании по причине своей нерешительности, они испытывали трудности при оформлении мыслей, часто их речь изобиловала речевыми ошибками: *«Это куколка? Здесь, здесь, здесь... Скорее всего, девочка пришла, **допустим**, из школы... **значит**, а в школе, а в школе не все удачно складывается. Ну и поступил сигн... **Это** какую-то книгу... Возможно, дневник... представлен... этой... девочки... **Значит**, мама **это** попросила дневник, чтобы посмотреть... **значит**, ее успехи. И, скорее всего, увидела... не очень, **значит**, то что, **значит**, она предполагает, что должно быть... в лучшую сторону. В смысле, вместо четверок и пятерок она заметила, что появились тройки, а, может быть, даже и двойка. И мама... как сказать... начинает расследование... в кавычках. В чем дело? А до этого, возможно, даже произошел конфликт с учителем... **Значит**, **это** на уроке... и, **значит**, девочка просто даже, знаете, не желает воспринимать... то, что это в дневнике... то, что это усугубило, скажем, это положение, что она... возможно, не видит выхода из этой ситуации... Так ну возможное... то есть не воспринимает... не желает воспринимать... даже пытается... как это сказать... отогнать мысли... Вот то, что произошло... и не вбирать даже в голову, потому что она не видит выхода из создавшегося положения. Так... ну, что будет впереди? Я думаю, что судя по обстановке... благополучная семья... Мама очень заинтересована, скажем, в успехах своего ребенка. Скорее всего, **значит**, убедит девочку, что, **значит**, нужно собрать силы, **значит**, и как-то переломить ситуацию. И, скорее всего, после этого разговора сама пойдет в школу, переговорит с учителем. Ну и все, думаю, наладится».*

Подобные рассказы говорят об узком кругозоре, небольшом словарном запасе. Страх разоблачения не давал возможности учителям спокойно

выполнять задания теста. Нами замечено формальное следование инструкции, по сути, уход от исследования, дополнительный повтор инструкции не всегда давал положительные результаты, поскольку вновь обнаруживался уход от исследования: *«На картинке изображен ребенок. Возможно, что он **что-то** читает. На картинке нечетко... это... видно. Похоже, что он **что-то** читает. У него на подставке **что-то** лежит. Что было до? **Не знаю**, возможно, он **где-то** раньше находился, подошел, сел, сосредоточился и начал читать... рассказ, может быть... **Что-то** рассматривать... Что будет дальше? **Не знаю**, закончит чтение или рассматривание, закроет книгу и уйдет. Какие у него эмоции? Он сидит, **что-то** внимательно разглядывает... Задумчивый...»*

Наблюдение помогало обнаружить, как испытуемый воспринимает изображение, насколько точно им выполняется инструкция (формальное соблюдение инструкции, опускание тех или иных значимых деталей). Замечено, что чем больше разброс и несогласованность мотивов в одном рассказе, тем сильнее нерешительность и тревога респондента, неудовлетворенность собой и его фрустрированность нерешенными проблемами.

Выявляя особенности используемой испытуемыми лексики, можно отметить, что учителя обычно используют слова, относящиеся к нейтральному стилю, некоторым свойственно использование канцеляризмов. В рассказах встречается много ошибок в употреблении слов, могут игнорироваться нормы произношения и ударения, неверно используются некоторые части речи, нарушаются нормы управления и согласования.

Обращает на себя внимание недоговаривание слов и предложений, часто используется срыв начатых конструкций, нередко обнаруживается хезитация. Безусловно, все перечисленное можно отнести к признакам спонтанной речи, однако, когда человек склонен к такой организации речи,

то это является симптомом неуверенности, нерешительности, свидетельством проблем в интеллектуальном развитии.

Нельзя не отметить, что в речи учителей очень много продолжительных пауз. Это свидетельствует о затруднениях, вызванных заданием или связанных с личными переживаниями обследуемых.

При анализе рассказов ТАТ установлено, что у педагогов с чертами психотического базового конфликта наиболее часто обнаруживаются агрессивные тенденции (17,5%). Нередко агрессия проявляется у испытуемых в открытой форме, в ряде случаев она вытесняется. Так, например, в рассказе по таблице 3МВ испытуемые не замечают пистолета. Вероятно, отрицая наличие на таблице пистолета, учителя пытаются подавить скрытую агрессию. Только в одном рассказе респондент указывает на этот предмет, однако называет его ножницами. В семи рассказах из восьми по таблице 18GF обнаружено агрессивное поведение героев, а в одном, избегая упоминания об агрессии, участница рассказывает о помощи героини другой женщине. Эта таблица дает четкое представление об агрессивных тенденциях у женщин и способах управления ими.

Безусловно, в рассказах учителей этой группы обнаруживается бегство от реальности: испытуемые на месте одного предмета видят нечто иное. Так в рассказе по таблице 18GF руки героя воспринимаются как веревки, цепи. Бегство от реальности в этой группе обнаруживается довольно часто: в рассказах по таблице 1 учителя вместо скрипки видят доску, книгу; в рассказах по таблице 7GF на месте куклы респонденты представляют котенка, поросенка или мышку. В рассказах по таблицам 13МВ и 18GF педагоги не хотят замечать связь с жизненными ситуациями, изображения воспринимаются ими как «эффектные» сцены из спектаклей, не имеющих отношения к реальной жизни.

Достаточно высок показатель пассивного повиновения (15%). Пассивное повиновение, принятие судьбы, безволие характерно для героев

рассказов по таблицам 1, 3BM, 7GF, 18GF. Респонденты испытывают трудности при описании ситуации, поэтому рассказы отличаются неточностью изложения. Именно в этих рассказах встречается много неопределенных слов: что-то, какое-то, чем-то, почему-то и т.д.

Потребность в достижении учителя второй группы проявляют чаще (12,5%), чем их коллеги из первой группы. Этот показатель совпадает с показателем проявлений потребности в поиске дружеских связей.

Автономия и поиск покровителя имеют одинаковое количество проявлений у педагогов с преобладанием психотического конфликта (7,5%).

Замечено, что совершенно одинаковы показатели проявления таких потребностей, как доминирование, отвержение других и преодоление поражения (5%).

В этой группе не обнаружены проявления потребностей в избегании наказания, уважения, порядка, суждения, самозащиты, а также эгоизм, и социальность.

Для педагогов с психотическими чертами характерно стремление игнорировать в себе негативные установки, поэтому в рассказах по ТАТ они стремятся оправдать поведение героев или скрыть явное. Здесь также обнаружены проблемы в сексуальной сфере, поэтому наклонности получили жесткое ограничение.

В двух рассказах одной участницы наблюдался уход от исследования. Повтор инструкции не дал результатов, а составленные ею рассказы по таблицам ТАТ не позволили получить материал для интерпретации.

2.3 Связь личностных склонностей учителей с особенностями их оценочных суждений

Составной частью исследования являлся самоотчет учителей, в котором педагогам предлагалось дать характеристику учащимся разных категорий. В результате выяснилось, что учителя большую часть времени тратят на описание трудных, проблемных детей. По мере того, как усложняются отношения учителя с той или иной категорией учащихся, рассказ становится более продолжительным и подробным.

В самоотчетах наблюдается проекция основных потребностей учителей на ребенка. Однако замечено, что не все потребности прямо пропорционально отражены в рассказах ТАТ и в самоотчетах. Так, например, указание на пассивное повиновение обнаружено только в одном тексте, а в протоколах ТАТ 25,4 % у педагогов с невротическими чертами и 15 % у их коллег с психотическими чертами. Обращает на себя внимание тот факт, что учителя более свободны при составлении рассказов ТАТ, где их потребности могут быть проявлены открыто или выявляются благодаря вытеснению. В самоотчетах учителя более сдержанны, стремятся контролировать себя и свои реакции, поэтому именно в самоотчетах обнаружено большее количество пауз, несмотря на то, что педагоги рассказывали о хорошо знакомых людях и ситуациях, с ними связанных. Вероятно, паузы появлялись тогда, когда учителю нужно было справиться с ситуацией, пережить ее вновь и выбрать лексику, не подрывающую авторитет педагога.

Оценочная деятельность способствует проявлению агрессивных тенденций, причем, когда учитель фокусируется на образе ученика, потребности педагога получают свою аранжировку, а стереотипы восприятия ребенка задают целый репертуар проявления потребностей учителя в оценочной деятельности.

При проведении исследования замечено, что агрессия вытесняется учителями, однако эта потребность в самоотчетах проявлялась очень часто в самых разных формах. Учителя подчеркивают, что учеников нужно *«постоянно держать в жестких руках»*. Известно, что самой популярной мерой наведения порядка является повышение голоса: *«...иногда просто кричишь уже»*, учитель признается: *«Бывает не выдержишь, гнев покажешь. Должны знать, что спуску-то не дам»*. Иногда учителя противоречат сами себе: *«Я, может, **повысить голос** и могу, но... кричать... нет! Я не кричу»*.

Учителя не стесняются показаться несдержанными: *«То есть они знают, что я взрывоопасная... Они меня знают, и я их знаю, то есть лишнего не позволяют себе»*. Объяснение следует очень простое: *«Вот к сорока годам уже психика учителей все-таки уже... Нам бы где-то отдохнуть нужно, не нагружаться больше 18 часов»*. Другой учитель признается: *«Все равно бьем отметкой!»*, а следующий вторит ему: *«Я могу потребовать и жестко, и какие-то меры принять... И вплоть до того... двойку поставить, если он не работает»*. Если учитель не может справиться, то возможно: *«Какие-то мнимые угрозы иногда бывают... Например, урок не проведу, на второй урок оставлю вас... Либо вот к завучу поведу...»* Можно заметить, что арсенал мер воздействия на ребенка не так велик, главные из них – окрики и двойки. Однако учитель принимает и крайние меры: *«Бывает иногда его... выгоняю за дверь, потому что окрики на него не действуют абсолютно»*.

Учителя часто понимают, что крики не помогают, но им трудно справиться со своими эмоциями, тогда они пытаются воздействовать на эмоции школьников: *«То есть я его эмоции погасить могу... Он потом ходил за мной... Я ведь его не унижала... Надо все равно поставить на эту ступень, что ты вообще-то ученик»*. Учитель невольно признается, что он ставит его «на место», а следовательно, унижает школьника. Иногда дело заходит дальше словесных оскорблений: *«В один класс я подхожу двоим*

стукаю... по губам. Я говорю: «Еще захотел?» Я говорю: «Я сейчас напишу оскорбление. Мы все тут подпишемся. Под такое вот...» Один раз стукнула, второй раз... Я говорю: «Зови маму сюда!» С мамой переговорили, она говорит: «Да, давайте в зубы!» Я говорю: «Я не могу руки распускать!»

В ходе исследования учитель откровенно признается: *«Я сказала: «Я тебя не люблю». «Я тебя не люблю!» – я сказала. Не знаю, не помню, о чем-то мы там поспорили... Я говорю: «Ты пересядь на другую парту! Я тебя...» Она: «Почему?» Я говорю: «Не хочу, чтоб ты тут сидела, потому что я тебя не люблю!..» Она мне мешает на первой парте... Она меня... раздражает!»* После этого учитель выражает удивление, почему родители ребенка пришли выяснять с ним отношения.

Учителя проявляют агрессию не только в открытой, но и в косвенной форме. Выше отмечалось, что агрессия может выразиться через желание изменить, трансформировать ребенка, потому что он не соответствует идеалу учителя: *«Такие дети вызывают раздражение», «Я таких детей... если честно... Мне совсем не нравится. Я никого выделять не буду... группами они есть. Слащавые они, скажем так. И... не то, что подхалимничают, но вот... не нравятся мне».* В самоотчетах подобных примеров обнаруживается достаточно много.

Хорошо известно, что легче работать с «удобными», послушными детьми, поэтому педагог с удовольствием хвалит свою ученицу: *«Все равно добьется того, чтобы все было сделано так, как нужно учителю».* Если ребенок не отвечает требованиям учителя, возникает желание его изменить. Чаще всего учитель хочет видеть ребенка таким, каков он сам, и «переделывает» его в соответствии со своим идеалом: *«Я все равно их подстраиваю под себя...»* В другом самоотчете встречается: *«Бойкие у меня все! Они... какой классный руководитель – такие дети! Я сама, я сама такая подвижная! И они у меня точно такие! Я вот их сейчас ругаю, говорю: «Да вы что с ума сошли? Уже такие стали...» А сама умом думаю, да господи, я ведь их сама... Пришли такие зачуханные, а сейчас такие*

бойкие, везде все знают, везде все... Я их стараюсь проталкивать тоже... в Школьную Думу. Говорю: «Идите, это вам пригодится! Вы потом старшие будете! Давайте везде участвуйте! Это вам надо потом будет! Сейчас еще маленькие, вырастите – все надо будет, лидерами будете в школе!» Я их толкаю туда!»

Учитель трансформирует ребенка, заставляет соответствовать своему идеалу, быть похожим на себя. В этом примере обнаруживаются проявления имплицитной агрессии. По мнению В.Ю. Апресян [11], использование императива – один из способов выражения имплицитной агрессии. В данном случае учитель не учитывает ни темперамент, ни потребности самих детей, ни их характеры. Власть позволяет учителю конструировать ученика.

Известно, что человек несамодостаточный приписывает собственные пороки детям и делает попытку трансформировать школьников. Этот же пример демонстрирует потребность достижения педагога и потребность быть в центре внимания. Учитель, не сделав карьеру, призывает детей добиваться успехов, он учит их быстро ориентироваться, приобретать опыт управления, желает, чтобы дети обладали лидерскими качествами.

Нельзя не учитывать и тот факт, что у педагогов складывается стереотип восприятия детей. Воспринимая ребенка как хорошего или плохого ученика, учитель может не увидеть в нем самобытную личность со своими запросами и интересами. Одна учительница признается: *«Все равно уже какой-то стереотип... создается, глядя на ученика, тем более, что работаешь уже не первый год, значит... И вдруг... летом я его вижу на экране телевизора... Значит, он... Значит, дипломант какого-то это конкурса и причем, по-моему, где-то даже за рубежом. Он в математике совсем никак».*

Привычка ставить клеймо и неумение видеть перспективу развития ребенка мешают учителю: *«И как бы она эта **троечница во всех отношениях**».*

Ирония является одним из средств реализации агрессии. Учителя часто высказывают отношение к ученику в иронической форме. Хорошо известно, что ирония выражает неодобрение и критику, она позволяет дать субъективную оценку в завуалированной форме. Как отмечает С.И. Походня [120], ирония является замаскированной насмешкой, где скрытый смысл является отрицанием буквального. Негативное отношение к ученику довольно часто обнаруживается в иронических высказываниях: «*Дорогой, я оценила твой ответ!*» (ласковое обращение к нелюбимому ученику), «*Ярчайший пример, прямо брильянт!*», «*Миленькая девочка!*». Педагоги очень эмоциональны при высказывании негативных оценок: «*Он – лидер! Он – пуп Земли! Он – гениальный ребенок!*» Педагог увлечен процессом создания ироничных высказываний, о чем свидетельствуют следующие друг за другом восклицательные предложения.

Другой способ реализации агрессии – использование метафоры. При проведении исследования было замечено, что наиболее часто учителя нелюбимых учеников называют звездами: «*Есть у меня такая вот звезда. Я ее так условно называю*», «*мнит себя звездой*», «*... я сам по себе, я сам вот звезда!*», «*Яркая звездочка на время*» (об ученике, который быстро теряет интерес).

Нередко педагоги называют группу ребят стаей: «*Как стая они, действительно, как стая*». Неумение увидеть индивидуальность каждого приводит к тому, что учитель воспринимает детей как массу: «*Серая масса!*»

Учеников нередко сравнивают с животными: жизнерадостными щенками, быками, мышками, ежиками. Даже если учитель использует прилагательное, передающее на первый взгляд положительное отношение к объекту, «жизнерадостные», то контекст явно указывает на отрицательное отношение к детям. В основном метафора выявляет крайне негативное отношение к ученикам. Дж. Лакофф и М.Джонсон [91] отмечали, что метафоры могут творить для человека реалии, особенно социальные. А значит, предупреждали они, метафора может стать ориентиром для

действия. Как считали Дж. Лакофф и М.Джонсон, такие действия будут соответствовать метафоре, которая способна обеспечивать связность опыта, а в этом смысле метафоры могут быть самоисполняющимися пророчествами.

Безусловно, оценка имеет большое значение в деятельности педагога. Нельзя не заметить, что отрицательных суждений в самоотчетах встречается намного больше, чем положительных. Любое действие ребенка может быть оценено негативно и вызывать раздражение учителя: *«Вот единственное... Примеры из жизни такие... э-э... Очень неточные... **Коробят** меня!»* Все может подвергаться критике: *«Она как-то вот... никакая... сидит просто вот... может, мечтает».* Если вкусы ребенка и взрослого не совпадают, то одежда тоже может вызывать негативную реакцию педагога: *«Потому что... ну, вот он у нас единственный в белых брюках ходил, например... в черной рубашке и в белых брюках!»* Почерк может послужить поводом для неприятия ребенка: *«Даже один почерк отталкивает. Уже смотришь на это... то, что у человека нет старания выводить эти даже буквы. Очень какой-то безалаберный, очень любит деньги».* Данный пример позволяет судить о том, что нередко какая-то отрицательная черта отражается на восприятии ребенка в целом. О хорошей ученице учительница говорит: *«Нудит и нудит! Вот то есть таким, знаете, занудным голоском, что ее слушать тяжело».*

Под агрессией, по мнению В.Ю. Апресян [11], можно понимать все типы негативного или критического отношения говорящего к адресату. В речи учителей обнаружено много таких примеров: *«Девуца такая яркая есть»*, *«вот иногда вот такие вот заумные...»* (учительница музыки о детях, которые учатся хорошо), *«а на самом-то деле такой **раздутый пишик**»*, *«Это **выскачка!**»*, *«Написала одна **красавица** нехорошее слово!»*, *«Можно сказать, **активна и шустра**»*, *«мадам, которая подруга»*, *«**Верхушечница**, так скажем»*, *«**демонстративного типа дама**».* Возрастные изменения в поведении учащихся вызывают ироническую реакцию учителей: *«Но, во-первых, у него сейчас, говорю, возраст. Сейчас*

у них там... любовь обуяла. Там бурная такая деятельность помимо уроков».

При проведении самоотчета замечено, что учителя с невротическим базовым конфликтом постоянно возвращались к тому, что уже было сказано. Учительница рассказывает о ребенке и вновь возвращается к рассказу о другом ученике: *«Она не подойдет, как вот этот же Боря!»*, а через некоторое время еще один возврат: *«... но чтобы так, как Боря, например. У него все напоказ... идет».*

Для учителей характерно ставить диагнозы своим ученикам. Прежде всего, педагогам хочется объяснить свои неудачи и особенности поведения ребенка его темпераментом: *«Ну, это, наверное, холерики»*, *«Типичный такой холерический тип во всех отношениях»*, особенностями психического склада: *«Мне кажется, что эти дети интроверты»* и т.д.

Часто встречаются ссылки на отклонения в психическом развитии: *«У нее с психикой что-то»*, *«Я считаю, что он просто имеет какие-то нарушения психики. Ну, он вообще ведет себя неадекватно. Я вообще такого чуда еще не видела...»*, *«...и вот... по своей... по своему темпераменту человек вообще... Устойчивый темперамент, психика неустойчивая, скажем так ... в силу своей психики... Вот психика абсолютно неустойчивая».* В самоотчетах можно обнаружить медицинские диагнозы, поставленные педагогами: *«Больной, мне кажется, о какой-то патологии уже можно говорить»*, *«Это все-таки связано с медицинскими показаниями...»*, *«Я не помню, какой диагноз вам сейчас сказать по-медицински...»*, *«Может, он больной, я не знаю».* Ребенку приписываются самые разные комплексы неполноценности: *«У него еще... рост маленький. У меня парни-то сейчас все здоровяки. И вот... вот комплекс. Другой с этих позиций полностью, так сказать, нормальный товарищ...»* Интересно то, что учителя, поставившие диагноз ученикам, при тестировании проявили потребность оказания помощи.

Потребность избегания наказания в самоотчетах проявляется в том, что учителя снимают с себя ответственность, стремятся переложить ее на своих коллег: *«Но как бы я... особенно... не мучаюсь... то есть я в классе этом не работала и не считаю, что это моя вина. Я думаю, что учителю надо задуматься, если по отношению к его предмету... такое высказывают...», «Вот у меня нет, может, я как классный руководитель, но вот... в других... у других преподавателей... знаете... как исподтишка что-то стал делать. Я даже удивилась, что он может навредить и что-то такое сделать», «Был учитель, который очень не нравился, что их начинаешь спрашивать программу шестого класса, они ничего не знают. То есть программа... то есть, что нам нужно для седьмого из шестого... приходилось тоже давать. И... но... В шестом классе сейчас у меня был урок».*

Подрывая авторитет другого учителя, педагог стремится самоутвердиться, ему нравится выигрышно выглядеть на фоне чужого неблагополучного опыта: *«Есть учителя, он хорошо их знает, но он может себя так неадекватно с ними себя повести...».* Учитель подчеркивает, что это возможно только с другими, а у него на уроке все всегда бывает благополучно: *«Плохо только то, что иногда он ничего не делает. Он знает, что у меня на уроке... он просто так сидеть, валяться, бегать не будет...», «Я не знаю на каком уроке, но у меня-то на уроке он делает, если интерес он испытывает».* Осознавая собственную неудачу, учителя пытаются разделить ее с коллегами: *«И не по одному моему предмету они так себя ведут!», «... и не только у меня на уроке. Вот недавно и другая учительница говорила, что он на истории физикой занимался, то есть как бы отношение к предмету...»,* ищут причину в своих коллегах: *«Ну, математики суховаты все-таки. Вот сколько я сталкивалась... Я, наверное, за всю свою жизнь математиков живых... Ну, человека три встретила. В основном, люди очень сухие».*

Иногда учителя неуспехи ребенка связывают с его национальностью: *«Эта девочка... она татарка... У нее, может быть, национальные черты...»*

вот в языке проявляются...», «Вот такой мальчик. Я не знаю, или тем, что он татарин... хотя вряд ли этим... Он абсолютно безграмотный».

Причиной плохого поведения или низкой успеваемости, как выяснилось, могут быть родители: *«... или, допустим, как... Федя, допустим, он знает, что за него решат родители, потому что у них есть... для этого возможности, да?»*

Отсутствие интереса к учебе списывается на интеллект: *«Мне кажется, что это дети в силу еще своего... не очень высокого интеллектуального развития... Вот объясняется еще этим...»* Материал исследования позволяет сделать вывод о том, что педагогам трудно проанализировать ситуацию и дать ей объективную оценку.

В силу своей доминантности педагоги склонны рассматривать школьников в качестве собственности, а следовательно, детям можно ставить диагноз, можно их деформировать, можно за счет них самоутверждаться.

Учителя нередко заявляют права на ребенка: *«Вот у меня есть такая девочка», «Мальчик вот у меня в шестом классе», «У меня в шестом классе таких много детей».* Если ребенок успешен, педагоги с большим удовлетворением признаются: *«Она у меня идет на золотую медаль», «Если ей что-то не понятно, она у меня никогда не оставит вопрос открытым».*

Осознание несостоятельности, неуверенности гнетет педагогов, их обижает неуважительное отношение, проявленное со стороны школьников: *«Он очень любит в мое объяснение научные фразы какие-то по этому материалу добавлять».* В одном из самоотчетов обнаружено разочарование учителя в ученике, на которого возлагались надежды: *«Он много занимается дома, участвует во многих олимпиадах, в предметных олимпиадах, в конкурсах, конференциях и в то же время... Причем успешно участвует, да... У него появляется такое чувство... всезнайки. Он даже... когда было анкетирование, какого вы видите учителя, какого вы хотите видеть учителя, он написал, что «Я хочу видеть учителя, который бы был интеллектом не ниже моего интеллекта, а то у нас*

учителя... большинство в школе имеют интеллект ниже, чем я». То есть учителя занимались с ним... очень много дополнительных занятий проводили, да?» Недооценивание учительского труда заставляет учителя защищаться, самоутверждаться разными способами.

Педагоги подчеркивают свое значение: «А еще, мне кажется, все-таки отношение учителя немаловажную роль играет, да? Всем вот нравится тоже невозможно. Вот и получается, что **я**, наверное, **сыграла еще роль**, чтобы у него появился интерес к предмету. Вот так», «И в принципе в этом классе большинство таких ребят, которые способные, но **неактивные**. Хотя, в общем-то, надо отдать должное, что, по крайней мере, часть из них **я подняла**. (...) Считаю, что **моя заслуга тоже есть**». Учитель пытается изменить свое отношение к оценке окружающих, если саму оценку изменить невозможно: «Вообще **я себя ценить** начала, и я решила: вот те, кто хочет, вот с теми я и буду плотнее работать».

Проявляя дидактичность, педагоги призывают детей на помощь: «Ребят уже настраиваю: «Все участвуют – значит все!» И вот когда ребята на него надавливают...»

Доминантность, безусловно, является одним из основных качеств, присущих учителям, она проявляется практически в каждом самоотчете: «**Я** уже много лет работаю. **Я** уже знаю, **я** могу такой темп в классе развить, что они за **мной**... вот они уже привыкают ведь к учителю, **я** такой темп могу развить, что они знают, что в любое время любого могу поднять. Не знает она, **я** говорю: «Садись! Следующего!» Они готовы к этому, что **я** в любую минуту подниму, поэтому **я** их приучила. Они уже привыкли к моему темпу, они знают, что **я** начала опрос устный в таком темпе... Они все подобрались, потому что **я** не буду говорить там, кто знает или кто умеет. **Я** говорю: «Быстро вставай!» Называю имя Саши, Маша... быстро, быстро! И начинаю! Не знает – садись! Дальше – следующего! Слушай! Вот таким образом! Они уже начинают, они сами уже начинают, знают, что их все равно спросят. Знает он или не знает, или

начинают там где-то искать, что-то думать немножко, уже немножко уже ворочаться. Вообще такой класс...» Как можно заметить, доминантность проявляется в желании преобразовать ребенка, изменить, сделав таким, каким желает его видеть учитель.

Учителя любят отдавать команды: *«Сядь! Успокойся! Сделай вот это! Ты посмотри, чего мы делаем, посмотри! Иди к доске, сделай – разберись!»* В данном примере респондент использует императив для выражения имплицитной агрессии.

Давление на школьника оказывается постоянно: *«Ну, раз сказала, два сказала, три сказала... раз... не хочет человек, дак я уже потом к ним не обращаюсь».* Учитель пытается изменить поведение учеников: *«И она... говорю, все это может сделать, но, говорю, надо ее выталкивать. Она сама ни за что не пойдет... Это мое личное мнение...»*

Способом достижения желаемого может быть прямое оскорбление школьника: *«Вот его вызвал к доске-то сегодня и даже такую реплику, может быть, не совсем хорошую бросила, что по тому, как он начал делать ... ну на таком уровне... Говорю: «Ну, хорошо, что все сидят на стульях, что не упали, что ты сделал». Он, конечно, сконфузился, потому что мальчик такой... это самолюбивый».*

Умение уважать себя вызывает зависть и раздражение учителя: *«Он себя еще и очень высоко мнит... Очень у него завышенная самооценка... Вот как-то так... То есть он до нас снизошел... до всех отпустился... непростой такой... С другой стороны, и мама у него какая-то такая... Очень много идет... из семьи...»*

Нанесение травмы – один из излюбленных способов воздействия на строптивого ученика: *«Я говорю: «Вот тебе ведь надо будет, если даже дворником будешь работать, под каким углом метлу держать, допустим».*

Для дискредитации ребенка используются литературные примеры, строки из песен: *«Каким ты был, таким ты и остался!»*, ссылки на фрагменты из фильмов: *«Или вот как в «Ералаше» там, знаете. Ему*

снится, что он учит английский язык, а перед ним, значит, такой... секс-представление. Туфельку снимают и прочее... Естественно, иногда нужна такая... кропотливая, такая черная работа. Она как бы неблагодарная с одной стороны. Ну, еще древние говорили, что «Корень учения горек, а плод его сладок». Но, к сожалению, вот этой кропотливой работе он совершенно не обучен. Не обучен. Он привык, чтобы так раз! Так с неба и упала, бух! Манна небесная... Ротик открыл, и там все, там конфетка».

Для реализации замыслов педагогов необходимы дисциплина и порядок: *«Меня это не отвлекает, потому что это рабочий шум. Он всегда по делу. Когда, допустим, возникает шум нерабочий, вот это меня начинает убивать, угнетать как учителя, тогда я прекращаю любой шум, то есть в шуме... хаосе я работать не могу. Мне нужна или рабочая обстановка, или тишина».*

Дисциплинированные дети устраивают педагогов с невротическими чертами: *«Спокойные дети, по-моему, всем нравятся. Дак когда ребенок всегда, когда ребенок не мешает, работает, делает работу до конца, он устраивает учителя...», «Есть у меня девочка. Ой, прелесть, до чего она мне нравится. Почему? Потому что действительно послушная, без всяких каких-то конфликтов», «У нее очень поведение приличное. Она не выходит за рамки абсолютно. Она не выходит за рамки абсолютно там ни влево, ни вправо».*

Дисциплина на уроке – главное условие стабильной работы: *«У меня очень много времени уходит и на... установку... определенного порядка в классе...», а ее отсутствие рассматривается учителем как серьезное препятствие: «Призывы к стабильной работе, к сожалению, повторялись даже слишком, по-моему, часто», «Это, конечно, не очень нравится, меня это отвлекает и дисциплину в классе нарушает, мешает. (...) Нужно там как-то «построить» детей...»*

Иногда учитель сам склонен отказаться от каких-то своих требований, чтобы не усложнять ситуацию: *«Ой, я вообще не люблю сложностей!.. Пусть*

он сидит, пусть он меня слушает, пусть ничего не делает, но главное, он сидит, слушает, то есть меня это тоже устраивает».

Для того чтобы не усложнять отношений с учениками, педагоги могут игнорировать детей: *«Пыталась, конечно, его поругать, выгнать с урока, отправить домой за знаю... Всегда вот говорю, должна быть активная жизненная позиция... Я не гоню... Не люблю я их... Стараюсь не обращать внимания».* Между тем, игнорирование является способом обнажения агрессии педагога.

Обида на детей не дает возможности учителям спокойно работать: *«Были и неприятные ситуации... Ну, допустим, она делает и замечания: «Мы вам платим деньги, вы обязаны нас учить!» Во-первых, они не платят деньги, но почему-то у них такое мнение, что учитель обязан... Но я говорю: «Я же вас учу!» Я удивилась просто... Потом я уже выяснила ситуацию, они в каком-то классе платили, действительно, деньги за обучение. У них такое... как бы даже требование было к учителям... с высока... предвзятое... Сейчас они на самом деле... они уже деньги не платят никакие, но такое требование у них осталось. Или, допустим, еще такое высказывание было... «Почему вы работаете только с одним человеком? Почему вы меня не спрашиваете?» То есть такие дети требуют к себе повышенного внимания, чтобы спрашивали только их на уроке, если они этого не чувствуют, они уже начинают высказывать свое... требование такое, то есть все дети требуют к себе внимание, только чтоб внимание было направлено на них».*

При анализе самоотчетов нашло подтверждение испытываемое учителями чувство страха: *«Я боюсь. Я буду дрожать! Есть в классе группа таких ребят. Есть девочка. Все задания выполняет аккуратно, успевает, активна на уроках, отлично выполняются все задания... Я вообще не могу говорить! Не буду! Выключите! (О диктофоне.) С записью не могу - сразу скажу! Дети разные. Я никогда нигде не выступаю, а вы меня решили записать. Кому-то все легко удастся, а кому-то... а-а... Может,*

показывает результаты похуже, а усилий для этого он затрачивает больше. Нет! Я не могу! Не знаю!»

Учителя, несмотря на стремление к доминированию, испытывают чувство вины: *«Иногда приходится поругать кого-то, повысить голос... то есть ощущаешь свою вину тем, что не смог заинтересовать ребенка».*

Выявляя особенности речи педагогов, обнаруживаешь немало проявлений речевой агрессии в эксплицитной и имплицитной форме. Средства языка, используемые в речи для передачи негативной оценки, принадлежат разным языковым уровням: фонетическому, лексическому, синтаксическому.

Агрессия в речи педагогов реализуется с помощью различных элементов жаргонной и арготической лексики: *«Понты кидают друг перед другом», «отстойный предмет», «Я здесь типа еще год отучусь», «ему вообще по барабану», «балдеющие мальчики», «шарахается», «скажем, так: крутые», «и вот он чисто заучивает, чисто усердием берет»* и даже матерных слов. Вероятно, учитель желает передать особенности речи детей и допускает использование бранной лексики.

Во многих рассказах учителей обнаруживается засорение речи благодаря постоянному использованию слов *это, там, вот, значит, как бы*. Эти слова помогают нагнетать обстановку, подрывать авторитет ученика: *«Вот то есть, как бы она эти знания закрывает...», «девочка как бы и умненькая, и смышленая, но...»*

В речи используется просторечная лексика: *«пока не припрет», «она у меня сразу донекла», «тупо смотреть»*. Использование подобного рода слов для характеристики ученика или его поведения способствует подрыву авторитета школьников, прямому оскорблению.

Интересно, что для дискредитации используются словообразовательные возможности языка, так для передачи негативного отношения к ребенку учителя используют слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *«мальчик умненький», «есть такие ребятки»,*

«девочка умненькая», «такая сама по себе девчоночка», «с ребятами» и т.д. Соответствующая интонация способствует усилению впечатления и дискредитирует ребенка.

Тавтологические сочетания помогают выявить негативное отношение к ученику: «...сам **сочинения** какие-то музыкальные **сочиняет**», учитель хотел подчеркнуть незначительность того, чем занимается ребенок.

Агрессивность педагогов может быть подчеркнута игнорированием норм произношения: «**Чо** сидишь?»

Повторы некоторых элементов предложения позволяют выявить признаки настойчивости, доминантности учителя, а следовательно, агрессивности: «*Все делает, но **заставлять** надо, то есть **заставлять** надо. Не то, чтобы **заставлять**, а говорить...*»

Нередко учителя задают вопросы и сами на них отвечают: «*В чем ее навыки? Я так полагаю...*», «*Почему? Если спросишь – они все знают*». Вероятно, использование вопросно-ответной формы помогает устанавливать отношения неравенства с собеседником.

В самоотчетах обнаружено много оговорок: «*Был преподава... учитель!*», «*Вот так постоянно каждый шаг приходится ему сделать... продиктовать. Сделает, тогда уже можно... проверить* (опережает слово в мыслях)», «*Буду говорить уже теперь... не знаю, ни как с подругой хочу поговорить, а как учитель с классным руководи... с роди... потому что это...*», «*Хорошо, что ты сделал со всеми, но проверять я буду вместе со всеми*» (имелось ввиду, что ребенок сделал задание раньше всех).

Ироничное, негативное отношение к школьнику может быть передано с помощью интонации, а также особенностей произношения. Например, произнесение слова по слогам с характерным растягиванием используется для передачи негативной оценки: *сидя-ят, ра-адостный*.

Проявление агрессии обнаружено в каждом самоотчете учителей с преобладанием психотического базового конфликта, однако следует заметить, что агрессия становится более изощренной, чем у их коллег

из первой группы: *«Я пытаюсь его как-то оградить от других, как-то обратить... Где-то поругать, где-то даже пошутить, может быть, даже едко. На него это действует. Вот. Едкие какие-то шутки, допустим. Где-то как-то... ну, добрые шутки, естественно, по всякому тут пытаешься его... Но с ним тоже также неадекватно, как говорится, и все эти методы казенные, как говорится, педагогические... Они ему не подходят... Он заставляет постоянно учителя, как говорится, придумывать какие-то такие методы, какие-то способы его, значит, все-таки... привести к какому-то порядку... неординарные... неординарные... то есть заставляет все время думать, все время что-то фантазировать, все время, как говорится, в движении...», «Если уж он совсем никуда... Я не знаю... Я его... У них есть такой **дневничок**... в классе... Очень хорошая мера... Я туда записываю всех, которые мне на уроке мешали... у которых было плохое поведение... или не работал ребенок на уроке. Я их туда заносу, а на родительском собрании это все доносится до родителей...».*

Безусловно, среди методов встречаются и традиционные меры воздействия на детей: *«Потом начинаешь их активизировать, начинаешь их ... двойки там... начинаешь чем-то припугивать...», «...не потому что я глушу двойками, ругаю...». Иногда учитель угрожает: «Показываю, что я тебе так просто тройку не поставлю», «Я просто ставлю двойки. Вот и все!»*

Агрессивность может проявляться в конфронтации: *«Я даю ему возможность: пожалуйста, доказывай!»* С целью конфронтации учителя этой группы довольно часто используют сигналы тотальности, обобщая замеченные явления: *«Вы знаете, вот сейчас появилось, наверное, побольше в отличие от 5-6 классов... или из-за того, что выбрали направление, или это просто хамское воспитание выросло такое. Ничего просто не делает. Первый урок – проспять...».* С этой же целью используются фразеологические схемы: *«Посмотри – и подправь!»*

Обнаруживая сопротивление детей, педагог стремится их дискредитировать: *«Однажды они мне бойкот устроили... Слабый класс... вообще весь слабый... вот уровень... коррекционный класс... Их так называют, но... На них все жалуются... А я их только взяла, я их еще не знаю...»*, в речи другого учителя: *«...демонстрирует, что она такая самая важная в классе...»*.

Учителя негодуют, если ученик пытается подорвать их авторитет: *«Чувствуешь, что он опять весь вот пошел уже на провокацию, то надо тут же его как-то гасить, поэтому его присутствие да... всегда... он может... не то, чтобы выкрикивать... высказывається, высказывається: «А почему это так? А что это вы опять?» При чем высказывание не касается даже предмета, может быть, самого, как правило, потому что он не владеет, да, а высказывание о форме методов моей работы»*

Использованные сравнения позволяют выявить негативное отношение к детям: *«Бычок... рожки заранее выставляет»*, *«Сидит, как мышка...»*, *«Он прыгает, как кузнечик по классу»*. Негативная оценка встречается в самоотчетах довольно часто: *«Она не лает, потому что не понимает!»*, *«Начинает что-то делать, выкрикивать какие-то совершенно... животные звуки или что-то...»* Агрессивность может проявляться при описании ребенка: *«Он всем недоволен. Он: «Ба-ба-ба-ба-ба». Начнет вот так. Я не реагирую. Я не реагирую»*.

Учитель может негативно воздействовать на ребенка, предсказывая его будущее: *«Обычно, что говорится, что знания ему пригодятся в дальнейшей жизни, что пирожками не будет на углу торговать... Он семечками тоже не будет торговать... Он просто его себе перечеркнет крест-накрест...»*

У педагогов этой группы в самоотчетах обнаруживается потребность достижений: *«Я не знаю, как по другим предметам, но у меня...»*.

Желание избежать наказания заставляет учителей подрывать авторитет других: *«Протест против всех... не только против меня... вообще на всех*

предметах...», «Он настолько сам несобранный, педагогически запущен...», «Ну, он не только на мои уроки не ходит, но и на другие...». Педагогам с психотическими чертами свойственно перекладывать ответственность на своих коллег: «... постоянно, видимо, завучи... контролировать его надо очень сильно...», иногда они становятся подозрительными и обвиняют во всем родителей: «И еще не известно, какие у них отношения в семье, он приходит в школу очень накрученный». Педагоги стремятся снять с себя ответственность: «Я вижу в нем серьезное очень упущение... он очень просмотрен всеми... Родители даже не заметили... как ему... Его надо было проверить, ему даже учиться в этой школе... Это не для него место... Ему нужно специальное какое-то обучение...»

Учителя пытаются найти объяснение необычному поведению ребенка: *«Да, сейчас в наше время, их много, мне кажется, сказывается их болезненное состояние и какая-то неблагоприятная атмосфера в семье».* Данный пример позволяет судить о свойственном учителям стремлении все обобщать, находить причину проблемы вне стен школы.

Проявляя доминантность, учителя, делают акцент на необходимости постоянного контроля: *«Здесь **контроль** нужен все равно. **Контроль** нужен, иначе девочка остановится в своем развитии... этот процесс учителем **контролируется**».* Выбор лексики во многом отражает позицию педагога: *«Я считаю, что любого ребенка можно расшевелить и заставить интересоваться, заставить интересоваться своим предметом, заставить буквально своим предметом, но их ведь много таких детей, и всех не расшевелишь...»*

Большое внимание уделяется дисциплине: *«Мне с такими легко, потому что дисциплина у таких детей... она обычно всегда хорошая, то есть он не кричит, не вертится», «...приходится дисциплину держать его каким-то там чутьем под контролем...»*

Обнаруживая отказ от подчинения, учитель демонстрирует обиду: *«Работы-то он сдает... но знаний нет... и он каждый раз мне демонстрирует... это невосприятие меня... Я не знаю...»*

Для оказания давления на отдельных школьников педагоги этой группы чаще привлекают класс: *«То есть я просто-напросто привлекаю внимание класса, чтобы это его поведение, тип поведения, увидел класс. И чтобы они выразили какое-то свое несогласие, и чтобы они почувствовали, что он мешает всем».*

Во многих самоотчетах обнаружена идентификация учителей с детьми: *«Побеседуешь с ним – несколько дней нормально... Урок-два, а потом снова все начинается... Первые доводы то, что в коллективе... **мы** себя так не ведем, потому что он мешает всем остальным заниматься».* Можно предположить, что идентификация используется педагогами для усиления собственной позиции: *«Приходится, конечно, его, именно его, останавливать, потому что **мы** работаем вместе».*

Учителя с психотическими чертами также, как их коллеги, подчеркивают собственную значимость: *«Но **мне** кажется, я в девятом классе, я его могу поощрить оценкой. Потому что я даю тут незаконченное общее образование...», «**Я** провожу в субботу совершенно бесплатные консультации с часу иногда в шесть ухожу, иногда в восемь... И они доказывают. Ну, а те, кто пропустили тему, я просто так не ставлю оценки», «Вот так вот им объясняю. Вот. **Я**... **я**... да...**я** с ними общий язык нахожу».* Эти примеры позволяют утверждать, что потребность достижений занимает одно из важных мест в мотивационной структуре личности педагогов данной группы. При необходимости говорить об учениках демонстративного типа только учителя с психотическими чертами замалчивают проблемы или не замечают их: *«Не знаю, может, я просто счастливый человек... но я просто не встречала равнодушных!»*

У педагогов этой группы также складываются стереотипы, но им свойственна неискренность суждений: *«Тут смотрю, она мне какое-*

то сообщение сдает. Такая философская линия. Как? Что? Откуда? Чего? Затем приглашаю ее беседовать, так она такие знания дает... Мне стало стыдно». Они нередко скрывают истинное отношение: «Я где-то их наругаю, где-то и похвалю. Могу даже сама обнять. Сама могу обнять. Приходится ругать...»

Учителя с психотическими чертами также, как и учителя с невротическими чертами, склонны устанавливать **диагнозы**: «деградация налицо», «то есть у него темперамент очень такой...», «... мне кажется, его пора... уже психологу показывать... давно...», однако им свойственно стремление исправить недостаток ребенка: «То есть вот это вот... дело в том, что у меня такой предмет, который ведется один раз в неделю. Всего! Да. Один раз в неделю. И я не имею возможности какого-то более частого влияния... на этого ребенка, для того... чтобы сформировать у него какие-то стойкие уже реакции именно на моем предмете... более-менее стойкие. Поэтому они вот в течение лет, допустим, они еще как-то отрабатываются, когда я в одном классе веду много лет, допустим, предмет. Они еще в течение лет, если планомерно где-то ребенок идет навстречу, и он идет ко мне навстречу как к учителю, да? То да, то удастся».

Потребность преодолеть свое поражение обнаруживается в самоотчетах учителей этой группы, иногда они чувствуют себя слабыми: «И я остаюсь в этом смысле как учитель, конечно, в таком незащищенном виде...»

Учителя с психотическим базовым конфликтом могут демонстрировать свое безразличие: «Дополнительно, что ли с ним оставаться? Мне это никто не оплатит. Мне это не надо... его же проблемы... Он знает свои проблемы... Он их не решает... Родители не помогают решить...» (речь идет об ученике пятого класса).

При анализе самоотчетов учителей с психотическими чертами обнаружено использование научной лексики, например: «генетически

заложено мышление такое пространственное», однако следует заметить, что чаще всего в таких предложениях допускаются различные речевые ошибки.

Для учителей с преобладанием психотического конфликта характерно перепрыгивание с одной мысли на другую (для учителей с преобладанием невротического конфликта характерен возврат к тому, что уже было сказано). Педагоги этой группы путают ситуации: *«Завучи тоже не ругают его, а как бы заставляют задуматься его над тем, что он делает. Даже как-то тряпками они кидались, по-моему, это другой класс был, тоже там мальчики безразличные есть. В пятом классе. Тоже тряпками кидались, ну, сказали: «Мы не хотим это делать!» Начали тряпками кидаться, как раз заходит их классный руководитель. И даже завуч и на примере того, как положили на него эту тряпку сырую, которой доску вытираем. Положили на него тряпку: «Тебе приятно?» – «Нет, неприятно!» – «А почему другим ты должен так кидать, что им тоже приятно от этого?» – «Нет, им неприятно!» Вроде как-то успокоились, после этого уже не было».*

Учителя забывают то, что ими уже было сказано: *«Стремится к первенству. В этом смысле. Вот она старается дать ответы более такие полные. Причем стремится к первенству. Я это уже сказала? Да?»*

В самоотчетах обнаружена нелогичность высказываний: *«Я говорю: «Милая моя, а представь ты вот это самое... Ты вышла замуж и плохо постирала... мужу носки... Как муж отнесется к этому? Он скажет, что, милая моя, не научили тебя в детстве... носки стирать?» так это уже элементарная строчка. Или идешь на базар с мамой. На базар с мамой... Мама как будет изделие выбирать? С хорошей, красивой строчкой или с неровной? Конечно, с красивой, ровной строчкой! Я говорю: «Вот так. Вот!»*

Им свойственно повторение целых фраз, а не отдельных слов, что характерно для учителей с невротическими чертами, при этом следует отметить, что повторы встречаются значительно чаще.

Полученные материалы, безусловно, подтверждают наличие проявлений агрессии в педагогическом дискурсе. Переживаемое педагогами чувство вины приводит к негативным последствиям и непременно сказывается на отношениях с учениками. В связи с этим, необходимость решения проблемы коррекционной работы является достаточно актуальной. Известно, что попытки создания самых разных тренингов для учителей предпринимались Е.В. Сидоренко, Л.М. Митиной, Т.Г. Курбатовой, Н.В. Ключевой и др. Однако анализ практики коррекционной работы свидетельствует об отсутствии программ по преодолению проявлений агрессии в педагогическом дискурсе. В связи с этим возникает необходимость разработки и практической реализации научно обоснованной программы для проведения коррекционной работы по преодолению проявлений агрессии в педагогическом дискурсе.

ВЫВОДЫ

1. При выявлении тематических структур бессознательного обнаруживается связь особенностей мотивационной структуры учителей с особенностями оценочных суждений.
2. В дискурсе учителей, независимого от базового конфликта, агрессия проявляется как в имплицитной, так и в эксплицитной форме. В оценочных суждениях учителей обнаруживается широкий спектр проявлений агрессии.
3. Учителя с преобладанием невротического конфликта способны обнаруживать проблемы и открыто реагировать на них. Они испытывают трудности с объективной оценкой (они к ней не стремятся). Учителя с невротическими чертами самоутверждаются за счет ребенка (так проявляется потребность преодоления поражения). Агрессивные тенденции этой категории учителей проявляются в желании изменить ребенка, его внешний облик, его поведение, речь и т.д. Речи учителей этой группы свойственно: возвраты к высказываниям, концентрация внимания на мелких деталях, повторы.
4. Учителям с психотическими чертами свойственно замалчивание или невидение проблем, неискренность суждения и заигрывание (например, игра в хорошего учителя). Им свойственно использование в речи научной лексики, отсутствие логики изложения, нарушение последовательности, забывание того, что только что было сказано, повтор целых фраз, большое количество оговорок.

ГЛАВА 3. СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ АГРЕССИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

3.1 Принципы и подходы к работе в рамках педагогического тренинга

Осуществляя поиск способов преодоления проявлений агрессии в педагогическом дискурсе, мы провели эксперимент на базе Института повышения квалификации и переподготовки работников образования УР, в ходе которого педагогам предлагалось принять участие в психодраматическом тренинге.

Основная цель эксперимента – создание и внедрение технологии преодоления проявлений агрессии учителей в педагогическом дискурсе (см. Приложение).

Педагогическая технология является одним из важнейших элементов педагогического профессионализма, так как представляет собой совокупность профессиональных умений учителя. В настоящее время существует множество педагогических технологий, отличающихся по целям, задачам и структуре. Среди педагогических технологий особое место занимают различные модификации обучающих игр. Обучающие игры являются действенными технологиями, что позволяет использовать их для преодоления проявлений агрессии учителей.

В ходе тренинга решались следующие задачи:

- облегчение чувства неуверенности и безнадежности;
- уменьшение чувства страха;
- вселение надежды;
- оказание помощи в нахождении взаимопонимания;
- формирование чувства собственного достоинства учителя
- научение адаптивному поведению.

Причиной самых разных расстройств являются межлические отношения, поэтому изучение их структуры и закономерностей есть условие тренинговой работы.

Использование психодраматических техник обусловлено тем, что психодрама является одним из наиболее эффективных методов решения проблем в межлических отношениях.

Дж. Морено – создатель психодрамы – считал: «Одна из ее задач заключается в том, чтобы научить людей разрешать свои конфликты в микрокосме мира (группы), свободном от конвенциональных рамок, через отыгрывание своих проблем, амбиций, фантазий и страхов. Она предполагает максимальную вовлеченность всех присутствующих в исследование актуальных конфликтов в том виде, в котором они существуют, дополняя свое исследование ранними впечатлениями и воспоминаниями» [Цит. по: 179, с. 34].

Психодраматические техники, как и все ролевые игры, призваны помочь человеку жить в современных условиях, реализовать потребность в контроле над обстоятельствами, оказывающими влияние на события его собственной жизни. Поскольку поведение человека имеет свою историю, с помощью психодрамы можно попытаться найти его истоки.

Ролевое поведение, безусловно, является одной из форм самовыражения. Известно, что в состоянии стресса человек обращается к формам поведения, усвоенным им на более ранней ступени развития, поэтому можно предположить, что ролевые игры, в том числе психодраматические техники, являются эффективными методами оказания помощи учителям. Ролевые игры могут рассматриваться как средство, облегчающее поведенческие и социальные изменения. Ролевая игра – попытка самосовершенствования, преодоления проблем в общении, способ сохранения душевного равновесия.

В начале работы с учителями была поставлена задача снятия эмоционального напряжения для выхода агрессии в социально приемлемых

формах. Техники психодрамы позволяют достаточно гибко строить работу с педагогами, учитывая особенности поведения людей этой профессии. Психодрама предлагает участникам разнообразный ролевой репертуар, а поскольку учительская профессия предполагает исполнение разных ролей, мы сочли этот метод наиболее продуктивным для работы с педагогами. Применение игрового материала позволяет найти решение сложнейшим задачам, имеющим место в педагогической практике. Психодрама позволяет работать с агрессией, так как благодаря применению техник объекты агрессивного поведения обретают персонификацию, что позволяет осознать внутренние конфликты человека. Такое осознание дает возможность взять под контроль собственные недостатки и возможные проявления агрессии.

Мы полагаем, что удовлетворение, которое смогли испытать участники эксперимента, объясняется эффектом, благодаря которому могли быть удовлетворены глубинные психологические потребности участников тренинга.

Техники психодрамы позволяют работать с базовыми потребностями человека. Если учитель склонен к проявлению агрессии, доминированию, пассивному повиновению, то техники позволяют задать роли, которые помогут преодолеть внутренние конфликты.

Одной из потребностей человека является потребность в творчестве, возможность удовлетворения которой дает психодрама. Дж. Морено утверждал, что способность творить является одним из фундаментальных качеств человека.

Во время психодраматических сессий Морено были сформулированы два ключевых понятия: «спонтанность» и «текущий момент». Именно они легли в основу теории спонтанности-креативности и психодрамы.

Морено считал: «Спонтанность – это готовность субъекта реагировать так, как это необходимо. Это условие – обусловливание – субъекта; подготовка его к свободному действию. Таким образом, субъект не может достигнуть свободы по желанию. Она возникает постепенно, в результате

подготовки при обучении спонтанности» [109, с. 157]. Спонтанность человека предполагает способность действия при полном сохранении самоконтроля. Безусловно, действие захватывает человека сильнее, чем вербальное сообщение.

Хорошо известно, что субъект часто контролируется ролями, принятыми им в прошлом, а стереотипы вмешиваются в жизнь и искажают спонтанное течение действия. Психодраматический тренинг позволяет, стремясь к беспрепятственной спонтанности, разрешить подобного рода проблемы.

Тренинг позволяет работать с базовыми потребностями учителей. Когда учитель склонен к агрессии, тогда можно задать роли, благодаря которым человек приобретает способность контролировать поведение и преодолевать проблему.

Дж. Морено использовал понятие «роль» во всех жизненных ситуациях. Он воспринимал роль как «форму функционирования, которую принимает индивид в определенный момент, реагируя на определенную ситуацию, в которую вовлечены другие лица и объекты» [Цит. по 95, с. 84]. Для Дж. Морено «роль – это единица консервированного поведения» [Там же]. Поэтому, отыгрывая роль и избавляясь от нее, учитель получает возможность освободиться от груза проблем прошлого, высвобождая, таким образом, блокированную спонтанность. Необходимо отметить, что блокированная спонтанность приводит к пассивности.

Слово *психодрама* состоит из двух слов: «психика» и «драма», так как она есть действие психики. Известно, что психика определяет поступки индивида, а они в свою очередь влияют на его психику, поэтому на занятии в процессе психодрамы участник тренинга чаще воспроизводит события из своей прошлой жизни.

Морено разрабатывал психодраму как эффективное средство для работы с неврозами креативности, неврозами состояний, которые не позволяют человеку творчески относиться к окружающим, поэтому

изначально психодраматический метод был направлен на мобилизацию спонтанности. В результате тренинга должны появляться новые знания и представления, к которым человек может относиться творчески, опираясь на весь свой предыдущий опыт, а следовательно, должно произойти повышение его креативности.

Установленная Морено взаимосвязь между спонтанностью и психическим здоровьем легла в основу психодраматического тренинга, предложенного нами учителям Удмуртской Республики. Проявление спонтанности в драматической форме помогает оживить ситуацию, возродить мысли, чувства и слова участников.

При проведении тренинга нами были учтены принципы, на которых основаны ролевые игры:

1. Конкретность. Участники тренинга не рассказывают о конфликтах, а представляют их в драматической форме.
2. Аутентичность. Описание участником тренинга конфликтной ситуации должно носить аутентичный характер. Аутентичность рассматривается в данном случае как достоверность и подлинность. Аутентичность предполагает, что представленное описание отражает состояние в момент проживания подлинной ситуации; об этом свидетельствуют произвольные реакции участников, моменты выхода из роли, время, используемое на вспоминание ситуации.
3. Выборочность. Ведущий использует выборочное усиление, так как применение моделирования позволяет, сохранив основные компоненты исходной ситуации, усилить терапевтический эффект за счет увеличения существенных деталей описания.
4. Познавательность. Использование психодраматических техник позволяет расширить познавательные возможности каждого члена группы. Реконструирование ситуации происходит в условиях, защищающих индивида; в ходе тренинга участник приобретает

эмоциональный опыт до того момента, как его удалось получить в жизни. У участника появляется ощущение сверхреальности, так как он имеет возможность почувствовать то, что в жизни ему не удастся узнать, приобретает опыт использования механизмов сдерживания реакции. Происходящее расширение реальности дает возможность:

- а) ввести в игру будущее в качестве ожидания;
- б) сделать необратимые события обратимыми;
- в) искупить вину участнику тренинга.

5. Последовательность. Тренинг позволяет последовательно представить ситуации, которые уже происходили в жизни или могут еще возникнуть в будущем.

Для успешного проведения тренинга необходимо соблюдать условия, способствующие созданию благоприятной атмосферы. Во время работы рекомендуется поставить стулья по кругу, что позволяет участникам быть в курсе событий, хорошо видеть все происходящее, а при необходимости быстро включаться в работу. Обеспечивая защиту участникам тренинга, ведущий просит членов группы соблюдать конфиденциальность.

В начале занятий членам группы предлагается представляться так, как к ним следует обращаться на занятиях. Интересно, что большинство участников предпочитали представление по имени (вероятно, они следовали примеру ведущего), лишь единицы представлялись по имени-отчеству (возможно, это привычка к установлению большей дистанции с коллегами).

3. 2 Технология проведения педагогического тренинга

Каждое занятие психодрамы начинается с **разогрева**, в ходе которого выясняются основные проблемы учителей. Ведущий ведет беседу, подключая к разговору всех участников тренинга. Эта стадия является обязательным этапом каждого занятия, даже если во время предыдущей встречи удалось установить контакт с группой, расположить учителей к общению.

Членам группы предлагается рассказывать о проблемах, с которыми они сталкиваются в школьном коллективе. Ведущий обращает внимание на каждую проблему, пытаясь определить наиболее актуальную для участников.

Если происходит очередная встреча, то необходимо справиться о самочувствии участников, о настроении после предыдущего занятия. Чаще всего учителя охотно сообщали о своих переживаниях, однако иногда закрывались, ссылаясь на то, что удавалось быстро переключиться на другие мысли и забыть тему занятия. Обмен переживаниями обычно помогал быстро разогреть участников и включить их в работу. Начиная со второго занятия, учителя активно рассказывали о событиях, имеющих значение в их жизни, более спокойно сообщали о травмирующих событиях.

На стадии разогрева возможно серьезное сопротивление некоторых участников тренинга; преодолевая их сопротивление, нельзя пропустить скрываемую готовность к работе других членов группы.

Задачей этой стадии является определение наиболее актуальной проблемы учителей. С этой целью ведущий предоставлял возможность каждому участнику группы высказаться на наиболее болезненную тему.

Из протокола занятия:

Учителя отмечали, что в настоящее время осложнилась работа с родителями. Большинство проблем учителя связывали с отсутствием понимания и уважения со стороны родителей, невозможности

установления партнерских отношений и создания условий для взаимопонимания.

Определяя наиболее актуальную для группы проблему, ведущий стремится создать атмосферу открытости и взаимопонимания. Он выявляет наиболее активных, заинтересованных участников, так как на этой стадии определяется протагонист, и представленная им проблема должна быть интересна всей группе.

Во время разогрева ведущий старается ввести протагониста в состояние вовлеченности, чтобы задание тренинга оказалось ему посильным. Переходя от одной стадии к другой, ведущий оказывает постоянную поддержку группе и способствует тому, чтобы протагонист не терял желания работать. Протагонист не должен испытывать давления со стороны ведущего или группы.

В процессе работы учителя приобретают умение свободно общаться, не испытывая при этом дискомфорта, преодолевают беспокойство и тревогу, по мере возможности снимают защитные механизмы.

Как только протагонист демонстрирует готовность работать, группе предлагается вместе с протагонистом обратиться к истокам проблемы, для чего ведущий рекомендует использовать одну из техник и сыграть ситуацию.

Техника *представление себя* используется для активного включения участника в работу, для получения информации об отношениях протагониста, для снятия чувства тревоги и напряжения. Данную технику целесообразно использовать в начале занятия как часть общего интервьюирования учителей, для знакомства с членами группы, их окружением. Эта техника дает необходимую информацию группе в том случае, если в дальнейшем возникает потребность в привлечении вспомогательного лица.

Фрагмент занятия:

Один из участников тренинга очень быстро включился в работу и вспомнил ситуацию, которая произошла с ним в школе несколько лет

назад. В селе он человек чужой, приехал не так давно. Администрация школы к мужчине отнеслась с недоверием, отмечая поведение, нехарактерное для тех мест. Мужчина не употребляет спиртного, женился на женщине с 5 детьми. Сейчас дети взрослые, получили образование, обзавелись семьями. Отношения с детьми жены складываются хорошо. Администрация относилась к учителю предвзято, выказывала недоверие, ущемляла интересы педагога.

Интерес к проблеме, поднятой учителем, помог определиться с выбором протагониста. Сконцентрировав внимание на протагонисте, удалось выявить личностные проблемы членов группы. Необходимо отметить, что выбор протагониста должен быть поддержан учителями, обеспечивающими необходимую поддержку во время тренинга.

Учитель заинтересованно рассказывал о себе, заметив, что группа с удовольствием слушала его. Одобрительная реакция группы помогла мужчине расслабиться, к концу рассказа он чувствовал себя спокойно и уверенно, так как разогрев способствовал возникновению спонтанности и творческой активности группы.

Во время стадии разогрева создаются условия для использования личностного потенциала каждого человека, облегчается общение между участниками, возрастает ощущение доверия, улучшается взаимодействие и взаимопонимание, усиливается групповая сплоченность. Эти задачи удалось решить благодаря постоянной поддержке и одобрению действий протагониста. Ведущий предоставил возможность свободно высказываться другим участникам тренинга, что позволило получить представление о поведении других педагогов в подобных ситуациях.

Значение этой стадии психодраматического тренинга велико, так как именно на этом этапе происходит самопознание протагониста. Эта стадия позволяет самоактуализироваться человеку или, по крайней мере, осуществить подготовку к этому процессу. Протагонист получает возможность лучше понять себя, свои трудности, а позднее начинает искать

способы изменения ситуации. Психодрама помогает оценить действия с точки зрения их целесообразности, найти источники душевных расстройств, помочь обрести способность к предсказанию ситуации, а следовательно, найти пути верного отреагирования.

Структура следующей стадии – **стадии действия** состоит из трех сегментов. Функция первого сегмента – предъявление проблемы, которая должна быть изучена во время сеанса посредством ролевой игры. Ключ к этой сцене подбирается на предыдущей стадии при определении протагониста и анализируемой проблемы. На стадии действия используются следующие психодраматические техники: *монолог, исполнение роли, диалог, обмен ролями, реплики в сторону, техника пустого стула.*

Как показал тренинг, все перечисленные техники оказались в достаточной степени продуктивны. Побуждением для совершения действия в заданных условиях стала формула К.С. Станиславского «если бы» [107]. Станиславский считал, что «если бы» начинает творчество, а предлагаемые обстоятельства развивают его. Друг без друга они не могут существовать и давать возбуждение. «Если бы» дает толчок дремлющему воображению, служит рычагом, переводит исполнителя из мира реальности в мир, созданный его воображением. Предлагаемые обстоятельства служат обоснованию «если бы», способствуют внутренней перестройке, благодаря которой становится возможным творчество.

Через «если бы» естественно, органически создаются внутренние и внешние действия. Благодаря действию «если бы», считал Станиславский, не происходит никакого насилия над сознанием. Использование магической формулы К.С. Станиславского «если бы» оказалось целесообразным в психодраматическом тренинге, так как побуждая членов группы к действию, ведущий произносил: «Если бы это происходило здесь и сейчас, покажите, как бы вы поступили! Начинайте!»

Последователи Морено применяли похожую формулу «как будто». Употребление этой формулы, по их мнению, позволяет протагонисту

смотреть на события жизни в соответствии со спонтанно возникающими идеями, помогает отрицать и утверждать реальность одновременно.

Когда толчком к действию становится формула «как будто», считал Морено, человек способен переживать внешнее и внутреннее давление, так как усиливается его участника тренинга. Человек получает возможность оценивать реальность, контролировать ее и управлять побуждениями, аффектами и импульсами, объективными отношениями, мыслительными процессами, защитными механизмами, накапливать навыки. Мы считаем, что не важно, какая формула служит толчком для действия, главное необходимо понять следующее: изменения в поведении происходят благодаря действию. Опыт приобретается на практике путем открытого поведения. Благодаря эмоциональному опыту, получаемому участником группы, происходит некогнитивное научение.

Ролевая игра – это деятельный способ справиться с беспокойством, научиться адаптивному поведению в жизни и символическим образом удовлетворить нужды человека. Внутреннее напряжение можно трансформировать в открытое поведение, которое предоставляет возможность учителю «завершения действия», удовлетворения «жажды действия» и удовлетворения потребности.

Техника *монолог*, использованная на данной стадии, позволяет активно действовать во время тренинга, помогает участнику представить проблемную ситуацию. При использовании данной техники протагонист излагает вслух мысли, произнося внутренний монолог. Техника используется как стартер, она помогает включиться в работу, погружает протагониста в обстоятельства пережитой ситуации. Следует отметить, что эта техника позволяет выявить чувства и мысли протагониста, которые до определенного момента остаются невысказанными, дает ключ к следующим сценам. Во время тренинга из монолога протагониста была получена более подробная информация о ситуации, сложившейся в школе:

Администрация относилась к учителю предвзято. Как только учитель начал получать пенсию по выслуге, директор предупредил, что на следующий год педагог получит очень маленькую нагрузку. Мужчина решил отстаивать свои права, для этого собрал документы: свое квалификационное свидетельство и документы отца – участника войны. С этими документами учитель пошел к директору школы для того, чтобы «отстоять свое человеческое достоинство».

Второй сегмент стадии действия выполняет диагностирующую и коррекционную функции. Для диагностики изучаются факторы, связанные с представленной проблемой, скорее всего, это факторы, вызывающие травмирующие переживания не только в данной ситуации, но и в подобных ей. Можно предположить, что переживания были вызваны тем, что этот учитель оказался в незнакомой для себя среде, где подозрительно относятся к людям со стороны. Другие участники группы подтвердили, что эта проблема для села достаточно актуальна, они отметили, что оставшимся на родине легче найти контакт с коллегами, получить признание в коллективе. Возможно, эта ситуация возникла по причине отсутствия навыков решения подобных проблем у протагониста и неготовности его к подобной реакции окружающих.

Вторая функция этого сегмента коррекционная, потому что на данной стадии действия происходит устранение чувства тревоги, ослабление механизмов защиты, снятие напряжения. С этой целью используются такие техники, как: **монолог, диалог, реплики в сторону, обмен ролями, техника пустого стула**. На этом этапе протагонист побуждается к необходимости создавать новые способы реагирования в данной ситуации.

Фрагмент занятия:

Ведущий поинтересовался, трудно ли было учителю решиться на выяснение отношений. Участник тренинга отметил, что он несколько ночей не спал, постоянно проговаривал свое обращение к директору,

мысленно выстраивал этот диалог. Ведущий предложил использовать технику **МОНОЛОГ**.

Ведущий: «Илья, представьте, что этот разговор состоится через 10 минут. Как вы к нему готовитесь? Какие мысли возникают у вас в этот момент? Поговорите сами с собой! Если бы вы сейчас решились пойти к директору... Действуйте!»

Участник произнес монолог, в котором он обращался к себе, сомневался, стоит ли это делать, в конце пришел к выводу, что необходимо отстаивать свои права, что у него непременно все получится, и он справится с этой ситуацией.

Получилось очень реалистично. Участник сам с собой спорил, убеждал себя, аргументировал свою точку зрения.

Нахождение нового способа отреагирования происходит в третьем сегменте стадии действия. Здесь осуществляется поиск путей преодоления и разрешения проблем. Требуется отметить, что психодраматический тренинг дает возможность попробовать новые способы реагирования на ситуацию в безопасном окружении.

Из протокола занятия:

*Участнику было предложено выбрать вспомогательное лицо – исполнителя роли директора. После того, как выбор осуществлен, была сыграна сцена в кабинете директора. Параллельно с техникой **диалог протагонистом** использовалась техника **реплики в сторону**. Учитель предъявил претензии директору, директор долго молчал, потом пытался себя защищать, обнаружив серьезность намерений коллеги, искал «подход» к учителю. Протагонист точно понял задание и смог использовать предложенную технику, реагируя на поведение директора.*

Последняя стадия тренинга подводит участников к завершению работы.

Во время стадии **завершения** участники делятся чувствами, отмечая сходство переживаний с жизненными ситуациями.

На стадии завершения протагонисту необходимо дать возможность выйти из роли, обрести состояние стабильности и комфорта.

Во время работы группы было замечено, что переход от стадии действия к завершающей стадии для некоторых участников достаточно сложен, так как имеют место остаточные выплески эмоций. Окончательный выход из роли проходит во время дискуссии, когда участники получают возможность обменяться мнениями.

Стадия завершения необходима для облегчения прерывания потока эмоций, для снижения уровня эмоционального участия путем внушения мысли, что протагонист не одинок, проблема, с которой он столкнулся, близка другим. На этой стадии участниками группы предлагаются свои интерпретации, делаются выводы, определяются направления дальнейшей работы.

Из протокола занятия:

Все участники тренинга отметили, что необходимо отстаивать свои права, нельзя позволять их ущемлять. Администрация, получая отпор, дает учителю возможность работать спокойно. Коллеги поддержали учителя, поприветствовали его независимость, целеустремленность, жажду установления справедливости. По окончании работы участник признался: «Очень доволен анализом конфликтной ситуации рядового учителя с представителями администрации школы. После анализа на душе стало намного легче, комфортнее».

Когда протагонистом вспоминаются конфликтные ситуации, участник становится уязвимым.

Из протокола занятия:

Тогда мне вообще хотелось трясти его как грушу! По голове ему дать, где у него мозги находятся... Сил уже нет! Но этот ребенок не воспринимал вообще ничего! У него даже родители были такие... Я не знала, что делать...

Возможность осуществления контроля над ситуацией делает уязвимость участника тренинга менее опасной. Замечено, что во время сеанса членам группы хочется выплеснуть больше отрицательной энергии, однако способность контролировать себя не дает повода для самодискредитации:

Из протокола тренинга:

Одна из участниц рассказала о такой ситуации. В ее классе учится девочка, мама которой считает, что дочери не имеют право ставить оценки ниже пятерки. Как только девочке ставят «четыре», ученица собирает вещи и идет домой сообщать об этом маме. Девочка живет недалеко, поэтому мама очень быстро появляется в школе. Учительнице было предложено подготовиться к встрече с мамой, поскольку заранее известно о возможности ее появления в школе. Ведущим предложено использовать технику монолог.

В монологе учительница успокаивала себя, настраиваясь на встречу, было заметно, что ей сложно произнести монолог вслух. Участница тренинга часто поясняла ситуацию, начинала ее анализировать, рассказывала, какие мысли приходили в этот момент.

Так как учительница столкнулась с трудностями при использовании данной техники, ведущим была предложена техника пустого стула.

Ведущий. Представьте, что на стуле сидит мама, пришедшая требовать более высокой оценки. Сейчас вы можете сказать все, что вам хочется ей сказать, что в жизни вы бы себе не могли позволить.

Учительница. А нецензурные выражения использовать можно?

Ведущий. Вы можете сказать все, что думаете!

Учительница начала разговор с воображаемой мамой, но было видно, что сдерживалась, напрягалась и сжимала кулаки. Начав использовать данную технику, учительница растерялась и призналась, что не может сказать то, что думает, т.к. мешает воспитание и привычка постоянно ограничивать себя во всем.

Этот пример подтверждает умение учителя контролировать ситуацию, проявление своих чувств и эмоций. Безусловно, участница не высказала всего, что испытывала в данный момент, но ей удалось не дискредитировать себя перед группой, не потерять достоинства, что могло привести к снижению самооценки. Гибкость тренинга позволила использовать несколько техник в работе с заданной ситуацией. Учительнице предлагалась другая роль, можно было выплеснуть эмоции, вероятно, другие потребности оказались для нее более актуальными.

Нужно признать, что не всегда удается достичь состояния эмоционального покоя и стабильности на завершающей стадии. Однако в конце сеанса ведущий обязательно проверяет, в каком состоянии участник тренинга уходит с занятия, помогает снять напряжение.

В конце занятия одна из участниц тренинга отметила, что после конфликта ей удалось успокоиться, а на занятии все чувства были пережиты вновь. В начале следующего занятия она сообщила, что после занятия к данной проблеме не возвращалась. Можно предположить, что учительница была неоткровенна в своем признании, однако, оценивая ее реакцию на травмирующие события жизни в других случаях, можно предположить, что такое поведение являлось своеобразной защитой. Отказавшись признать болезненные переживания после занятия, она сознательно стремилась вытеснить неприятные воспоминания.

Восстановление комфортного состояния членов группы происходит также на последней стадии тренинга. Безусловно, проверить появление этого субъективного ощущения достаточно сложно. Записи участников в дневниках свидетельствовали, что во время тренинга учителям удалось снять напряжение, у них исчезло чувство подавленности, пропала излишняя тревога. Вот отзывы участников тренинга о работе:

- 1. По-моему, такие занятия полезны. Говорить о своих проблемах открыто не всегда просто, и не каждому можно о них рассказать.*

Такое общение помогает узнать и мнение других, а иногда получить поддержку.

- 2. Что вынесла: переживание ситуации другого человека, сопереживание за других людей, возможность посмотреть на ситуацию с другой точки зрения, общение и размышление над ситуацией необходимо каждому.*
- 3. С одной стороны, ощущение незащищенности со стороны родителей, администрации и даже учеников. С другой стороны, радуется, что жизнь закалила так, что все-таки справляться умеем сами. Убедилась еще раз, что единственный выход – сохранять внешнее спокойствие и этим быть выше тех, кто идет на конфликт.*

Как показывают отзывы участников тренинга сразу после занятия, учителю важно получить поддержку коллег. Осознание того, что проблемы одного человека характерны и для других, снимает напряжение, дает возможность снять тревогу.

Из дневников членов группы:

1. Конечно, польза есть. Напрашивается вывод: у всех есть проблемы, и даже более серьезные, чем у тебя.

2. Проблемы есть, были, будут. Работа наша такая... Если бы можно было обратиться за помощью с каждой проблемой, но для села это нереально...

3. Занятие интересное, полезное. Форма – свободное общение. Проблемы общие и в то же время опыт у каждого свой.

Заканчивая занятие на оптимистичной ноте, необходимо убедить учителей в успешности их деятельности. Оптимизм вселяет надежду участникам тренинга, убеждает, что они смогут справиться с любой сложной ситуацией.

Запись в дневнике одной из участниц тренинга:

Беседа сегодня мне помогла сделать соответствующие выводы. Выслушав мнение нескольких коллег, мне легче стало определить свое решение. Такие беседы необходимы.

Тренинг позволяет участнику сделать ситуацию познанной, вот что написали в дневниках участники:

1. Встреча нужна и важна. Слово, сказанное сегодня о давней ситуации, не просто снова возвращает в прошлое, но и дает возможность отыграть ситуацию, а здесь буквально проиграть. Испытала облегчение, внимание к другому, доброжелательность.

2. Такие беседы помогают человеку выговориться о том, что наболело, что накопилось на душе. Это очищает наши души. Из конфликтов нужно выходить с помощью бесед, разговоров.

Одним из важнейших результатов первых занятий является превращение ничем не связанных членов группы в коллектив единомышленников. Безусловно, в самом начале работы протагонист может воспринимать членов группы как посторонних безучастных людей, а возможно, как некую угрозу. Когда протагонист замечает, что его игра была важна другим членам группы, он обнаруживает ощутимую связь, испытывает эмоциональный подъем. В ходе психодрамы люди испытывают эмоциональную близость.

Во время игры происходят идентификации членов группы, поэтому ведущий должен получать информацию об этих идентификациях. Рассказ об идентификационном переживании может облегчить закрытому человеку решение его собственной проблематики. Психосоматические реакции, возникающие у членов группы в процессе игры, быстро исчезают при обратной связи. После проигрывания ситуации у протагониста происходит разрядка, а психосоматические нарушения часто сменяются чувством освобождения и разрядки.

По окончании работы группы учителям в основном удается снять сопротивление, осознать свои достоинства, они приобретают умение трезво

оценивать ситуацию и достойно выходить из нее. Участники готовы лучше понимать друг друга и объективно оценивать себя.

Ведущим и участниками группы постоянно оказывается поддержка протагонисту. Во время последней встречи при использовании техники *волшебный магазин*, больше внимания уделялось членам группы, недостаточно раскрывшимся на занятиях. Отмечая положительные качества, ведущий оказывал им поддержку:

Продавец (ведущий участнице). Вы добрый человек, может быть, оставите свою доброту?

Маргарита. Нет! Как же я буду без доброты? Мне она самой нужна.

Продавец. Вы, наверное, трудолюбивый человек.

Маргарита. Да! Но и трудолюбие мне нужно! Даже не знаю, что вам предложить...

Продавец. Может быть, скромность?

В условиях тренинга учителя получают новые знания, имея возможность прожить ситуацию раньше ее реального воплощения в жизни, а следовательно, должны быть готовы к определению стратегии собственного развития, поэтому представляется возможным на занятиях строить и обсуждать планы на будущее, корректировать их вместе с участниками.

Во время проведения тренинга необходимо добиваться, чтобы все стадии были внутренне связаны и имели единую структуру. Как отмечалось выше, стадия разогрева помогает подготовить протагониста к стадии действия, усилить его вовлеченность. Конечно, далеко не всегда удается снять все механизмы защиты на стадии разогрева, поэтому частично эти задачи могут быть перенесены на стадию действия. В некоторых случаях, уже начиная действовать, протагонист быстрее разогревается и активнее включается в работу. Безусловно, эта задача на стадии действия не может являться главной. Заключительная стадия должна эмоционально подводить занятие к логической концовке, к эмоциональному подъему.

Для результативной работы необходимо использовать разные техники, внимательно наблюдая за протагонистом и предлагая ему именно ту, которой он в данный момент готов воспользоваться. Замечено, что не всякая техника может быть использована всеми протагонистами на одной и той же стадии, поэтому ведущий должен уметь выбирать технику, помогающую решению поставленных задач. Учителя болезненно реагируют на предложения, не соответствующие их восприятию ситуации, демонстрируют недовольство, иногда отказываются от действия, начав проигрывать сцену, в связи с этим ведущий должен уметь снимать напряжение, иногда отказываясь от использования техники или деликатно меняя исполнителя. Психодраматический тренинг позволяет учитывать запросы педагогов, опираясь на их потребности, учитывая особенности базового конфликта. Эмоциональные люди способны отыгрывать в тренинге внутренние конфликты, вероятно, для людей сдержанных, зажатых могут быть предложены иные формы решения проблем.

Завершение сеанса может начинаться уже во время третьего сегмента стадии действия. Психодраматические техники на данном этапе не используются, так как основной характеристикой стадии является отсутствие действия. Для обсуждения и анализа проигранных ситуаций можно воспользоваться вербальными приемами и перейти к обсуждению проблемы группой.

При проведении тренинга возможна ситуация, когда завершающая стадия не приводит к достижению поставленных целей. Об этом могут свидетельствовать неадекватное поведение и реакция протагониста во время обсуждения. Во время тренинга мы не наблюдали таких реакций, однако были опасения, что ограниченность во времени может вызвать подобное поведение участников.

Иногда на этой стадии учителя демонстрировали недовольство, такой была реакция долго разогреваемых участников, демонстрировавших готовность работать лишь к окончанию сеанса.

Замечено, что раздражение проявляли участники тренинга, предложившие темы, которые не привлекли внимание группы. Возможно, так реагировали люди, сконцентрированные на себе и своих проблемах. Можно предположить, что эти реакции проявляются не только в тренинге, но и связаны с особенностями поведения человека в целом.

Проведенные занятия позволяют утверждать, что эффект от них появляется как результат растущего самопонимания. Он основан на некогнитивном практическом опыте и сопровождается эмоциональным переживанием событий прошлого.

Большое значение для успешного проведения тренинга имеет готовность ведущего к выполнению своих функций. Основная функция ведущего – проведение сеанса. Взяв на себя эти функции, человек, несомненно, берет ответственность за коррекционный эффект. Ведущий стимулирует группу и протагониста к игре. Получив во время сеанса необходимую информацию, ведущий обрабатывает ее, быстро реагирует на потребности группы, предлагает техники, обеспечивает продуктивную работу. Ведущий постоянно диагностирует положение, координирует действия участников, управляет ситуацией, оказывает эмоциональную поддержку, предлагает техники, планирует сценарий, режиссирует сцены. Выступая в роли катализатора процесса, ведущий ускоряет процесс взаимодействия, предоставляя протагонисту возможности для достижения облегчения состояния и получения нового знания.

Ведущий выбирает сцены, дающие наибольший эффект, обеспечивая помощь протагонисту, давая возможность получения новых навыков, побуждая точно реагировать в разыгрываемых ситуациях. Грамотно используя техники, запуская психодраматические процессы, облегчая воспоминание о сценах прошлого, которые сопровождаются сопротивлениями, он выбирает техники, помогающие достичь необходимой реакции протагониста. Для решения проблемы осуществляются интервенции, способные продвинуть участника на пути решения проблемы.

По ходу тренинга ведущий осуществляет инструктирование протагониста и группы, добиваясь вовлеченности участников, достижения результата по окончании работы. Ведущий обучает новому поведению протагониста и членов группы, используя вспомогательных лиц в моделируемых ситуациях. В ходе анализа он обеспечивает обратную связь протагонисту, занимается интерпретацией, использует вербальные объяснения, раскрывает источник, историю, причину переживаний. Часто протагонисты отмечают, что конкретные советы оказываются полезными, иногда они сами обращаются к ведущему или участникам тренинга за советом. Ободрение и поддержка стимулируют участников тренинга, дают веру в собственные силы, вселяют надежду.

Из дневника участницы тренинга:

Такая встреча нужна, важно выговориться, проговорить наболевшее, мучившее вас. Нужно стоять за себя, защищать себя, свою правоту.

Протагонист не боится выразить себя, не боится критики и обсуждения, когда ведущий демонстрирует принятие позиции протагониста.

Ведущий по ходу действия делится переживаниями, мыслями, чувствами, которые испытывает в разные моменты тренинга. Ведущий должен, демонстрируя понимание позиции членов группы, сделать все, чтобы раскрыться, чтобы стать понятным и принятым группой. Выбор протагониста во многом определяет успех занятия.

Протагонист – это активный, быстро вовлекающийся в работу участник тренинга, который выбирается ведущим во время разогрева. Слово «протагонист» образовано от греческого «первый игрок» (prōtos – первый и агōн – борьба), обозначает главного исполнителя психодраматической сцены. На основе импровизации он играет события из собственной жизни, ее настоящее, прошлое, будущее.

Во время занятия протагонист думает, действует, реализует новые способы реагирования. Он может копировать жизнь и изменять ее в своих

действиях, ему позволяется вести себя в рамках тренинга так, как хотел бы вести себя в жизни, может проявлять реакции, которые сложно допустить в жизни, может опробовать разные способы поведения до момента переживания какой-либо ситуации в жизни.

Протагонист переживает в драме конфликт во второй раз, он видит его в отражении, обретает новое отношение к себе и окружающим, получает возможность увидеть себя.

Психодрама является имитацией, так как в настоящее перемещается то, что уже пережито, поэтому смысл участия в психодраме для протагониста не исчерпывается только осознанием и осмыслением, он состоит в переживании преобразования.

Игра позволяет увидеть особенности протагониста, распознать его конфликты, так как человек в действии раскрепощается и раскрывается. В условиях психодраматического тренинга учитель может исполнять не только свою роль, но и роли других людей – партнеров по общению. Педагог приобретает многосторонний опыт, пытается проявлять гибкость, терпимость, высказывает суждения, самоутверждается.

В роли помощников протагониста выступают вспомогательные лица. Они обеспечивают возможность использования разных техник, берут на себя исполнение каких-либо ролей, могут изображать некоторые стороны протагониста (в тренинге мы это не использовали, остерегаясь высокой чувствительности педагогов к уязвимости Я), могут изображать отсутствующих людей, символы, представления и даже галлюцинации.

Безусловно, вспомогательные лица не могут достаточно точно воспроизводить действительность, их основная задача – помочь протагонисту сделать события более реалистичными.

Психодраматический тренинг – форма групповой работы. На наш взгляд, психодраматический тренинг наиболее продуктивен в группе незнакомых или малознакомых людей, так как это дает большую свободу участникам. Члены такой группы могут достаточно открыто выражать мысли

и чувства, делиться переживаниями, что невозможно в силу понятных причин в границах одного педагогического коллектива. Вот отзыв участника одной из групп:

В группе малознакомых коллег более открыто анализируются ситуации взаимоотношений. Это хорошо. Получается более откровенный разговор. Польза, конечно, есть.

Замечено, что, даже активно не включаясь в работу группы, ее участники в ходе наблюдений приобретают необходимый опыт и в дальнейшем быстрее втягиваются в действие. Несомненная польза возникает в условиях экономии времени, так как нет необходимости давать членам группы подробную инструкцию по применению техники, достаточно ее декларирования, чтобы, становясь протагонистами, участники были готовы к действию.

Учитывая то, что участники группы – люди, разные по характеру и темпераменту, необходимо значительно увеличить возможность использования их в роли вспомогательных лиц, так как большая вероятность найти помощника, похожего на реальное лицо; тем самым преумножается число самых разных моделей поведения, которые могут быть представлены на занятии.

Во время занятия многие учителя подчеркивают, что они сами или их коллеги сталкивались с представленными проблемами, это особенно важно для протагониста, получающего подтверждение, что его ситуация не является исключительной:

Оказывается, что ситуаций похожих очень много. Главное, что я усвоила: никогда не нужно боль держать в сердце, в душе. Обязательно необходимо выговориться, поделиться с кем-либо своими мыслями, найти поддержку и, конечно, суметь защитить себя.

Многие участники тренинга обращают внимание на то, что их поведение близко поведению протагониста, таким образом, подчеркивая схожесть представленных ситуаций.

При проведении тренинга выяснилось, что при работе с большой группой (14 и более человек) ведущему трудно учитывать запросы протагониста и всех участников, так как невозможно заметить реакции всех членов группы и управлять ими. Участники могут проявлять недовольство, если им уделяется недостаточно внимания:

1. Высказали проблемы, поговорили, но не решили ничего. Обыграли несколько конфликтных ситуаций, появилась задача: как бы я поступила в той или иной ситуации.

2. Ощущение невысказанности и напряжения. (Это мнение участницы, которая любит быть в центре внимания, много говорит, берет инициативу в свои руки, подавляет своей активностью других членов группы, приходится ее останавливать, чтобы уделить внимание другим участникам тренинга).

Состав группы очень важен для успешного проведения тренинга. В педагогическом коллективе обычно гетерогенный состав. Желательно соблюсти пропорцию и в группе: участники должны различаться по полу, возрасту, опыту, темпераменту. Иначе говоря, группа должна представлять педагогический коллектив в миниатюре; именно такой состав способен наиболее полно отражать ситуацию в современной школе.

На одном из занятий рассматривалась ситуация, участниками которой стали молодая учительница и старшеклассник. Молодой человек попросил учительницу заниматься с ним дополнительно, она согласилась, но потом молодой человек стал проявлять внимание к молодой учительнице. Участникам предложено использовать технику **реплики в сторону**.

Из протокола занятия:

Учительница. Здравствуй, Рамиль!

Ученик. Здравствуй, Оля! Как твои дела?

Учительница. Все хорошо, но я должна тебе сказать, что больше наши занятия с тобой продолжаться не могут.

Ученик. Почему это?

Учительница. Потому что я сейчас занята, мне нужно писать дипломную работу, мне некогда.

Ученик. Конечно, это очень, очень как-то спонтанно. Неожиданно для меня, но я не могу ничего, конечно, сказать против, но... я бы хотел дальше продолжить, чтоб ты приходила и занималась со мной.

Учительница (в сторону). Черт! Лучше бы я с ним по телефону поговорила! Я не ожидала, что он будет настаивать. Я сталкиваюсь с таким впервые. Не хочется его обижать, конечно.

Начиная работу с первой группой, мы фиксировали внимание участников на том, что обсуждение психодраматической ситуации должно носить безоценочный характер. Следует отметить, что это требование удалось выполнить участникам этой группы, но, даже не давая такой установки второй группе, мы получили тот же результат. Учителя не стремились давать какую-либо оценку своим коллегам, чаще выражали сочувствие, оказывали поддержку. Следует предположить, что, осознавая причастность, чувствуя вовлеченность в ситуацию, участники тренинга отказались от вынесения резких оценок.

Психодраматический тренинг помог усилить ощущение уверенности в себе, самоуважения, дал результаты по снижению чувствительности и снял болезненное ощущение страха, повышенную тревожность.

Из отзыва участника тренинга:

Тренинги необходимы. Хорошо снимается напряжение. Из любой ситуации можно найти выход, чтобы каждая сторона осталась довольна.

Психодрама имеет широкий спектр применения для решения самых сложных задач, а эффективность ее зависит от совпадения целей, для которых она создана, и результатов.

Следует отметить, что психодрама привлекает внимание разнообразием техник, а игра дает богатый опыт участнику тренинга. Умелое предъявление психодраматических техник значительно усиливает эффект и расширяет возможности использования. Объектом психодрамы является поведение,

поэтому польза от психодрамы заключается в активизации психологических процессов, которые способны устранить неотрегулированное поведение, заменив его функциональным. Морено, определяя проблему психодрамы, отмечал, что она «состоит в пробуждении субъекта к адекватному повторному исполнению прожитых и непрожитых аспектов его личного мира» [109, с. 36].

3.3 Проявление базовых потребностей участников в ходе тренинга

В ходе тренинга актуализируются базовые потребности педагогов, поэтому при создании технологии преодоления проявлений агрессии учителей нам необходимо было выяснить, как базовые потребности педагогов могут проявляться в психодраме. Для этого студентам УдГУ и учителям, принявшим участие в тренинге, было предложено пройти тестирование по ТАТ.

Табл. 2. Проявление базовых потребностей педагогов, принявших участие в психодраматическом тренинге на базе ИУУ

Базовые потребности	Учителя с преобладанием невротического конфликта
Пассивное повиновение	23,3 %
Автономия	13,3 %
Агрессия	13,3 %
Достижение	13,3 %
Оказание помощи	5 %
Поиск покровителя	8,3 %
Поиск дружеских связей	0 %
Доминирование	0 %
Потребность быть в центре внимания	3,3 %
Игра	0 %
Избегание наказания	0 %
Избегание опасности	8,3 %
Преодоление поражения	0 %
Потребность самозащиты	1,7 %
Отвержение других	6,7 %
Потребность в уважении	0 %
Эгоизм	3,3 %
Социальность	0 %
Потребность порядка	0 %
Потребность суждения	0 %
Уход от исследования	нет

Участники второй группы, сформированной на добровольной основе из числа слушателей курсов повышения квалификации, прошли тестирование по ТАТ, в ходе которого определялись основные потребности учителей. В составе этой группы оказались только педагоги с преобладанием невротического конфликта, в основном группа состояла из учителей сельских школ. При проведении теста таблицы, инструкции, условия работы оставались неизменны. Поскольку учителя добровольно принимали решение о работе в психодраматической группе, они быстрее откликнулись на просьбу о прохождении тестирования, которое вызывало интерес.

При обработке протоколов ТАТ выяснилось, что основными потребностями этой группы учителей являются: пассивное повиновение (23,3 %), потребность достижения (13,3 %), потребность в автономии (13,3 %), потребность в агрессии (13,3 %).

Ни один испытуемый не продемонстрировал таких потребностей, как: потребность в поиске дружеских связей, потребность в уважении, потребность игры, социальность, потребность избегания наказания, потребность преодолеть поражение, потребность порядка, потребность суждения.

При работе с группой была поставлена задача выявления проявлений базовых потребностей в психодраме и учет этих потребностей при создании технологии.

В ходе проведения тренинга было замечено, что не все базовые потребности учителей могут быть выражены на занятиях. Следует отметить, что учителя не склонны говорить о своих проблемах. Возможно, это связано со страхом разоблачения некомпетентности не только в профессиональной области, но и в других сферах. Неслучайно, как нам кажется, на последнем занятии, когда использовалась техника *волшебный магазин*, учителя отмечали, что им не хватает интеллекта. Из девяти участников группы запрос на интеллект последовал от двух человек. Можно было бы предположить,

что у педагогов возникает желание показать большие потребности в области накопления знаний, но наблюдения позволяют сделать вывод, что эта потребность является одной из основных. Учителя не всегда уверены в себе, теряются в общении с коллегами, с представителями управляющих органов, боятся показаться смешными, проявить некомпетентность в каких-либо вопросах. Безусловно, нужно признать, что способность назвать свой недостаток требует смелости, объективности в оценке и требовательности. Если человек осознает собственную некомпетентность, то он готов воспринимать новую информацию, не хочет останавливаться на достигнутом, стремится к самосовершенствованию.

При использовании техники *волшебный магазин* определились качества, которые являются особенно востребованными в современной жизни, а именно: практичность (2 запроса), честолюбие, решительность, умение идти в ногу со временем (по одному запросу).

Следует заметить, что педагоги осознают свою неприспособленность, неумение адаптироваться к жизни в современных условиях. Вероятно, поэтому проявляется потребность поиска покровителя, так как учителю необходим тот, кто даст нужный совет, поддержит, утешит в сложной ситуации. Учителя, чувствуя свою беспомощность, готовы выслушивать советы, принимать помощь. На занятиях мы не раз становились свидетелями того, как участники тренинга открыто обращались за поддержкой к коллегам, просили рекомендаций, как следует поступить в той или иной ситуации, с благодарностью принимали предложение помощи. Беспомощность, нерешительность, выявленные во время проведения ТАТ и тренинга, делают актуальной потребность пассивного повиновения.

Пассивное повиновение дает возможность приспособиться к ситуации, сохранить собственную целостность. Отказ от проявления инициативы позволяет избежать конфликтов, пребывание в тени помогает человеку выжить в сложной обстановке. Учителю проще смириться с требованиями, выполнить любые просьбы администрации, не заметить недостатки, чтобы

сохранить ровные отношения. Пассивное повиновение возникает вследствие зависимости учителя от администрации, учеников и их родителей.

Фрагмент занятия:

Учителя из сельских школ отмечали, что у них маленькие коллективы, они хорошо знают друг друга, и поэтому никаких сложных ситуаций не возникает.

Далее было предоставлено слово одному из участников. Он довольно долго хвалил своего директора, отмечал его достоинства. Вдруг совершенно неожиданно для себя учитель произнес: «Конечно, он прекрасный директор, но вот уроки проводит не очень хорошо, ребята говорят, и мы сами знаем, но прощаем, потому что он отличный директор».

Ведущий. А у вас есть классное руководство?

Учитель. Да.

Ведущий. А директор ведет уроки в вашем классе?

Учитель. Да.

Ведущий. Вы чувствуете свою ответственность перед ребятами, которые хотят хорошо знать предмет?

Учитель признался, что это серьезная проблема, но изменить положение невозможно.

В этой ситуации обнаруживается нежелание коллектива идти на конфликт с директором школы. Учителя согласны не замечать недостатки директора, не вступать в конфликт, чтобы сохранить место работы, необходимое количество часов. Такую позицию занимают многие педагоги. Из речи участницы тренинга:

У меня двое детей, мне пока нужна работа. Я решила: мне ничего не надо, и в конфликтах я участвовать не буду.

Другие учителя тоже были откровенны, рассказывая, что они, будучи молодыми специалистами, пытались отстаивать свои права, а в настоящее время отказались от борьбы.

Потребность быть в центре внимания характерна для небольшой части данной аудитории. Интересно, что в своих дневниках участники тренинга проявляли недовольство в том случае, когда они не высказывали своей точки зрения на занятия, а предложенная ими тема не привлекала внимание группы. Можно предположить, что низкий показатель проявления данной потребности связан с желанием обретения автономии.

Скорее всего, отказ от борьбы, стремление быть незаметным в коллективе есть способ обретения независимости. Возможно, готовность демонстрировать подчинение сопровождается внутренним несогласием, однако это позволяет учителю защитить себя от внешних посягательств. Безусловно, при этом человек испытывает дискомфорт и раздражение, как следствие, возникает потребность реабилитироваться в процессе обретения власти над другим, например, учеником. Вероятно, учитель готов подчиняться только потому, что есть вероятность отмщения.

Учителя очень сдержанны при описании конфликтов с учениками, они практически не озвучивают ситуации, в которых сами проявляли раздражительность, агрессивность и доминантность. На занятиях было замечено, что, как только педагог вспоминал сложную ситуацию, он сдерживал себя, переводил разговор, а если касался сложной темы, использовал защитные механизмы.

Потребность автономии высказали восемь участников тренинга. Можно предположить, что учителя согласны на пассивное повиновение для обретения автономии, вероятно, автономия необходима учителю для самозащиты, как признался один из участников: *«Пусть что хотят, то и думают обо мне, мне все равно!»* Можно, однако, предположить, что автономия это лишь призрак, который дает возможность самообмана.

Фрагмент тренинга:

Большинство слушателей курсов отмечали, что после занятий неоднократно возвращались к тем ситуациям, которые анализировались на занятиях. Некоторые учителя на следующий день после тренинга

признавались, что в их практике все-таки возникали сложные ситуации в общении с родителями и детьми, начинали их подробно описывать. Несколько участников отмечали, что задумывались о том, как много сложных ситуаций возникает, иногда внутренне радовались(!) тому, что сами не испытывали никаких сложностей в общении.

Двое (это мужчина и женщина, которая проявила активность на предыдущем занятии) сообщили, что, как только они покинули аудиторию, совершенно забыли об обсуждавшихся проблемах. Учителя подчеркнули, что у них такое правило: ушел с работы и сразу забыл о том, что было. Однако необходимо отметить, что в ходе занятия они неоднократно возвращались к проблеме, поднятой накануне. Этот пример свидетельствует, что неприятные переживания вытесняются педагогами.

Неслучайным кажется тот факт, что ни один из участников тренинга не проявил потребности в уважении, поиске дружеских связей, социальность. Учителя не хотят считаться с чужими интересами, а забота о других не всегда бывает искренней. Такие качества, как благородство и уступчивость, крайне редко встречаются в учительской среде. Это подтверждает наши предположения, что у педагогов практически нет стремления к дружбе, сложно складываются отношения с людьми противоположного пола, редко проявляется симпатия к другим людям. Для учителей характерны неготовность испытывать уважение, большое внимание к собственной персоне, эгоцентризм. Педагоги часто отвергают попытки сближения, проявляют грубость и несдержанность, редко уважительно относятся к окружающим, бывают неприступными.

Автономия может стать способом получения признания, тогда в ней обнаружится потребность достижения, а потребность достижения в свою очередь проявляется в желании опередить, преодолеть, достичь более высокого уровня, чем коллеги.

Фрагмент занятия:

В разговор включилась одна из участниц тренинга. Она рассказала о сложной ситуации, сложившейся в школе. Ее бывшая подруга, став завучем, начала предъявлять претензии, добиваться подчинения. Понимая, что подруга – авторитарный человек, учительница отказывается слепо выполнять требования. В настоящее время бывшие подруги не здороваются. В связи с уходом директора школы на пенсию завуч назначен на его место. Женщина готова подать заявление на расчет, предполагая, что в дальнейшем будут созданы такие условия, в которых она работать не сможет. На занятии учительница постоянно подчеркивала, что не хочет подчиняться бывшей подруге, так как не воспринимает ее как руководителя.

*Ведущий предложил использовать технику **диалог**. Несколько человек отказались участвовать в работе, ссылаясь на то, что они не умеют играть. Несмотря на аргументы ведущего, что это не сцена, и оценка их умениям не будет выноситься, слушатели курсов отказывались исполнять роль подруги. После того, как было получено согласие одной из участниц тренинга исполнить роль директора, ведущим было предложено проиграть ситуацию, когда учительница принесла директору заявление на расчет.*

С порога прозвучали упреки в адрес бывшей подруги. Она обвинялась в авторитарности, неумении выслушивать учителей, дорожить ими, ценить их отношение. Директор, выдержав очень долгую паузу, предложила своей подруге (протагонисту) место завуча, установив испытательный срок. Учительница задумалась и сообщила, что четверть она выдержит, а дальше (это она знает точно) она не сможет работать, так как уже сейчас ее «трясет». Сцена была остановлена, учительница не смогла продолжать работу. Дальше последовало объяснение, что их общая подруга согласилась на подобное предложение, а потом вынуждена была уйти с должности, так как не могла находиться в одном кабинете с бывшей подругой. Учительница призналась, что ей очень жаль оставлять кабинет, пришкольный участок, хороший коллектив.

Потребность достижений может способствовать проявлению агрессии, тогда агрессия является реакцией на ущемление прав, непризнание.

Как показали результаты ТАТ и тренинг, потребность в автономии может быть напрямую связана и с потребностью пассивного повиновения, а потребность достижения способствует проявлению агрессии, тогда агрессия может стать реакцией на ущемление прав, непризнание.

Интересно, что по результатам ТАТ в этой группе не выявлено ни одного человека, проявившего потребность доминирования. Скорее всего, это объясняется особенностями аудитории: группа состояла из учителей сельских школ. Известно, что сельские учителя скромные и сдержанные люди. Данные других исследований (их мы проводили в школах г. Ижевска) дали совершенно противоположный результат. Потребность доминирования занимает одно из первых мест по шкале Мюррея.

Между тем, было замечено, что в данной аудитории трудно снять защиту, используемую педагогами. Не все учителя готовы воспринимать ролевую игру как нечто вполне естественное, вероятно, серьезное отношение к жизни проявилось и в рассказах ТАТ, так как ни один участник не проявил потребность игры.

На первых занятиях учителя плохо включались в действие, старались заменить его описанием. Во время следующих встреч педагоги достаточно быстро понимали установку ведущего и начинали действовать. Однако необходимость постоянного самоконтроля иногда становилась препятствием для развития спонтанности.

Участники эксперимента не обнаружили потребность суждения. Мы полагали, что эта потребность в учительской аудитории достаточно актуальна. Среди членов группы никто не использовал обобщения, абстрактные формулировки. Можно предположить, что это произошло по причине скованности и низкой самооценки учителей.

Во время проведения тренинга мы столкнулись с тем, что учителя не желали называть проблемы, с которыми встречаются в профессиональной

деятельности. Постоянный самоконтроль, боязнь распространения информации, страх потери авторитета часто заставляют учителя молчать. Многие участники сдерживали эмоции, не признавались в существовании сложностей.

Из протокола занятия:

Участница утверждала, что у нее никогда не возникали проблемы. После того, как были разыграны другие ситуации, она включилась в обсуждение и рассказала о сложных отношениях с одной из учениц.

Учителя не хотят осложнения отношений на работе, ради этого готовы переносить лишения, испытывать дискомфорт.

Потребность пассивного повиновения является одной из наиболее актуальных для школьных учителей. Для учителя характерно отсутствие стремления бороться, отстаивать собственную точку зрения. Нежелание проявлять себя, неготовность признавать сложные отношения выявились как при обработке ТАТ, так и на занятиях.

Из протокола занятия:

Участница эксперимента призналась, что сейчас она не вступает ни в какие конфликты, особенно с администрацией. Раньше, в молодости, она довольно активно отстаивала свои права. Женщина боится потерять работу и сознательно избегает сложных ситуаций, хотя часто при этом испытывает дискомфорт.

Потребность самозащиты обнаружена только у одного участника эксперимента. Как показывает ТАТ, учителя готовы надеяться на неизвестного покровителя, а не на самого себя. Беззащитность, незнание своих прав делает учителя не только робким, неуверенным в себе, но и безвольным, безынициативным, вероятно, поэтому учителя быстро теряют интерес к жизни, редко замечают изменения, происходящие в обществе, а как следствие, не готовы понимать своих учеников и коллег.

Из протокола занятия:

Участница постоянно рассказывала о ситуациях, возникавших у коллег. Одной из учительниц в их школе было предложено классное руководство. Женщина отказалась, ссылаясь на слабое здоровье (она только вышла на пенсию), и тогда администрацией были созданы такие условия, что учительнице пришлось уволиться. До сих пор, а прошло уже несколько лет, учительница не здоровается с бывшими коллегами. Рассказчица недоумевала, почему у педагога осталась обида, хотя сама призналась, что коллектив не поддержал учительницу.

Нетрудно понять, почему эгоизм входит в число базовых потребностей учителей. Болезненное отношение к себе, осознание неуспешности, несостоятельности, неумение справиться с инфантильными влечениями и импульсами, стремление к самоутверждению – все перечисленное становится причиной дискомфорта учителя, делает его неуверенным и раздражительным, что получило подтверждение в тренинговой работе. Иногда педагоги остро реагировали на любые попытки ведущего и группы глубже проникнуть в представленную ситуацию, могли отказаться от участия в работе, ссылаясь на отсутствие проблем или объясняя свой отказ неумением выполнения каких-либо заданий. Во время тренинга подтвердились предположения о том, что учителя много внимания уделяют собственным переживаниям, мыслям, много говорят о себе, не любят, когда внимание переключается на других участников группы, проявляют при этом раздражительность.

Скорее всего, потребность избегания опасности обусловлена тем, что учителя не хотят обнаружить свою слабость, вероятно, отказ от участия в действии нередко объяснялся именно этой причиной.

Из протокола занятия:

Несколько человек отказались участвовать в работе, ссылаясь на то, что они не могут играть, несмотря на аргументы ведущего, что это не сцена, и оценки их умениям не будут выноситься, тем не менее слушатели курсов не согласились быть вспомогательными лицами.

Обнаруженная в тестах потребность оказания помощи проявилась и на занятиях. Учителя внимательно выслушивали коллег, интересовались их переживаниями, в деликатной форме давали советы.

Среди испытуемых этой группы ни один человек не продемонстрировал такие потребности, как: потребность избегания наказания, потребность преодоления поражения, потребность порядка, вероятно, они растворились в других потребностях, которые нашли отражение в ТАТ и на занятиях тренинга.

Ограниченность во времени не позволила добиться достаточно быстрого «включения» в работу каждого участника большой группы, так как ее состав частично менялся. В маленькой группе уже со второго занятия все участники тренинга активно обсуждали все ситуации, открыто делились своими проблемами, спрашивали совета у коллег.

Деление учителей на группы, в которые вошли педагоги, проявляющие невротические или психотические склонности, позволяет нам установить соотношение вины и ответственности педагога за свои поступки. Осознавая ответственность, человек способен действовать, но, испытывая чувство вины, он подавлен, у него проявляются мазохистские склонности. Реалистические ожидания человека позволяют ему нести ответственность за поступки, фантастические – заставляют испытывать чувство вины, то есть переживать то, чего нет. Вербализация агрессивных потребностей позволяет ограничить вытеснение. Для научения педагогов новым формам поведения необходима рефлексия.

Выпуская накопившуюся отрицательную энергию, получая поддержку членов группы, участники экспериментальной работы обретали чувство уверенности, уменьшалось чувство страха, исчезала подавленность. Проговаривая проблемы, они уходили от конфликтов, пропало чувство неуверенности и безнадежности.

В рамках учебного процесса студентам старших курсов Удмуртского государственного университета было предложено участие

в психодраматическом тренинге. До начала занятий в группе и по окончании тренинга студенты прошли тестирование по ТАТ. В работе приняли участие 11 студентов четвертого курса Института иностранных языков и литературы УдГУ.

При анализе полученных данных до и после тренинга необходимо учитывать тот факт, что агрессивные тенденции могут обнаруживаться не только в чистом виде, но и при проявлении таких потребностей, как потребность в доминировании, потребность отвержения других, эгоистические потребности. Потребность в пассивном повиновении в ряде случаев свидетельствует об аутоагрессии.

Табл. 3. Проявление базовых потребностей студентов УдГУ, принявших участие в психодраматическом тренинге

Базовые потребности	До проведения тренинга	После проведения тренинга
Пассивное повиновение	16,4 %	5,5 %
Автономия	3,6 %	5,5 %
Агрессия	0 %	7,2 %
Достижение	14,5 %	16,4 %
Оказание помощи	10,9 %	18,1 %
Поиск покровителя	1,8 %	5,5 %
Поиск дружеских связей	16,4 %	5,5 %
Доминирование	1,8 %	0 %
Потребность быть в центре внимания	1,8 %	1,8 %
Игра	3,6 %	7,2 %
Избегание наказания	3,6%	5,5 %
Избегание опасности	5,5 %	7,2 %
Преодоление поражения	1,8 %	7,2 %
Потребность самозащиты	1,8%	1,8 %
Отвержение других	10,9 %	3,6 %
Потребность в уважении	0 %	1,8 %
Эгоизм	5,5 %	1,8 %
Социальность	0 %	3,6 %
Потребность порядка	0 %	1,8 %
Потребность суждения	0 %	0 %

При анализе рассказов ТАТ выяснилось, что одной из основных потребностей студентов является потребность достижения (14,5 %), равное количество проявлений характерно для потребности пассивного повиновения и поиска дружеских связей (16,4 %). Высокий уровень потребности достижения остался и после проведения тренинга, изменились показатели потребности пассивного повиновения (уменьшился до 5,5 %) и потребности оказания помощи (увеличился до 18,1 %). В сторону увеличения изменились такие показатели, как потребность автономии (увеличение до 5,5 %), поиска дружеских связей (увеличение с 1,8 % до 5,5 %); потребность доминирования снизилась с 1,8 % до 0 %, вырос показатель потребности преодоления поражения с 1,8 % до 7,2 %.

Обращает на себя внимание тот факт, что потребность в агрессии до тренинга не обнаружена ни в одном рассказе, при обработке тестов выяснилось, что этот показатель вырос до 7,2 %. Предлагаемая технология позволяет преодолевать проявления агрессии в дискурсе, но не претендует на изменение структуры базовых потребностей человека. Следует отметить, что при тестировании студентов до тренинга и после него использовались одни и те же таблицы, при повторной демонстрации которых студенты проявляли недовольство. Можно предположить, что при более близком знакомстве с исследователем студенты стали более откровенны и могли проявлять чувства, сдерживаемые на первом тестировании. Однако наиболее существенной причиной этих проявлений, как нам кажется, стала актуализация некоторых сторон личности во время тренинга. Так, на первом занятии анализировалась сцена, которая произошла со студенткой в лагере отдыха, где девушка работала вожатой. В одну из партий приехал мальчик, который постоянно нарушал дисциплину, не выполнял требований вожатой. Во время тренинга студентке было предложено использовать технику пустого стула.

Из протокола занятия:

*Вожатая (с надрывом в голосе). Саша, ты меня так **утомил!** Саша, я не могу с тобой работать! Саша, господи, кто тебя воспитывал? **Сашиа-а!** Саша, я не знаю, что я с тобой сделаю. Я не в состоянии с тобой справиться. Я не в состоянии найти к тебе подход. **Мне очень тяжело.** Саша, ну почему ты не понимаешь, когда тебе объясняют русским языком, почему тебе все время нужно обращать на себя внимание? Почему тебе нужно доказать всем, что ты чем-то отличаешься от остальных? Почему ты не можешь использовать какие-то нормальные средства? Почему бы тебе не выделиться, например, на сцене как-то показать себя или в спортивных мероприятиях? Почему ты **ведешь себя как дурак, как ребенок, которому два года?** Дети малые себя так не ведут! Саша, ты меня **утомляешь!***

Безусловно, в этой ситуации произошло обнажение агрессии, которая обнаружилась и при обработке теста.

Обнажение агрессии может происходить, если человек оказывается бессилён и не справляется с ситуацией.

Из диалога со студенткой, работавшей летом в детском саду:

*Студентка. Если в садике меня дети раздражают – надо **драть!** (Группа смеется).*

Ведущий. Детей бить нельзя! Вы что, Ира!

*Ира. Ну, не так, просто по **попе шлепнуть!***

Ведущий. Просто по попе шлепнуть? А как интерпретировать прикосновение это?

*Ира. Или **крапивой пригрозить!** (Группа смеется).*

Студенты, безусловно, понимают, что не все чувства можно показывать, готовы проявлять сдержанность: «Что касается меня, то меня в подобной ситуации очень раздражает, меня легко вывести из себя. Хочется просто **накричать на этого человека, ударить его.** Стараешься, конечно, не делать так, потому что знаешь, что так нельзя. Может быть, ребенок что-то недопонимает».

В конце занятия ведущий постарался поддержать студентов, отметив умение управлять собой в конфликтных ситуациях. На следующем занятии участники группы чувствовали себя спокойно, уверенно, легче уходили от конфликтов, делали оптимистичные выводы, смогли избежать проявления агрессии.

Из протокола занятия:

Я вчера еще раз убедилась в том, что работа педагога одна из самых сложных и одна из самых ответственных, потому что как бы ни банально это звучало, тем не менее учитель – это всегда образец для своих учеников. Они всегда смотрят на него, стараются копировать его, чему-то подражать, может быть, перенимать какие-то даже иногда его привычки, образ поведения, образ мыслей. И, будучи этим наставником, работая педагогом в школе, ни в коем случае нельзя переходить такие очень строгие границы и рамки, которые все-таки должны существовать. Нельзя, например, сорваться, нельзя накричать на ученика, нельзя показать ему то, что ты в чем-то, может, уступаешь ему, то, что он в состоянии вывести тебя из душевного равновесия. И в работе учителя важны все эти мелочи, которые складывают общую картину, общее впечатление о тебе, важно соблюдать. И если ты хотя бы раз, хотя б на миг отступишь от той линии поведения, которую ты выбрал, ученик поймет, что тобой можно вертеть.

Тренинг показал, что студенты оказались более гибкими: они спокойно воспринимали объяснения ведущего, быстрее, чем учителя, включались в работу, испытывали интерес к новому виду деятельности. На занятиях студенты были искренними, откровенно рассказывали о сложных ситуациях, быстро откликались на просьбы ведущего о принятии ролей вспомогательных лиц, демонстрируя наблюдательность и изобретательность. Позволив себе проявить агрессию на первом занятии, студенты смогли избежать подобных реакций в дальнейшем, держались достойно, стремились не наносить обид собеседникам. Возможно, вербализировав агрессию

на первом занятии, они смогли избежать ее актуализации в дальнейшем, однако следует признать, что участникам требуется разное время и условия для снятия напряжения, вероятно, поэтому потребность в агрессии была обнаружена в тесте, проводимом после тренинга. Не успев «законсервировать» плоды профессиональной деятельности, находясь одновременно в дискурсе власти и знания, студентам быстрее удавалось отказаться от созданных клише.

ВЫВОДЫ

1. Актуализация в тренинге представленных участниками проблем способствует выявлению конфликтных сторон личности, являющихся зонами разворачивания агрессивного дискурса.
2. Тренинг позволяет диагностировать конфликтную ситуацию, дает возможность ее всестороннего изучения, помогает преодолеть проявления агрессии в педагогическом дискурсе благодаря самопознанию участников тренинга.
3. Персонификация объектов агрессии позволяет учителям осознать причины затруднений в общении, что способствует снятию напряжения. В тренинге педагог учится выбирать модель неконфликтного поведения, что позволяет ему приобрести навык преодоления проявлений агрессии в педагогическом дискурсе.
4. В условиях психодраматического тренинга студенты быстрее, чем учителя справляются с задачей преодоления проявлений агрессии в силу того, что у них отсутствуют поведенческие клише в профессиональной сфере. Поэтому для преодоления проявлений агрессии в педагогическом дискурсе представляется целесообразным внедрение данной технологии для студентов педагогических специальностей в рамках учебного процесса вуза. Для учителей средних школ данная технология является продуктивной в системе повышения квалификации и переподготовки кадров.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ состояния изученности проблемы проявления агрессии в педагогическом дискурсе свидетельствует о том, что исследование этого вопроса является недостаточно полным и разносторонним.

В современных психолого-педагогических исследованиях рассматриваются некоторые стороны профессионального мастерства учителя и совершенно упускается изучение педагогической деятельности с позиции дискурса. По этой причине существуют отдельные исследования по речевой агрессии учителя, но в этом случае речь рассматривается в отрыве от действий и многих экстралингвистических обстоятельств.

В начале исследования мы предположили, что в отечественной педагогике уже существует опыт рассмотрения агрессии учителя как важной составляющей дискурса, однако изученная литература свидетельствует о том, что подобный опыт отсутствует. Для современной науки характерна тенденция рассмотрения агрессивности как последствия неудачной, несложившейся жизни, как реакции на фрустрирующие обстоятельства, а в коррекционной работе происходит игнорирование агрессии педагога или попытка ее замалчивания. Следует признать, что агрессия, наряду с доминантностью и дидактичностью, есть неотъемлемый структурный элемент педагогического дискурса. Поэтому существенным, на наш взгляд, является осознание того факта, что педагогический дискурс вне феномена агрессии существовать не может, вследствие чего невозможно в педагогическом дискурсе агрессию исключить или ограничить, она требует признания, учета, легализации и особой работы с ней. Осознание вины при проявлении агрессии вызывает ее вытеснение, что приводит к обострению внутренних конфликтов педагогов.

Педагогическая деятельность всегда сопровождается оценочными действиями учителей, которые способствуют обнаружению проявлений агрессии в дискурсе. Оценка становится поводом для предъявления

требований педагога учащимся. В оценке происходит соотнесение реально существующих учеников с неким идеалом, созданным воображением учителя. Отсутствие согласованности между идеалом и реальностью способствует обнажению агрессии педагога. Педагог не готов принять ученика таким, каков он есть, поэтому взрослый постоянно испытывает потребность изменить ребенка. Обнаруживая в своих действиях и речи проявления агрессии, учитель осознает, что не обладает умением управлять собственной агрессивностью. Это, несомненно, приводит к обострению внутренних конфликтов взрослого.

Изучение педагогического дискурса позволяет выявить наличие проявлений агрессии в речи учителя. Установлено, что в оценочной деятельности находят отражение особенности мотивационной структуры учителей.

В диссертационном исследовании показано функционирование агрессии в педагогическом дискурсе, предложена классификация проявлений агрессии в педагогическом дискурсе. Учитель небезразличен к собственным проявлениям негативного отношения к ученику, часто осознавая разрушительность своего воздействия, педагог имеет желание изменить сложившуюся ситуацию. Как показывает практика, в силу накопленного отрицательного опыта учитель нередко не может преодолеть отношения к ученику с позиции силы.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает изучение возможностей коррекции агрессивного поведения. Существующие программы коррекции направлены на регулирование поведения учителя, на овладение им различными сторонами профессионального мастерства, на его адаптацию для работы в сложных условиях. Результатом нашего исследования явилось создание программы коррекции проявлений агрессии в педагогическом дискурсе.

В ходе диссертационного исследования разработана и опробована технология преодоления проявлений агрессии учителей с использованием психодраматических техник.

В условиях гуманизации образования воспитание толерантности оказывается одной из важнейших задач, поэтому необходимо в процессе обучения педагогов уделять особое внимание освоению различных способов регулирования собственного поведения. Нам представляется, что такая работа с педагогами должна проводиться целенаправленно и регулярно. Помогая учителям освободиться от накопленных негативных реакций, можно справиться со многими проблемами, существующими в современной школе. Обучение педагогов рефлексии позволит снять существующее напряжение во взаимоотношениях учителей и учеников. Как нам кажется, необходимо постоянно осуществлять поиск эффективных способов преодоления агрессии в педагогическом дискурсе.

Предложенная нами технология является одним из способов преодоления проявлений агрессии в дискурсе педагогов. Эффективность психодраматического тренинга подтвердилась и в работе со студентами. Проигрывание ситуаций, которые еще не имели места в практике будущих педагогов, позволяет осуществлять подготовку к возможным трудностям, что может способствовать адекватному восприятию ситуации, поиску различных способов реагирования, предвидению исхода, что, безусловно, будет полезным молодым учителям.

Современное педагогическое образование должно уделять особое внимание освоению новых форм поведения будущих педагогов. Это будет способствовать снятию страха и напряжения.

Дальнейшее изучение способов коррекционной работы, несомненно, является перспективным направлением современной педагогической науки.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Адлер, А. Воспитание детей / А. Адлер; пер. с англ. А. А. Валеева, Р. А. Валеевой. // Воспитание детей. Взаимодействие полов. – Ростов н / Д. : «Феникс», 1998. – С. 30 – 234.
2. Адлер, А. Наука жить / А. Адлер // Наука жить. – Киев : Port-Royal, 1997. – С. 26 – 184.
3. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб. : Академический проект, 1997. – 256 с.
4. Адлер, А. Психология власти / А. Адлер // Наука жить. – Киев : Port-Royal, 1997. – С. 235 – 241.
5. Адорно, А. Авторитарная личность // Психология и психоанализ власти: хрестоматия: в 2-х т.– Самара : Изд. Дом «Бахрах», 1999. – Т. 2. – С. 239 – 244.
6. Александрова, О. В. Дискурс / О. В. Александрова, Е. С. Кубрякова // Категоризация мира: время, пространство. – М., 1991. – С. 3 – 18.
7. Алфимова, М. В. Психогенетика агрессивности / М. В. Алфимова, В. И. Трубников // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 112 – 123.
8. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
9. Амонашвили, Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка / Ш. А. Амонашвили. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
10. Ананьев, Б. Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев; под ред. А. А. Бодалева и др. // Избранные психологические труды: в 2-х т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 128 – 267.
11. Апресян, В. Ю. ИмPLICITная агрессия в языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http: // www.dialog-21.ru / Archive /2003/ Apresian.htm](http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Аpresian.htm). – Загл. с экрана.

12. Аронсон, Э. Общественное животное / Э. Аронсон. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 516 с.
13. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 136 – 137.
14. Арутюнова, Н. Д. Феномен молчания / Н. Д. Арутюнова; под общ. рук. и ред. Н. Д. Арутюновой // Язык о языке: сб. статей. – М. : Языки русской культуры, 2000. – С. 417 – 436.
15. Баранов, А. А. Игровая методика исследования агрессивности / А. А. Баранов, М. Ю. Завьялова // Женщины и общество: материалы традиц. IV Всерос. конф. с междунар. участием. – Ижевск : Удмурт. ун-т, 1998. – С. 153 – 154.
16. Баранов, А. А. Стресс-толерантность педагога: теория и практика / А. А. Баранов. – М.: «АСТ»; Ижевск : Изд. дом «Удмуртский университет», 2002. – 424 с.
17. Баранов, А. Н. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка / А. Н. Баранов, В. А. Плунгян, Е. В. Рахилина. – М. : Пановский и партнеры, 1993. – 207 с.
18. Бариев, П. Т. Конструирование субъектности в педагогическом дискурсе: Дис. ... канд. пед. наук. / П. Т. Бариев. – Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2004. – 187 с.
19. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М. : Прогресс, 1989. – 615 с.
20. Барт, Р. S/Z / Р. Барт. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 232 с.
21. Бассиюни, К. Воспитание народоубийц / К. Бассиюни. – СПб. : Академический проект, 1999. – 220 с.
22. Батаршев, А. В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.

23. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – С. 237 – 280.
24. Бейлинсон, Л. С. Характеристики медико-педагогического дискурса: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л. С. Бейлинсон. – Волгоград, 2001. – 18с.
25. Беллак, Л. Клиническое применение тематического апперцептивного теста / Л. Беллак // Проективная психология. – М. : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСПО-Пресс, 2000. – С. 136 – 171.
26. Берковец, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковец. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.
27. Берн, Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / Э. Берн. – СПб. : Талисман, 1995. – 432 с.
28. Берн, Э. Игры, в которые играют люди / Э. Берн. – Екатеринбург: Литур, 2000. – 573 с.
29. Благовещенский, Н. Учитель и ученик: между Эросом и Танатосом. Психоанализ педагогического процесса / Н. Благовещенский. – СПб. : Символ-Плюс, 2000. – 224 с.
30. Блакар, Р. Язык как инструмент социальной власти / Р. Блакар // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М. : Прогресс, 1987. – С. 88 – 125.
31. Блондэль, Ж. Политическое лидерство / Ж. Блондэль // Психология и психоанализ власти: хрестоматия: в 2-х т. – Самара : Изд. Дом «Бахрах», 1999. – Т. 1. – С. 395 – 470.
32. Бодалев, А. А. Личность и общение: избранные труды / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
33. Бодалев, А. А. Теоретические и прикладные проблемы психологии общения в трудах В. Н. Мясищева / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев // Психологические исследования общения. – М. : Наука, 1985. – С. 25 – 38.

34. Болтаева, С. В. Лексические ритмы в тексте внушения / С. В. Болтаева, Т. В. Матвеева // Русское слово в языке, тексте и культурной среде. – Екатеринбург : Арго, 1997. – С. 175 – 186.
35. Бондаренко, О. Р. Особенности соотношения самовосприятия и коммуникативных характеристик студентов педвуза / О. Р. Бондаренко // Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя. – Горький : ГГПИ им. М. Горького, 1989. – С. 43 – 49.
36. Бурно, М. Е. Напряженно-авторитарный характер / М. Е. Бурно // Психология и психоанализ власти: хрестоматия: 2-х т. – Самара : Изд. Дом «Бахрах», 1999. – Т. 2. – С. 245 – 250.
37. Бэрн, Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
38. Бютнер, К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер. – М. : Педагогика, 1991. – 141 с.
39. Валеев, И. И. Педагогика негатива и негатив в педагогике / И. И. Валеев. – Уфа : Уфимский полиграфкомбинат, 1997. – 182 с.
40. Верещагин, Е. М. Речевые тактики «Призыва к откровенности». Еще одна попытка проникнуть в идиоматику речевого поведения и русско-немецкий контрастивный подход / Е. М. Верещагин, Р. Ратмайр, Т. Ройтер // Вопросы языкознания. – 1992. – № 6. – С. 82 – 93.
41. Виноградова, Г. А. К портрету педагога / Г. А. Виноградова // Женщины и общество: материалы традиц. IV Всерос. конф. с междунар. участием. – Ижевск : Удмурт. ун-т, 1998. – С. 154 – 155.
42. Гжегорчик, А. Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия / А. Гжегорчик // Вопросы философии. – 1992. – № 3. – С. 54 – 64.
43. Гозман, Л. Я. Психология политического лидерства / Л. Я. Гозман, Е. Б. Шестопап // Психология и психоанализ власти: хрестоматия: в 2-х т. – Самара : Изд. Дом «Бахрах», 1999. – Т. 1. – С. 576 – 603.

44. Гречко, В. Язык и антиязык русского народа / В. Гречко // Нижний Новгород. – 2001. – № 3. – С. 3 – 15.
45. Гуггенбюль-крейг, А. Благославенное насилие / А. Гуггенбюль-крейг // Психология человеческой агрессивности: хрестоматия. – Минск : Харвест, 2003. – С. 428 – 445.
46. Гусейнов, А. А. Этика ненасилия / А. А. Гусейнов // Вопросы философии. – 1992. – № 3. – С. 72 – 81.
47. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 310 с.
48. Делез, Ж. О смерти человека и о сверхчеловеке / Ж. Делез // Философия языка: в границах и вне границ: в 2-х т. – Х. : Око, 1994. – Т. 2. – С. 119 – 128.
49. Демоз, Л. Психоистория / Л. Демоз. – Ростов н / Д. : Феникс, 2000. – 512 с.
50. Деррида, Ж. Голос и феномен и другие работы по теории знака Гуссерля / Ж. Деррида. – СПб. : Алетейя, 1999. – 208 с.
51. Деррида, Ж. О грамматологии / Ж. Деррида. – М. : «Ad Marginem», 2000. – 512 с.
52. Деррида, Ж. Письмо и различие / Ж. Деррида. – М. : Академический Проект, 2000. – 495 с.
53. Деррида, Ж. Эссе об имени / Ж. Деррида; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М.: Институт экспериментальной социологии. – СПб. : Алетейя, 1998. – 192 с.
54. Дискурсивные слова русского языка: Опыт контекстно-семантического описания / Под ред. К. Киселевой, Д. Пайара – М. : Метатекст, 1998. – 447 с.
55. Дубровский, А. А. Открытое письмо врача учителю / А. А. Дубровский. – М. : Просвещение, 1988. – 27 с.
56. Ершов, П. М. Режиссура как практическая психология / П. М. Ершов. – М. : Искусство, 1972. – 350 с.

57. Жутикова, Н. В. Психологические уроки обыденной жизни / Н. В. Жутикова. – М. : Просвещение, 1990. – 256 с.
58. Зарецкая, Е. Н. Универсальные потребности бессознательного и коммуникативный акт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Zareckaja/>. htm. – Загл. с экрана.
59. Ильин, М. В. Власть / М. В. Ильин, А. Ю. Мельвиль // Психология и психоанализ власти: хрестоматия: в 2-х т. – Самара : Изд. Дом «Бахрах», 1999. – Т. 1. – С. 53 – 77.
60. Имплицитность в языке и речи / Под ред. Е. Г. Борисова, Ю. С. Мартемьянова. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 200 с.
61. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 284 с.
62. Иссерс, О. С. «Посмотрите, на кого он похож!» (К вопросу о речевых тактиках дискредитации) / О. С. Иссерс // Вестник Омского университета. – 1997. – № 3. – С. 81 – 84.
63. Иссерс, О. С. Паша-«Мерседес», или речевая стратегия дискредитации / О. С. Иссерс // Вестник Омского университета. – 1997. – № 2. – С. 51 – 54.
64. Ишмуратов, А. Т. Логико-когнитивный анализ онтологии дискурса / А. Т. Ишмуратов // Рациональность и семиотика дискурса. – Киев : Наукова думка, 1994. – С. 171 – 182.
65. Каверин, С. Б. Что такое потребность власти? / С. Б. Каверин // Психология и психоанализ власти: хрестоматия: в 2-х т. – Самара : Изд. Дом «Бахрах», 1999. – Т. 1. – С. 335 – 395.
66. Кайтуков, В. Эволюция диктата / В. Кайтуков // Психология человеческой агрессивности: хрестоматия. – Минск : Харвест, 2003. – С. 228 – 326.
67. Камю, А. Исторический бунт / А. Камю // Психология человеческой агрессивности: хрестоматия. – Минск : Харвест, 2003. – С. 327 – 352.

68. Канн-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя / В. А. Канн-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
69. Канетти, Э. Насилие и власть / Э. Канетти // Психология и психоанализ власти: хрестоматия: в 2-х т. – Самара : Изд. Дом «Бахрах», 1999. – Т. 1. – С. 120 – 168.
70. Карасик, В. И. Характеристики педагогического дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 3 – 18.
71. Келлерман, П. Ф. Психодрама крупным планом: Анализ терапевтических механизмов / П. Ф. Келлерман; пер. с англ. И. А. Лаврентьевой – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 240 с.
72. Кемпински, А. Психопатология власти / А. Кемпински // Психология и психоанализ власти: хрестоматия: в 2-х т.– Самара : Изд. Дом «Бахрах», 1999. – Т. 2. – С. 251 – 351.
73. Кернберг, О. Агрессия при расстройствах личности / О. Кернберг // Психология человеческой агрессивности: хрестоматия. – Минск : Харвест, 2003. – С. 115 – 169.
74. Киппер, Д. Клинические ролевые игры и психодрама / Д. Киппер; перев. М. Ю. Никуличева, Ю. Г. Григорьевой. – М. : ТОО «Независимая фирма «Класс», 1993. – 224 с.
75. Ключева, Н. В. Технология работы психолога с учителем / Н. В. Ключева. – М. : ТЦ Сфера, 2000. – 192 с.
76. Коломинский, Я. Л. Диагностика педагогического взаимодействия: метод. пособие / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Минск, 1993. – 79 с.
77. Колчина, Л. П. Связь поведенческого, вербального показателей социальной агрессивности при фрустрации / Л. П. Колчина // Темперамент (Системное исследование). – Пермь : Перм. гос. пед. ин-т, 1976. – С. 45 – 64.

78. Коротеева, О. В. Цели и стратегии педагогического дискурса / О. В. Коротеева // Языковая личность: система, нормы, стиль: Тез. докл. научн. конф. Волгоград, 5-6 февр. 1998 / ВГПУ. – Волгоград : Перемена, 1998. – С. 55 – 57.
79. Корчак, Я. Избранные педагогические сочинения / Я. Корчак; пер. с польск. К. Э. Сенкевич – М. : Педагогика, 1979. – 474 с.
80. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
81. Крейдлин, Г. Е. Голос и тон в языке и речи / Г. Е. Крейдлин; под общ. рук. и ред. Н. Д. Арутюновой // Язык о языке: сб. статей. – М. : Языки русской культуры, 2000. – С. 454 – 500.
82. Крысин, Л. П. О речевом поведении человека в малых социальных общностях / Л. П. Крысин // Язык и личность. – М. : Наука, 1989. – С. 78 – 86.
83. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинградского у-та, 1967. – 184 с.
84. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
85. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
86. Кузьмина, Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинградского у-та, 1961. – 97 с.
87. Кухаренко, В. А. Интерпретация текста / В. А. Кухаренко. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.
88. Лакан, Ж. Образования бессознательного. Семинары : Книга V (1957/1958) / Ж. Лакан; пер. с фр. А. Черноглазова – М. : Гнозис: Логос, 2002. – 608 с.
89. Лакан, Ж. Семинары / Ж. Лакан. – М. : Гнозис: Логос, 1998. – Кн. 1. – 192 с.

90. Лакан, Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе / Ж. Лакан. – М. : Гнозис: Логос, 1995. – 192 с.
91. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М. : Прогресс, 1978. – С. 126 – 172.
92. Лалаянц, И. Почему они агрессивны? / И. Лалаянц // Наука и жизнь. – 1997. – № 2. – С. 90 – 92.
93. Левитов, Н. Д. От фрустрации к агрессии / Н. Д. Левитов // Психологический журнал. – 1990. – № 5. – Т. 1. – С. 116 – 120.
94. Левитов, Н. Д. Психическое состояние агрессии / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1972. – № 6. – С. 168 – 173.
95. Лейтц, Г. Психодрама: теория и практика / Г. Лейтц; пер. с нем.; общ. ред и предисл. Е. В. Лопухиной, А. Б. Холмогоровой // Классическая психодрама Я. Л. Морено. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 352 с.
96. Леонтьев, А. А. Общение как объект психологического исследования / А. А. Леонтьев; отв. ред. Е. В. Шорохова // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – С. 106 – 123.
97. Леонтьев, Д. А. Тематический апперцептивный тест / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1998. – 254 с.
98. Лиханов, А. А. Драматическая педагогика / А. А. Лиханов. – М. : Педагогика, 1986. – 368 с.
99. Лоренц, К. Агрессия (так называемое Зло) / К. Лоренц // Вопросы философии. – 1992. – № 3. – С. 5 – 38.
100. Ляпон, М. В. Оценочная ситуация и словесное само моделирование / М. В. Ляпон // Язык и личность. – М. : Наука, 1989. – С. 24 – 34.
101. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

102. Максимова, Е. П. Высказывание оценки в дискурсе: учеб. пос. по общелингвистическим дисциплинам / Е. П. Максимова. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 1997. – 32 с.
103. Маслыко, Е. А. Педагогическое общение как предмет, способ и средство управления учебной деятельностью / Е. А. Маслыко, Л. Н. Дичковская // Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя. – Горький: ГГПИ им. М. Горького, 1989. – С. 29 – 38.
104. Массинг, О. Господство / О. Массинг // Психология и психоанализ власти: хрестоматия: в 2-х т. – Самара : Изд. Дом «Бахрах», 1999. – Т. 1. – С. 42 – 53.
105. Матвеева, Т. В. Сто лет не видались, или разговорный максимализм / Т. В. Матвеева // Русское слово в языке, тексте и культурной среде. – Екатеринбург : АРГО, 1997. – С. 200 – 206.
106. Мерей, Г. (Мюррей) Применение теста тематической апперцепции / Г. Мерей; пер. с англ. // Проективная психология.– М. : Апрель Пресс: ЭКСПО-Пресс, 2000. – С. 129 – 136.
107. Митина, Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л. М. Митина. – М. : Сентябрь, 1999. – 192 с.
108. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.
109. Морено, Я. Психодрама / Я. Морено; пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. – М. : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.
110. Мудрик, А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.
111. Мэйер-Дравэ, К. Телесность и социальность / К. Мэйер-Дравэ // Топос. – 2000. – № 2. – С. 51 – 78.

112. Наури, А. Инцест, не переходящий в действие: взаимосвязь матери и ребенка / А. Наури // Инцест или кровосмешение. – М. : «Кстати», 2000. – С. 59 – 102.
113. Николаева, Т. М. О принципе “некооперации” и / или о категориях социалингвистического воздействия / Т. М. Николаева // Логический анализ языка. Противоречивость и аномальность текста. – М. : Наука, 1990. – С. 225 – 235.
114. Окушова, Г. А. Формирование толерантности в условиях университетского образовательного пространства / Г. А. Окушова / Материалы V регион. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (22 – 23 декабря 2000г.). – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2001. – Т. 3. – С. 224 – 228.
115. Остин, Дж. Л. Слово как действие / Дж. Л. Остин; пер. с англ. И. Г. Сабуровой // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. – М. : Прогресс, 1986. – 424 с.
116. Павлова, Н. Д. Коммуникативная семантика речи / Н. Д. Павлова // Психологический журнал. – 1991. – Том 12. – № 2. – С. 104 – 113.
117. Парахонский, Б. А. Рациональность и семиотика дискурса / Б. А. Парахонский // Рациональность и семиотика дискурса. – Киев : Наукова думка, 1994. – С. 4 – 5.
118. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
119. Постников, П. Г. Профессиональное поведение учителя: психолого-педагогический взгляд / П. Г. Постников. – Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 61 – 66.
120. Походня, С. И. Языковые виды и средства реализации иронии / С. И. Походня. – Киев : Наукова думка, 1989. – 126 с.
121. Ревзина, О. Г. Язык и дискурс / О. Г. Ревзина // Вестник Московского университета. – 1999. – Серия 9. – Филология № 1. – С. 25 – 34.

122. Розин, В. М. Об идеях педагогического дискурса и диспозитиве образования / В. М. Розин // *Alma mater: Вестник высшей школы*. – М. : РУДН, 2001. – № 11. – С. 3 – 9.
123. Румянцева, Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т. Г. Румянцева // *Вопросы психологии*. – 1991. – № 1. – С. 81 – 87.
124. Румянцева, Т. Г. Факторы, способствующие агрессии / Т. Г. Румянцева // *Психология человеческой агрессивности: хрестоматия*. – Минск : Харвест, 2003. – С. 64 – 115.
125. Рыжов, В. В. Педагогика сотрудничества и психология педагогического общения / В. В. Рыжов // *Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя*. – Горький : ГГПИ им. М. Горького, 1989. – С. 8 – 22.
126. Сартр, Ж.-П. Первичное отношение к другому: любовь, язык, мазохизм / Ж.-П. Сартр; сост. и послесл. П. С. Гуревича; общ. ред. Ю. Н. Попова // *Проблема человека в западной философии: Переводы*. – М. : Прогресс, 1988. – С. 207 – 229.
127. Селевко, Г. В. Современные образовательные технологии / Г. В. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
128. Серио, П. Как читают тексты во Франции: вст. ст. / П. Серио; пер. с фр. и порт. // *Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса*. – М. : ОАО ИГ «Прогресс», 1999. – С. 12 – 54.
129. Сидоренко, Е. В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2002. – 352 с.
130. Сироткин, С. Ф. Агрессивность детей как объект педагогической диагностической оценки. Дис. ... канд. пед. наук. / С. Ф. Сироткин // *Удмуртский государственный университет*. – Ижевск, 1996. – 245 с.
131. Сироткин, С. Ф. Заметки по метапсихологии агрессивности / С. Ф. Сироткин. – Ижевск : Ergo, 2005. – 144 с.

132. Сироткин, С. Ф. Не является ли агрессивность реакцией на первичную недостаточность себя? / С. Ф. Сироткин; сост. С. Л. Копотев, С. Ф. Сироткин, В. С. Черепанов // *Alma mater: Юбилейный сборник научных статей по педагогике и психологии.* – Ижевск : Изд-во Удм. ун-та, 1995. – С. 176 – 189.
133. Соколова, В. В. Коммуникативные умения, реализуемые в речевом общении / В. В. Соколова // *Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя.* – Горький : ГГПИ им. М. Горького, 1989. – С. 75 – 85.
134. Соколова, Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М. : Московский университет, 1980. – 176 с.
135. Соколова, Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М. : Московский университет, 1989. – 213 с.
136. Станиславский, К. С. Работа над собой в творческом процессе воплощения / К. С. Станиславский; вступ. ст. Б. А. Покровского; общ. ред. А. М. Смелянского // *Собр. соч. : в 9-ти т.* – М. : Искусство, 1990. – Т. 3. – 508 с.
137. Сунцова, А. С. Педагогическая оценка критических состояний личности подростков: Автореф. ... канд. пед. наук / А. С. Сунцова. – Ижевск, 1996. – 18 с.
138. Телия, В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция / В. Н. Телия // *Метафора в языке и тексте.* – М. : Наука, 1988. – С. 26 – 52.
139. Телия, В. Н. Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и ее прагматическая ориентация / В. Н. Телия // *Человеческий фактор в языке.* – М. : Наука, 1991. – С. 5 – 36.
140. Томашевская, К. В. Лексическое представление языковой личности в современном экономическом дискурсе / К. В. Томашевская. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 1998. – 134 с.

141. Трофимова, Г. С. Основы педагогической коммуникативной компетентности: учеб. пособие / Г. С. Трофимова. – Ижевск : Изд-во Удм. ун-та, 1994. – 76 с.
142. Трошина, Н. Н. Стилистические параметры текстов массовой коммуникации и реализация коммуникативной стратегии субъекта речевого воздействия / Н. Н. Трошина // Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. – М. : Наука, 1990. – С. 62 – 69.
143. Уилсон, Р. Прометей восставший / Р. Уилсон // Психология человеческой агрессивности: хрестоматия. – Минск : Харвест, 2003. – С. 47 – 67.
144. Ушакова, Т. Н. Психология речи и лингвистика / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – Т. 12. – С. 12 – 25.
145. Ушакова, Т. Н. Речь человека в общении / Т. Н. Ушакова. – М. : Наука, 1989. – 191 с.
146. Федорова, Л. Л. Типология речевого воздействия и его место в структуре общения / Л. Л. Федорова // Вопросы языкознания. – 1991. – № 6. – С. 46 – 50.
147. Фигдор, Г. Психоаналитическая педагогика / Г. Фигдор. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2000. – 288 с.
148. Финк, Э. Фрайбургские лекции по философии воспитания / Э. Финк // Топос. – 2000. – № 2. – С. 41 – 50.
149. Фрейд, А. Инстинктивные влечения и их влияние на поведение человека / А. Фрейд // Теория и практика детского психоанализа: в 2-х т. – М. : ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО – Пресс, 1999. – Т. 2. – С. 281 – 288.
150. Фрейд, А. К проблеме агрессии / А. Фрейд // Теория и практика детского психоанализа: в 2-х т. – М. : ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО – Пресс, 1999. – Т. 2. – С. 364 – 377.

151. Фрейд, А. Метод наблюдения в исследовании развития детей / А. Фрейд // Теория и практика детского психоанализа: в 2-х т. – М. : ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО – Пресс, 1999. – Т. 2. – С. 226 – 244.
152. Фрейд, А. Некоторые типы и этапы социальной дезадаптации / А. Фрейд // Теория и практика детского психоанализа: в 2-х т. – М. : ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО – Пресс, 1999. – Т. 2. – С. 244 – 260.
153. Фрейд, А. Норма и патология детского развития / А. Фрейд // Теория и практика детского психоанализа: в 2-х т. – М. : ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО – Пресс, 1999. – Т. 2. – С. 9 – 201.
154. Фрейд, А. О некоторых проблемах в отношениях подростков с родителями / А. Фрейд // Теория и практика детского психоанализа: в 2-х т. – М. : ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО – Пресс, 1999. – Т. 2. – С. 326 – 336.
155. Фрейд, А. Ответы на вопросы преподавателей / А. Фрейд // Теория и практика детского психоанализа: в 2-х т. – М. : ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО – Пресс, 1999. – Т. 2. – С. 260 – 281.
156. Фрейд, А. Подростковый возраст как нарушение развития / А. Фрейд // Теория и практика детского психоанализа: в 2-х т. – М. : ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО – Пресс, 1999. – Т. 2. – С. 319 – 326.
157. Фрейд, А. Психология «я» и защитные механизмы / А. Фрейд.– М. : Педагогика-пресс, 1993. – 140 с.
158. Фрейд, А. Психопатологии детства / А. Фрейд. – М. : Note Bene, 2000. – 222 с.
159. Фрейд, А. Связь агрессии и эмоционального развития: норма и патология / А. Фрейд // Теория и практика детского психоанализа: в 2-х т. – М. : ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО – Пресс, 1999. – Т. 2. – С. 357 – 364.
160. Фрейд, А. Симптоматология детства: предварительная попытка классификации / А. Фрейд // Теория и практика детского психоанализа:

- в 2-х т. – М. : ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО – Пресс, 1999. – Т. 2. – С. 201 – 226.
161. Фрейд, А. Толкование агрессии / А. Фрейд // Теория и практика детского психоанализа: в 2-х т. – М. : ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО – Пресс, 1999. – Т. 2. – С. 336 – 357.
162. Фрейд, А. Четыре лекции по психоанализу для преподавателей и родителей / А. Фрейд // Теория и практика детского психоанализа: в 2-х т. – М. : ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО – Пресс, 1999. – Т. 1. – С. 8 – 58.
163. Фрейд, З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 456 с.
164. Фрейд, З. Очерк истории психоанализа / З. Фрейд; пер. с нем. // Толкование сновидений: сб. произведений. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 5 – 50.
165. Фрейд, З. По ту сторону принципа удовольствия / З. Фрейд; пер. с нем. // Толкование сновидений: сб. произведений.– М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 543 – 588.
166. Фрейд, З. Психопатология обыденной жизни / З. Фрейд; пер. с нем. // Толкование сновидений: сб. произведений.– М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 427 – 542.
167. Фрейд, З. Толкование сновидений / З. Фрейд // Толкование сновидений: сб. произведений / Пер. с нем. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 51 – 426.
168. Фрейд, З. Утрата реальности при неврозе и психозе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pa.org.ua/biblio> – Загл. с экрана.
169. Фрейд, З. «Я» и «Оно» / З. Фрейд; пер. с нем. // Толкование сновидений: сб. произведений. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 590 – 606.

170. Фромм, Э. Авторитарная личность / Э. Фромм // Психология и психоанализ власти: хрестоматия: в 2-х т. – Самара : Изд. Дом «Бахрах», 1999. – Т. 2. – С. 276 – 299.
171. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : Республика, 1994. – 447 с.
172. Фуко, М. Герменевтика субъекта / М. Фуко; пер. с англ., нем., франц.; сост., общ. ред., предисл. В. В. Винокурова, А. Ф. Филиппова. – М. : Прогресс, 1991. – 480 с.
173. Фуко, М. История безумия в классическую эпоху / М. Фуко. – СПб. : Университетская книга, 1997. – 576 с.
174. Фуко, М. Надзирать и наказывать / М. Фуко. – М. : Ad Marginem, 1999. – 479 с.
175. Фуко, М. Рождение клиники / М. Фуко. – М. : Смысл, 1998. – 310 с.
176. Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко. – СПб. : А-сad, 1994. – 406 с.
177. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: в 3-х т. / Х. Хекхаузен; пер. с нем.; под ред. Б. М. Величковского; предисл. Л. И. Анцыферовой, Б. М. Величковского. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.
178. Холмс, П. Классическая психодрама: обзор / П. Холмс; под ред. П. Холмса, М. Карп; пер. с англ. В. Мершавки // Психодрама – вдохновение и техника. – М. : Независимая фирма «Класс», 1997. – С. 25 – 37.
179. Холмс, П. Вдохновение и техника / П. Холмс, М. Карп; под ред. П. Холмса, М. Карп, пер. с англ. В. Мершавки // Психодрама – вдохновение и техника. – М. : Независимая фирма «Класс», 1997. – С. 17 – 25.
180. Хорни, К. Наши внутренние конфликты / К. Хорни // Собрание сочинений: в 3 т-х. – М. : Смысл, 1997. – Т. 3. – С. 18 – 234.
181. Хорни, К. Невроз и развитие личности / К. Хорни // Собрание сочинений: в 3-х т. – М. : Смысл, 1997. – Т. 3. – С. 236 – 684.

182. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни // Собрание сочинений: в 3-х т. – М. : Смысл, 1997. – Т. 1. – С. 272 – 488.
183. Хорни, К. Уход от женственности / К. Хорни // Собрание сочинений: в 3-х т. – М. : Смысл, 1997. – Т. 1. – С. 35 – 53.
184. Шадрикова, И. А. Педагогическая оценка и мастерство учителя / И. А. Шадрикова // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 45 – 48.
185. Шаров, А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А. С. Шаров. – Омск : Изд-во Омского гос. пед. ун-та, 2000. – 358 с.
186. Шеин, С. А. Диалог как основа педагогического общения / С. А. Шеин // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 44 – 52.
187. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса: монография / Е. И. Шейгал. – Волгоград : Перемена, 2000. – 368 с.
188. Широкова, А. Б. Социально-психологические аспекты формирования у студентов готовности к профессионально-педагогическому общению / А. Б. Широкова, Е. П. Нияковская // Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя. – Горький : ГГПИ им. М. Горького, 1989. – С. 38 – 43.
189. Шостром, Э. Анти-Карнеги или человек-манипулятор / Э. Шостром. – М.: Полифакт, 1992. – 127 с.
190. Щербинина, Ю. В. Речевая агрессия учителя: пути преодоления / Ю. В. Щербинина // Народное образование. – 1999. – № 7 – 8. – С. 70 – 72.
191. Эритье, Ф. Об инцесте, вампирах, каннибалах и бессмертии / Ф. Эритье // Инцест или кровосмешение. – М. : «Кстати», 2000. – С. 5 – 17.
192. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В. А. Якунин. – Л. : Изд-во Ленингр. у – та, 1988. – 160 с.

193. Якунин, В. А. Педагогическая оценка как фактор формирования личности учащихся / В. А. Якунин, М. М. Силенок // Вестник ЛГУ. – Л. : Изд-во Ленингр. у – та, 1983. – № 17. – С. 42 – 48.
194. Adler, A. Der Agressionstrieb im Leben und der Neurose (1908) / A. Adler // Heilen und Bilden : arztlichpadagogische Arbeiten des Vereins für Individualpsychologie. – München : Bergmann, 1928. – S. 33 – 42.
195. Adler, A. Die Individualpsychologie, ihre Voraussetzungen und Ergebnisse / A. Adler // Praxis und Theorie der Individualpsychologie. – München: Verlag von I.F. Bergman, 1930. – S. 1 – 11.
196. Miller, A. Am Anfang war Erziehung / A. Miller. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1980. – 321 S.
197. Mitina, L.M. Die gesicherte Formierung des Selbstwusstseins des Lehrers / L.M. Mitina // Psychologie für Menschenwürde und Lebensqualität. – München: Deutscher Psychologan Verlag, 1989.
198. Ohlemacher, T. Anti-Aggressivitäts-Training und Legalbewährung: Versuch einer Evaluation / T. Ohlemacher, D. Sögding, T. Höynck // Forschungsthema Strafvollyug. – Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 2001. – S. 345 – 386.
199. Parker, J. Critical Discursive Psychology / J. Parker. – New York: Palgrave. Macmillan, 2002. – 270 S.

Федеральное агентство по образованию
ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»
Институт педагогики, психологии и социальных технологий

**Технология преодоления проявлений агрессии учителей
в педагогическом дискурсе**

Актуальность

Одна из важнейших проблем современности – агрессивное поведение человека. Оно проявляется во всех сферах его жизнедеятельности, поэтому приобретают актуальность исследования причин агрессии и способов нейтрализации агрессивного поведения.

Особенно важно для гармонизации общества, когда объектом таких исследований является учитель – человек, оказывающий воспитательное воздействие на будущих граждан. Агрессивность учителя проявляется, как правило, в дискурсе. Особенное значение имеет работа по преодолению проявлений агрессии в современной школе. Проявления агрессии в педагогическом дискурсе могут иметь опасные социальные последствия, так у школьников создается сначала негативное отношение к самому учителю, а затем негативное отношение переносится на людей, окружающих ребенка. Таким образом, формируется не только негативная установка, но и модель поведения.

Цель

Целью внедрения технологии является преодоление проявлений агрессии учителей в педагогическом дискурсе.

Теоретическое обоснование технологии

Проявлению агрессии в педагогическом дискурсе способствует чувство беспомощности и неуверенности, коммуникативная некомпетентность учителя, поэтому проявление агрессии можно считать реакцией на обстановку, угрожающую репутации учителя.

Педагогическая технология является одним из важнейших элементов педагогического профессионализма, так как представляет собой совокупность профессиональных умений, обеспечивающих целесообразное воздействие учителя на учеников.

Среди педагогических технологий особое место занимают различные модификации обучающих игр. Обучающие игры являются действенными технологиями, которые можно использовать для обучения учителей преодолению проявлений агрессии.

Применение психодраматических техник позволяет найти решение задачам, имеющим место в педагогической ситуации. Психодраматический тренинг помогает участникам находить выход из конфликтных ситуаций, преодолевать затруднения в межличностном общении и в работе с коллективом, осознавать свои установки, понимать и принимать учеников, их родителей, коллег.

Предлагаемая технология позволяет использовать психодраматические техники для оптимизации образовательного процесса путем анализа травмирующих ситуаций и поиска выхода из них. Эмоциональная поддержка, защищенность в условиях тренинга помогают учителям справиться с проблемами в общении и преодолеть проявления агрессии в педагогическом дискурсе.

Критерии оценки эффективности технологии

В качестве критериев эффективности технологии могут выступать:

- 1) эмоциональная окраска высказываний учителей;
- 2) степень взаимопонимания участников тренинга;
- 3) проявление доверия педагогов к ведущему тренинга;
- 4) принятие позиций других людей;
- 5) уменьшение количества или исчезновение проявлений агрессии в непосредственном общении.

Методы оценки эффективности технологии

В качестве методов оценки эффективности технологии могут выступать:

- 1) анализ дневниковых записей;
- 2) наблюдение за эмоциональным состоянием педагогов после проведения занятий и анализ этого состояния.

Этапы реализации технологии

Предлагаемая технология может быть реализована по следующим этапам:

- **организационный** этап направлен на формирование организационной и психологической готовности группы к работе в условиях психодраматического тренинга;
- **проблемно-поисковый** этап предполагает совместную работу ведущего тренинга и учителей по выявлению проблем, способствующих проявлению агрессии в педагогическом дискурсе;
- **деятельностный** этап помогает выявить причины переживаний педагога; на данном этапе происходит пресонификация конфликтов и их преодоление благодаря приобретению навыка адаптивного поведения;
- **рефлексивный** этап предполагает осмысление исходного и конечного состояния участников тренинга.

Модель технологии

Исходя из направленности технологии и ее цели, можно построить оптимальную модель, содержащую следующие компоненты:

- 1) знаниевый компонент;
- 2) деятельностный компонент;
- 3) оценочный компонент.

Предполагаемый результат

Предполагаемый результат внедрения технологии – формирование умения конструктивного взаимодействия педагогов.

Реализация технологии

Организационный этап

Цель: подготовка группы к занятиям.

Задачи:

- 1) создание атмосферы открытости и взаимопонимания;
- 2) формирование потребности активного участия в работе.

Деятельность:

- 1) вводная беседа ведущего с учителями, объяснение цели и задач тренинга;
- 2) решение организационных вопросов: определение времени и места проведения занятий, согласование сроков начала занятий;
- 3) представление ведущего, его рассказ о себе;
- 4) приглашение к разговору всех участников тренинга. Используется техника **представление себя**. Использование данной техники целесообразно на подготовительном этапе, каждый участник коротко рассказывает о себе.

Результат: организационная и психологическая готовность группы к работе.

Проблемно-поисковый этап

Цель: выявление и типологизация проблем общения в профессиональной деятельности учителей.

Задачи:

- 1) создание состояния вовлеченности в работу;
- 2) преодоление сопротивления учителей;
- 3) оказание эмоциональной поддержки учителям.

Деятельность:

1) беседа ведущего с учителями, в ходе которой выясняются проблемы для рассмотрения в условиях тренинга.

Результат:

- 1) превращение участников тренинга в сообщество;
- 2) определение педагогами типов проблем:
 - *установление взаимодействия между учителями и родителями;*
 - *взаимопонимание в общении с администрацией школы;*
 - *проблемы в общении с детьми.*
- 3) выявление ведущим возможного протагониста.

Деятельностный этап

ТЕМА 1: взаимодействие учителей и родителей

➤ Стадия разогрева

Цель: выявление ситуации, подлежащей изучению в ходе тренинга.

Задачи:

- 1) снятие напряжения;
- 2) создание атмосферы открытости и взаимопонимания;
- 3) формирование потребности активного участия в работе;
- 4) выявление сложных ситуаций в общении педагогов с родителями.

Деятельность:

ведущий предлагает рассказать о сложных ситуациях в отношении с родителями. Используется техника *представление себя*. Данная техника на стадии разогрева является частью общего интервью. Каждый член группы

рассказывает о проблемах, с которыми он сталкивается в своей школе. Техника используется для получения необходимой информации, для дальнейшего выбора протагониста. Эта техника позволяет снять напряжение, характерное для группы незнакомых людей.

Результат:

- 1) превращение участников тренинга в коллектив единомышленников;
- 2) выбор протагониста;
- 3) выбор группой ситуации для рассмотрения на занятии.

➤ Стадия действия

• Предъявление проблемы

Цель: изучение проблемы взаимодействия учителей и родителей.

Задачи:

- 1) оказание эмоциональной поддержки учителям;
- 2) получение подробной информации о травмирующей педагога ситуации.

Деятельность:

представление ситуации с помощью ролевых игр. Использование техники **монолог**. Протагонист излагает свои мысли вслух. Техника **монолог** помогает получить скрываемую протагонистом информацию, способствует проявлению чувств и мыслей протагониста. Техника используется как стартер, помогая включиться в работу, погружает протагониста в обстоятельства пережитой ситуации.

Результат:

- 1) поддержка протагониста участниками тренинга;
- 2) улучшение взаимодействия и взаимопонимания группы.

- **Моделирование проблемы**

Цель: определение истоков проблемы взаимодействия учителей и родителей.

Задачи:

- 1) усиление групповой сплоченности;
- 2) выявление травмирующих переживаний протагониста;
- 3) самоактуализация протагониста;
- 4) активное включение в работу вспомогательных лиц;
- 5) формирование чувства спонтанности и творческой активности группы.

Деятельность:

представление ситуации с помощью ролевых игр. Использование техник **исполнение роли, обмен ролями**. Техника **исполнение** роли предполагает исполнение роли другого человека (например, на занятии протагонисту может быть предложено исполнение роли кого-то из родителей учеников). Техника позволяет взглянуть на событие с другой позиции, войти в положение другого человека. Данная техника может быть использована для поддержания действия, если протагонисту необходимо вспомогательное лицо (родители, коллеги). Техника обмен ролями позволяет получить больше информации о протагонисте, полезна при разборе конфликтных ситуаций. Суть техники заключается в том, что протагонист и вспомогательное лицо обмениваются ролями.

Результат:

- 1) выявление причин переживаний протагониста.
- 2) понимание позиции другого человека.

- **Поиск решения**

Цель: коррекция поведения учителя.

Задачи:

- 1) оказание поддержки протагонисту;
- 2) преодоление беспокойства и тревоги;
- 3) снятие защитных механизмов;
- 4) научение адаптивному поведению;
- 5) символическое удовлетворение базовых потребностей;
- 6) трансформирование внутреннего напряжения в открытое поведение;
- 7) удовлетворение потребности «жажды действия» и «завершения действия».

Деятельность:

поиск протагонистом новых способов отреагирования в изучаемой ситуации с помощью психодраматических техник. Использование техник **монолог, диалог, реплики в сторону, обмен ролями, техника пустого стула**. Техника **диалог** может быть полезной для подтверждения достоверности информации, получаемой во время тренинга. В условиях, идентичных реальной ситуации, протагонист, играя самого себя, точно воспроизводит отношения с партнерами. Техника помогает определить источник сложностей протагониста, помогает решению конфликтов, так как оказывается полезной для обучения протагониста новым навыкам, новому поведению. Техника **реплики в сторону** помогает получить скрываемую информацию в ситуации, сопровождающейся межличностными проблемами.

Результат:

- 1) принятие протагонистом решения;
- 2) выбор протагонистом стратегии поведения;
- 3) преодоление проявлений агрессии в травмирующей ситуации.

➤ **Стадия завершения (рефлексивно-оценочная)**

Цель: осмысление динамики группового взаимодействия в преодолении проблем в общении.

Задачи:

- 1) оценивание динамики эмоций;
- 2) осмысление деятельностного компонента;
- 3) анализ взаимодействия группы в ходе тренинга

Деятельность:

- 1) обмен мыслями и чувствами участников тренинга;
- 2) заполнение дневников.

Результат:

- 1) обретение протагонистом и участниками тренинга состояния стабильности и комфорта;
- 2) преодолению проявлений агрессии в дискурсе учителя.

ТЕМА 2: взаимодействие учителя и представителей администрации школы**➤ Стадия разогрева**

Цель: выявление и типологизация проблем в общении с представителями школьной администрации.

Задачи:

- 1) снятие напряжения;
- 2) оказание эмоциональной поддержки учителям;
- 3) легализация конфликта с администрацией;
- 4) определение ситуации для изучения в ходе тренинга;
- 5) выбор протагониста.

Деятельность: предъявление учителями ситуаций посредством техники **представление себя**.

Результат:

- 1) определение типов проблем в общении учителей с представителями администрации школы:
 - проблемы межличностного общения учителя и представителей администрации школы;
 - проблемы, вызванные предвзятым отношением администрации к учителю;
 - проблемы, связанные с невыполнением учителями-администраторами своих должностных обязанностей;
- 2) выбор ситуации, подлежащей изучению в тренинговой работе;
- 3) определение протагониста.

➤ **Стадия действия**

• **Предъявление проблемы**

Цель: изучение проблемы взаимодействия представителей школьной администрации и учителя.

Задачи:

- 1) оказание эмоциональной поддержки учителям;
- 2) получение подробной информации о травмирующей педагога ситуации.

Деятельность:

представление ситуации с помощью ролевых игр. Использование техники **монолог**.

Результат:

- 1) поддержка протагониста участниками тренинга;

2) улучшение взаимодействия и взаимопонимания группы.

- **Моделирование проблемы**

Цель: всестороннее изучение ситуации.

Задачи:

- 1) выяснение причин беспокойства участников тренинга в общении с представителями администрации школы;
- 2) преодоление неуверенности и страха;
- 3) осознание конфликтности педагогического дискурса.

Деятельность:

представление ситуации и ее изучение с помощью психодраматических техник *исполнение роли, реплики в сторону, обмен ролями, монолог*. Техника *обмен ролями* позволяет получить больше информации о протагонисте, она полезна при разборе конфликтных ситуаций. Суть техники заключается в том, что протагонист и вспомогательное лицо обмениваются ролями.

Результат:

- 1) понимание действий другого человека;
- 2) осознание причин некорректного поведения коллег;
- 3) проявление терпимости по отношению к коллегам.

- **Поиск решения**

Цель: коррекция поведения учителя.

Задачи:

- 1) оказание поддержки протагонисту;
- 2) преодоление беспокойства и тревоги;

- 3) снятие защитных механизмов;
- 4) научение адаптивному поведению;
- 5) символическое удовлетворение базовых потребностей;
- 6) трансформирование внутреннего напряжения в открытое поведение;
- 7) удовлетворение потребности «жажды действия» и «завершения действия».

Деятельность:

поиск протагонистом новых способов отреагирования в изучаемой ситуации с помощью психодраматических техник. Использование техник *диалог, реплики в сторону, обмен ролями, техника пустого стула*.

Результат:

- 1) принятие протагонистом решения;
- 2) выбор протагонистом стратегии поведения;
- 3) преодоление проявлений агрессии в травмирующей ситуации.

➤ **Стадия завершения (рефлексивно-оценочная)**

Цель: формирование умения неконфликтного общения с коллегами.

Задачи:

- 1) оказание эмоциональной поддержки участникам тренинга;
- 2) моделирование ситуаций неконфликтного поведения;
- 3) освоение техник неконфликтного взаимодействия с коллегами.

Деятельность:

- 1) обмен мыслями и чувствами участников тренинга;
- 2) заполнение дневников.

Результат:

Результат занятия определяется следующими умениями учителей:

- 1) видеть и формулировать проблему;
- 2) выяснять причину некорректного поведения коллег;
- 3) предвидеть последствия собственных действий;
- 4) выбирать эффективные техники преодоления ситуаций напряжения в педагогическом дискурсе.

ТЕМА 3: установление взаимодействия с учащимися

➤ Стадия разогрева

Цель: повышение профессиональной компетентности в общении со школьниками.

Задачи:

- 1) снятие напряжения;
- 2) выявление и типологизация проблем в отношениях с учениками.

Деятельность:

- 1) предъявление участниками тренинга ситуаций для изучения в ходе тренинга при использовании техники *представление себя*. Участники тренинга рассказывают о сложных ситуациях в общении с учениками.

Результат:

- 1) определение видов проблем в общении с учениками:
 - неприятие молодого учителя;
 - непризнание стиля общения учителя;
 - непонимание поведения ребенка;
- 2) выбор ситуации для ее изучения в ходе тренинга;
- 3) определение протагониста.

➤ Стадия действия

• Предъявление проблемы

Цель: изучение проблем взаимодействия учителей и школьников.

Задачи:

- 1) оказание эмоциональной поддержки учителю;
- 2) получение подробной информации о травмирующей педагога ситуации.

Деятельность:

представление ситуации с помощью ролевых игр. Использование техники **диалог, обмен ролями**.

Результат:

- 1) понимание учителем позиции школьника;
- 2) улучшение взаимодействия взрослого и ребенка.

• Моделирование проблемы

Цель: признание неприкосновенности личности школьника и преодоление проявлений агрессии в общении с ним.

Задачи:

- 1) снятие напряжения;
- 2) понимание позиции школьника в ситуации общения с учителем;
- 3) научение адаптивному поведению;
- 4) символическое удовлетворение базовых потребностей.

Деятельность:

- 1) всестороннее изучение ситуации с помощью техник **пустой стул, обмен ролями, монолог**. Техника **пустой стул** помогает протагонисту выразить негативные чувства, снять чувство вины. Для вскрытия проблемных

ситуаций, разрядки протагониста данная техника является очень продуктивной. Техника позволяет участнику тренинга избавиться от чувства вины, выговориться в ситуации, близкой к жизненной;

- 2) моделирование ситуаций конфликтного взаимодействия с учащимися;
- 3) поиск эффективных техник снятия напряжения в педагогическом дискурсе.

Результат:

- 1) осознание учителем уникальности личности ребенка;
- 2) признание учителем права школьника на отстаивание собственных позиций;
- 3) умение выбирать способы эффективного взаимодействия со школьником.

• Поиск решения

Цель: преодоление проявлений агрессии в дискурсе учителя.

Задачи:

- 1) научение адаптивному поведению;
- 2) принятие позиции школьника.

Деятельность:

свободная беседа.

Результат:

- 1) принятие учителем решения;
- 2) выбор стратегии поведения;
- 3) преодоление проявлений агрессии в травмирующей ситуации.

➤ Стадия завершения (рефлексивно-оценочная)

Цель: формирование умения продуктивного взаимодействия.

Задачи:

- 1) оказание эмоциональной поддержки учителям;
- 2) выявление перспектив взаимодействия с учениками;
- 3) научение конструктивному общению.

Деятельность:

- 1) свободная беседа, обмен мыслями;
- 2) моделирование ситуаций взаимодействия;
- 3) отработка техник взаимодействия.

Результат:

- 1) выбор позиции в общении с детьми;
- 2) преодоление проявлений агрессии в педагогическом дискурсе.

Рефлексивный этап

Цель: осмысление и оценка исходного и конечного состояния участников тренинга.

Задачи:

- 1) оценка психологического климата тренинговой группы;
- 2) оценка умений, сформированных в ходе тренинга;
- 3) формирование мотивации саморазвития.

Деятельность:

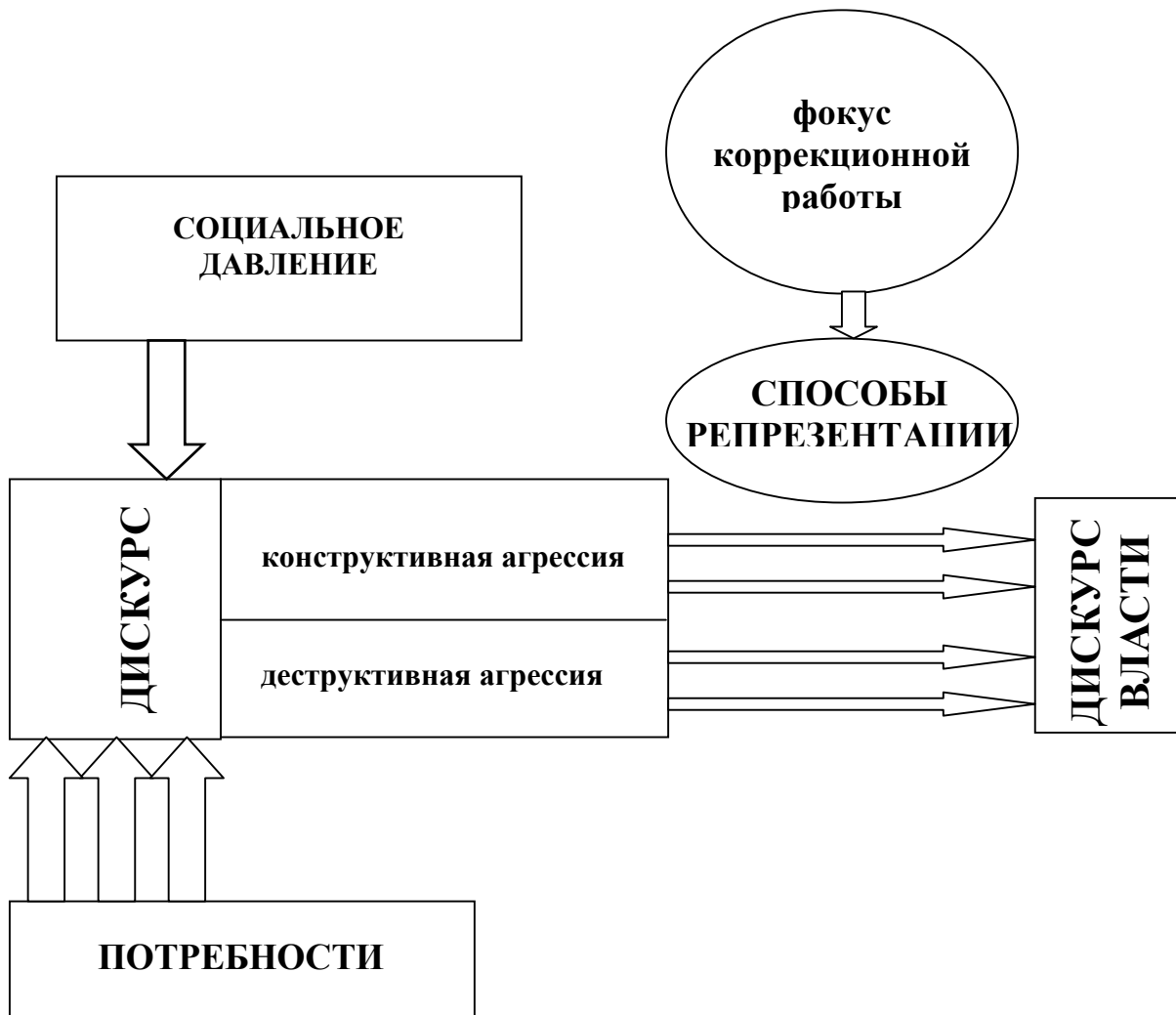
- 1) с помощью техники ***волшебный магазин*** выявляются основные потребности учителей. Ведущий предлагает учителям в волшебном магазине, в котором можно приобрести какие-либо умения, черты характера. Взамен нужно оставить другие умения или черты характера,

но обязательно положительные, чтобы их потом можно было предложить другим «покупателям»;

2) анализ умений, приобретенных во время тренинга.

Результат: осмысление процесса взаимодействия и результативности тренинга.

Модель функционирования агрессии в педагогическом дискурсе



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 1.

1.1	1.2	1.3	1.4.1	1.4.2	1.4.3.	1.4.4.	1.4.5.	1.5	1.6	1.7.1	1.7.2.
№ порядковый	t латентное	t общее	настоящее	прошлое	будущее	чувства	мысли	степень детализации	уровень изложения	настроение	интонация
1	35 сек	2 мин 40 сек	+	+ -	+ -	+ -	+ -	низка я	средн ий	смущен ное	заинтересов анная
3ВМ	5 сек	1 мин 30 сек	+	+	-	+ -	-	низка я	ниже средн его	серьезн ое	сочувствую щая
7GF	30 сек	2 мин 30 сек	+	+ -	+ -	+ -	-	низка я	ниже средн его	серьезн ое	взволнован ная
13MF	30 сек	3 мин	+ -	+ -	-	-	-	низка я	ниже средн его	растерян ность	смущенная
18	30 сек	3 мин	+ -	+ -	+	-	-	низка я	ниже средн его	серьезн ое	взволнован ная

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица 2.

Лексика	Штампы, цитаты	Оговорки, паузы
<p>В основном используется разговорно-бытовая лексика. Иногда используется лексика, характерная для книжной речи, чтобы подчеркнуть значимость сказанного: <i>убиенное</i>. Много слов, засоряющих речь.</p>	<p>Много повторов.</p>	<p>В речи часто встречаются паузы обдумывания. Нередко делаются паузы в тех случаях, когда испытуемый смущается.</p>

Речь развита плохо, предложения построены неграмотно, мысли выражаются не точно.