

КРАСНОПЁРОВА Елена Владимировна

ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИИ УЧИТЕЛЕЙ  
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

13.00.01 – общая педагогика,  
история педагогики и образования

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Ижевск 2006

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук,  
доцент Сироткин Сергей Федорович

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор  
Захарищева Марина Алексеевна

кандидат педагогических наук  
Бариев Павел Талгатович

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Вятский государственный  
гуманитарный университет»

Защита состоится 29 июня 2006 г. в 16 часов на заседании диссертационного совета Д 212.275.02 при Удмуртском государственном университете по адресу: 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, д.1, корпус VI, ауд. 301

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Удмуртского государственного университета (г. Ижевск, ул. Университетская, д.1, корпус II).

Автореферат разослан «\_\_\_» мая 2006 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета,  
кандидат психологических наук \_\_\_\_\_ Э.Р. Хакимов

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**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 неперменной 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:

– наличии 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 программы, способствующей преодолению 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.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, представлен его научный аппарат (цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методы, этапы и т.д.), раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, положения, выносимые на защиту.

**В первой главе «Особенности структуры педагогического дискурса»** отмечается, что 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. Хотя имеются многочисленные работы по этой проблеме, тем не менее можно констатировать, что природа агрессии раскрыта недостаточно полно. Функционирование агрессии в дискурсе показано в работах Ж. Лакана, Ж. Деррида. Связь агрессии с педагогической деятельностью установлена в работах А. Фрейд, А. Миллер, Г. Фигдора, М. Фуко. Несмотря на наличие работ по данной теме, агрессивность педагогов остается недостаточно изученным явлением. В современных исследованиях при объяснении природы агрессии делается акцент на осознании неуспешности и низкой самооценке учителей (К. Хорни, Л.М. Митина), а также отмечается негативное воздействие прошлого опыта, оказывающего фундаментальное влияние на последующую жизнь человека (А. Миллер).

Изучение педагогического дискурса свидетельствует о том, что в дискурсе человек получает возможность решить собственные проблемы и самоутвердиться, преодолев негативный опыт прошлого. Доминирование выполняет компенсаторную функцию в жизни педагога, получая возможность управлять мыслями и действиями других, учитель создает видимость успешности, пытается завуалировать беспомощность и вытесненную враждебность.

Стремление к достижению превосходства и доминированию может содействовать возникновению невроза, в котором фантазия реализует неосознаваемые желания. Педагогическая деятельность способствует обнаружению невротического или психотического базового конфликта учителя. Педагогам с преобладанием невротического базового конфликта свойственно осознание собственных проблем и понимание фрагментарной самости, у педагогов с чертами психотического конфликта отсутствует

понимание смысла собственной субъектности, вследствие чего учитель оказывается не способным признавать субъектность ученика. Педагог испытывает трудности при установлении связи между собственными желаниями и желаниями ребенка. Лишая ученика права на самоопределение, учитель проявляет желание изменить, трансформировать школьника. Взрослый выражает потребность в овладении желаниями ученика. В связи с чем в диссертации делается вывод о том, что **педагогический дискурс** – это сложное коммуникативное явление, представляющее собой единство языковой формы, знания о мире и действия учителя, имеющее в своей структуре доминантность, дидактичность и агрессивность, которая является способом достижения желания педагога.

Проявление стремления к господству и преобладанию отражено в работах А. Адлера, А. Адорно, К. Бассиони, Л. Берковица, Р. Бэрона и др. Проявление данного стремления в речи описано Р. Бартом, Р. Блакаром, А.К. Михальской. В дискурсе субъект получает возможность проявиться во всей своей полноте. Речь выполняет как коммуникативную функцию, так и функцию насилия, поэтому, являясь инструментом отстаивания собственной субъектной независимости, она становится инструментом разрушения объектной независимости другого. Насилие всегда наличествует в речи, поэтому речь становится способом подавления.

В диссертации предложена модель функционирования агрессии в педагогическом дискурсе. Агрессивность педагога реализуется в унификации школьников или в насильственной субъективации. Под унификацией понимается навязывание учителем нормы ученику, а под насильственной субъективацией подразумевается разрушение объектности ребенка, которое может вызывать сопротивление и запускать механизмы насилия.

Восполняя дефицит субъектности, педагог обнаруживает в дискурсе агрессивную предрасположенность. Получая право на речь, учитель приобретает власть, что способствует возникновению желания сделать власть ощутимой для других. Лишая школьника права на самоопределение, учитель способен разрушать его идентичность. Таким образом, находясь в педагогическом дискурсе, учитель может испытывать потребность в разрушении, поэтому в диссертации делается вывод о том, что агрессивность фиксирует развитие субъекта. Осуществляя поведенческий, эмоциональный, интеллектуальный контроль, учитель стремится изменить объект своего воспитания – школьника. В педагогическом дискурсе создаются формы, в которых проявляются интенции ребенка, тем самым учитель искажает желания школьника и навязывает собственные. Сопротивление ученика, в результате которого происходит прерывание дискурса учителя, способствует обнажению агрессии. Обнаруживая проявления агрессии в дискурсе, педагог способен испытывать чувство вины. Учитель наблюдает агрессивность, присутствующую в отношениях. Выводя в сознание бессознательные влечения, развивая способность чувствовать агрессивные проявления, можно устранить конфликт между инстинктами.

Внутрипсихические конфликты в личности учителя отражают его мотивы, что необходимо учитывать в коррекционной работе.

Проявления базовых конфликтов педагогов обнаруживаются в оценочной деятельности учителя. Роль оценки педагога определена в работах Б.Г. Ананьева, Ш.А. Амонашвили, М.М. Силенок, В.А. Якунина.

В диссертации отмечается, что в учебной и воспитательной деятельности оценка выполняет функции ориентации и стимулирования, она является фактором формирования индивидуальных особенностей личности.

В педагогической деятельности замечание, порицание являются формами негативного оценочного суждения. К видам порицания относятся упрек, угроза, нотация, сарказм.

Разнообразие оценок может повлиять на создание ситуации, влияющей на педагогический процесс. Педагогический такт способствует установлению доверительных отношений между учителем и ребенком. Требование педагогического такта содержится в работах Н.М. Клебанова, А.Г. Ковалева, Н.В. Кузьминой, Н.А. Петрова, П.Г. Редкина.

Оценочная деятельность педагогов способствует созданию индивидуальных оценочных стилей (С.П. Безносков), что может привести к формированию стереотипов, вследствие чего учитель утрачивает способность объективно оценивать успехи ученика.

Результат оценочной деятельности учителя проявляется в выборе лексики, в особенностях структурирования дискурса, так как через использование языка учитель выражает свое отношение к предмету речи и тому, на кого эта речь направлена. Таким образом, учитель сам становится частью своего высказывания.

Оценка играет положительную роль в формировании мотивов в учебно-воспитательном процессе, вместе с тем она выполняет деструктивную функцию. Конструктивная функция оценки может реализовываться благодаря возможности ломки стереотипов ребенка, разрушения его желания занимать инфантильную позицию или совершать антисоциальные поступки. Оценка играет деструктивную роль, когда она выполняет функцию подчинения и деформации школьника. Она является способом обретения и осуществления власти.

Педагогическая деятельность без оценки не может существовать, поэтому оценка является способом предъявления дискурса, а следовательно, способом предъявления агрессии.

**Во второй главе «Проявления особенностей педагогического дискурса в оценочных суждениях учителей»** представлен материал исследования, проводимого в школах г. Ижевска в 2002-2004 г.г.

В диссертации проанализированы проявления агрессии в оценочных суждениях учителей, предложена их классификация, выявлена связь оценочных суждений с личными склонностями, определены особенности мотивационной структуры и ее зависимость от базовых конфликтов педагогов.

С целью выявления мотивационной структуры учителей была использована психодиагностическая методика ТАТ, записаны и проанализированы самоотчеты учителей, проведены беседы, включенное наблюдение. Выборка составила 60 учителей школ г. Ижевска.

Материалы исследования позволили разделить испытуемых на группы. Основанием для деления на группы стало проявление особенностей базового конфликта: учителя с преобладанием невротического конфликта и учителя с преобладанием психотического конфликта.

ТАТ позволил выявить основные потребности учителей, с этой целью был использован перечень 20 базовых потребностей человека, предложенный Г. Мюрреем (см. табл. 1).

Таблица 1.

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

Базовые потребности	Учителя с преобладанием невротического конфликта	Учителя с преобладанием психотического конфликта
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%

В таблице количественный показатель указывает процентное соотношение между количеством проявленных потребностей и общим числом тестов.

При обработке протоколов учителей с невротическим типом конфликта выяснилось, что основной потребностью учителей этой группы является пассивное повиновение (25,4 % от общего числа рассказов), что можно рассматривать как одно из мазохистских проявлений. Высокие показатели зафиксированы при проявлении таких потребностей, как потребность в автономии (18,6 %) и потребность в агрессии (9,2 %). Достаточно высокими оказались показатели потребности достижения (8,5 %), оказания помощи и поиска покровителя (по 6,9 %).

У педагогов с преобладанием психотического типа конфликта лидирующее положение занимает потребность в агрессии (17,5 %), менее значима потребность пассивного повиновения (15 %), потребность оказания помощи и потребность поиска покровителя (по 12,5 %).

Для установления связи личных склонностей с особенностями оценочных суждений учителям предлагалось составить характеристики учащихся разных категорий. В самоотчетах наблюдается проекция основных потребностей учителей. Оценочная деятельность педагогов способствует проявлению агрессивных тенденций. В текстах обнаружены проявления имплицитной и эксплицитной агрессии. Агрессивность учителя проявляется в повышении голоса, прямых угрозах, наказании оценкой, унижении, демонстрации негативного отношения.

Материалы исследования позволили сделать вывод о том, что учителя отдают предпочтение работе с унифицированной аудиторией. Для них свойственно создание стереотипов восприятия школьника, невозможность видения перемен, происходящих в ребенке, отсутствие перспективы.

Для реализации агрессивных намерений используются такие языковые средства, как метафора, ирония. Для передачи негативного отношения к ребенку употребляются просторечия, жаргонная и арготическая лексика. Для дискредитации школьника используются словообразовательные возможности языка (например, уменьшительно-ласкательный суффикс может передавать негативное отношение), тавтологические сочетания, различные виды повторов, особенности произношения (например, характерное растягивание слогов: сидя-ят), сознательное игнорирование акцентологических норм.

Личные склонности обнаруживаются в оценочных суждениях, так, например, для учителей с невротическими чертами характерна подозрительность, потребность преследования. В рассказах педагогов проявились такие потребности, как потребность избегания наказания, потребность достижения, доминантность, пассивное повиновение. Особенности базового конфликта нашли подтверждение в речи учителей с невротическими чертами: возврат к высказыванию, концентрация внимания на мелких деталях, повторы.

Для педагогов агрессия в дискурсе является способом достижения желания, стирания границы между представлением об идеальном ученике и реально существующем ребенке.

Для учителей с психотическим типом конфликта характерно проявление агрессии в более изощренном виде, так, например, в речи этих учителей чаще встречаются слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Для конфронтации используются сигналы тотальности, фразеологические схемы, метафоры, повторы, наблюдается стремление к обобщениям.

Учителя с психотическими чертами могут отвергать субъектность ребенка и проблемы, вызванные проявлением учеником собственной субъектности.

Особенности базового конфликта проявляются в дискурсе, для учителей этой группы характерно нарушение логики изложения, потеря мысли, повтор целого высказывания, большое количество оговорок. Учителям этой категории свойственно использование научной лексики.

Несомненно, стоит отметить неудовлетворительное состояние коррекционной работы с учителями. Среди существующих программ для учителей стоит отметить работы Е.В. Сидоренко, Л.М. Митиной, Т.Г. Курбатовой. Изучение современного состояния практики коррекционной работы свидетельствует об отсутствии программ по преодолению агрессии в педагогическом дискурсе. Неудовлетворенность большей части учителей собственным положением, которое вызвано чувством вины, постоянным беспокойством и тревогой, свидетельствует о необходимости разработки и практической реализации научно обоснованной программы для проведения коррекционной работы по преодолению проявлений агрессии в педагогическом дискурсе.

**В третьей главе «Способы преодоления агрессии в педагогическом дискурсе»** предложена технология преодоления проявлений агрессии учителей в психодраматическом тренинге. В главе определена последовательность работы, подробно рассматриваются функции участников тренинга. В диссертации выявлены условия, способствующие успешности работы по преодолению проявлений агрессии в педагогическом дискурсе.

В работе отмечается, что ролевое поведение является одной из форм выражения интрапсихических конфликтов. В состоянии стресса человек обращается к формам поведения, усвоенным им на более ранней ступени развития, поэтому ролевые игры, в том числе психодраматические техники, являются эффективными методами современной психотерапии. Ролевые игры могут рассматриваться как средство, облегчающее поведенческие и социальные изменения, как форма коррекционной работы.

В начале тренинга была поставлена задача снятия эмоционального напряжения для выхода агрессии в социально приемлемых формах. Техники психодрамы позволяют достаточно гибко строить работу с учителями,

учитывая особенности поведения людей данной профессии. Психодрама предлагает участникам разнообразный ролевой репертуар, а поскольку учительская профессия предполагает исполнение разных ролей, этот метод оказался продуктивным для работы с педагогами. Психодрама позволяет справиться с беспокойством, научиться адаптивному поведению и символическим образом удовлетворить потребности человека.

Экспериментальная работа показала, что тренинг 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.

Техники психодрамы дают возможность работать с базовыми потребностями человека. Если учитель склонен к проявлению агрессии, доминированию, пассивному повиновению, то техники позволяют задать роли, которые способствуют преодолению внутренних конфликтов учителей.

В главе показано проявление потребностей педагогов в тренинге и коррекционная работа по преодолению проявлений агрессии.

#### **Технология проведения педагогического тренинга.**

Во время *разогрева* выясняются проблемы, с которыми сталкиваются учителя в своей работе. В свободной беседе педагоги вспоминают о травмирующих событиях, имевших место в их практике. Уже на этой стадии определяется наиболее актуальная тема для учителей, выбирается протагонист. Ведущий стремится создать атмосферу открытости и взаимопонимания. Для активного включения в работу участников, для снятия чувства тревоги и напряжения используется *техника представление себя*, которая позволяет получить информацию об отношениях протагониста с окружающими.

Техника хорошо воспринималась учителями, они с удовольствием рассказывали о себе. В некоторых случаях мы сталкивались с тем, что учителей довольно трудно было остановить, им хотелось продолжать рассказ, что не позволяли временные рамки проведения тренинга.

Во время *стадии действия* происходит самопознание протагониста, которое способствует самоактуализации. Как показали наблюдения, психодрама помогает оценить действия протагониста с точки зрения их целесообразности, обнаружить источники душевных расстройств, обрести способность предвидения ситуации, найти пути верного отреагирования.

В первом сегменте стадии посредством ролевой игры мы предъявляли проблему, подлежащую изучению во время сеанса. В этой части тренинга нами использовались такие психодраматические техники, как *монолог, исполнение роли, диалог, обмен ролями, реплики в сторону, техника пустого стула*. Благодаря применению техник учителя получали возможность оценивать реальность, контролировать побуждения, управлять аффектами, импульсами, объектными отношениями, мыслительными процессами, накапливать навыки поведения в сложных ситуациях.

Ролевая игра помогла учителям научиться адаптивному поведению в жизни и символическим образом удовлетворить потребности. Внутреннее напряжение учителей трансформировалось в естественное поведение, которое предоставило возможность «завершения действия» и удовлетворения «жажды действия». В тренинге опыт поведения в ситуации, способной вызвать душевные травмы, приобретался путем открытого поведения.

Второй сегмент стадии действия выполняет диагностирующую и коррекционную функции. Для диагностики изучались факты, связанные с представленной проблемой, вызывающие травмирующие переживания; для реализации коррекционной функции с помощью психодраматических техник ослаблялись механизмы защиты, снималось напряжение. Для выполнения этих задач нами использовались такие техники, как *монолог, диалог, реплики в сторону, обмен ролями, техника пустого стула*. На этом этапе протагонист побуждался к созданию новых способов реагирования в пережитой ситуации.

Поиск нового способа отреагирования происходил в третьем сегменте стадии действия, где возможно определение путей преодоления и разрешения проблем.

На первых занятиях мы сталкивались с тем, что учителям довольно сложно было использовать предлагаемые техники, они предпочитали рассказывать о ситуации, а не действовать. Однако, начиная со второго занятия, учителя с интересом включались в работу, хорошо принимали условия проведения тренинга.

**Стадия завершения** подводит участников структурно и терапевтически к окончанию работы. На этой стадии участники тренинга делились впечатлениями, обменивались чувствами для прерывания потока эмоций. Во время общения учителя получали поддержку коллег, восстанавливали комфортное состояние, поэтому ведущий обязательно заканчивал занятие на оптимистической ноте.

В ходе тренинга ситуация становится для протагониста и других участников тренинга познанной. В конце каждого занятия участники строили планы на будущее, определяли конкретные задачи. В тренинговой работе на стадии завершения у некоторых педагогов наблюдались трудности выхода из состояния эмоциональной вовлеченности, поэтому ведущий, проявляя заботу о каждом участнике тренинга, стремился помочь обрести душевное равновесие.

Важной особенностью предложенного тренинга является возможность проживания ситуации раньше ее реального воплощения в жизни, поэтому участники могли опробовать стратегии поведения в условиях защищенности и безопасности. Ежедневно по окончании работы члены группы записывали свои впечатления о работе в дневниках. Как показал анализ записей учителей, многие из участников тренинга обрели уверенность в себе, испытали чувство удовлетворения, смогли справиться с беспокойством, преодолеть страх.

Продуктивность педагогического тренинга подтвердилась в работе с будущими учителями (см. табл. 2).

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.

Таблица 2.

***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 %

Актуализация некоторых сторон личности студентов во время занятий способствовала обнаружению проявлений агрессии. Вербализация агрессии на первом занятии помогла избежать ее проявлений в дальнейшем. Студенты проявили готовность описывать переживаемые чувства и говорить о них в контексте происходящих событий. Вербализация агрессии позволила снять напряжение, вызываемое чувством вины.

Использование психодраматических техник оказалось эффективным в работе с педагогами и студентами педагогических специальностей. Тренинг

способствовал научению коммуникативности и осуществлению контроля над проявлениями агрессии. Проигрывание ситуаций, которые еще не имели места в практике будущих педагогов, позволяет подготовиться к возможным трудностям. Современное педагогическое образование должно уделять особое внимание освоению новых форм поведения будущих педагогов, что позволит снять страх и напряжение при подготовке к педагогической практике.

Выполненное нами исследование, посвященное изучению возможностей коррекции проявлений агрессии в условиях психодраматического тренинга, позволило сделать следующие **выводы**:

1. Состояние изученности проблемы проявления агрессии в педагогическом дискурсе является недостаточно полным и разносторонним. В современных педагогически значимых исследованиях рассматриваются отдельные стороны профессионального мастерства учителя и совершенно упускается изучение педагогической деятельности с позиции дискурса. Существуют немногочисленные исследования по речевой агрессии учителя, но в них речь рассматривается в отрыве от действий педагогов и многих экстралингвистических обстоятельств, а малочисленные исследования структуры речи педагога не включают в ее рассмотрение дискурсивную природу.
2. Для современной науки характерна тенденция рассмотрения агрессии как последствий неудачной, несложившейся жизни, а в коррекционной работе происходит игнорирование агрессии педагога или попытка ее замалчивания. Однако следует признать, что агрессия наряду с доминантностью и дидактичностью является структурным элементом педагогического дискурса. Педагогический дискурс вне агрессии и сопротивления ей существовать не может, что не позволяет исключить или ограничить агрессию в дискурсе учителя, она требует признания и легализации. Осознание вины при проявлении агрессии вызывает ее вытеснение, что приводит к обострению внутренних конфликтов педагогов.
3. 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 идеалами, созданными в воображении учителя. Отсутствие согласованности между идеалом и реальностью способствует обнажению агрессии педагога.
4. Как показало исследование, учитель небезразличен к собственным проявлениям негативного отношения к ученику, часто осознавая разрушительность своего воздействия, имеет желание изменить сложившуюся ситуацию. В силу накопленного отрицательного опыта учитель нередко не может преодолеть отношения к ученику с позиции

силы, поэтому особого внимания заслуживает изучение возможностей коррекции проявлений агрессии в дискурсе.

5. Опробированный в ходе диссертационного исследования психодраматический тренинг позволил научить педагогов брать под контроль проявления агрессии.

В условиях гуманизации образования воспитание толерантности оказывается одной из важнейших задач, поэтому необходимо при обучении 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, преодолеть некоторые проблемы в педагогическом коллективе. Как нам кажется, необходимо постоянно искать эффективные способы работы в данном направлении, которое заслуживает внимания ученых всех специальностей.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает дальнейшее изучение возможностей предложенной технологии по преодолению проявлений агрессии в дискурсе учителей, а также поиск иных способов осуществления коррекционной работы.

Работа имеет перспективу дальнейшего применения, так как проблема агрессивного поведения педагога остается актуальной.

В **Заключении** обобщены выводы, подтверждающие гипотезу исследования, намечены перспективы дальнейшего изучения данной проблемы.

**Содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:**

1. Краснопёрова Е.В. Агрессивность в педагогическом дискурсе // Деструктивность человека: феноменология, динамика, коррекция: Материалы 2-й региональной науч.-практ. конф. 28-29 ноября 2003г. – Ижевск – Воткинск: Издательский дом «Удмуртский университет» («Институт психоанализа»), 2003. – С. 295 – 297.

2. Краснопёрова Е.В. К вопросу изучения зависимости учителя // Зависимость, ответственность, доверие: в поисках субъектности. Ежегодник Российского психол. общ-ва. Материалы Междунар. науч.-практ. конф. 24 – 26 июня 2004 г. – Москва – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2004. – С. 343 – 345.

3. Краснопёрова Е.В. К проблеме изучения речевой агрессии у педагогов // Толерантность и проблема идентичности: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Ежегодник Российского психолог. общ-ва. – Москва – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2002. – С. 148 – 150.

4. Краснопёрова Е.В. Некоторые особенности речи современного учителя // Стилистика и риторика: прошлое, настоящее, будущее: Материалы межвуз. науч. конф. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2005. – С. 37 – 43.
5. Краснопёрова Е.В. О речевой агрессии учителя // Речевая агрессия в современной культуре: Сб. науч. тр. / под общей ред. М.В. Загидуллиной. – Челябинск: Изд-во Чел. ГУ, 2005. – С. 144 – 145.
6. Краснопёрова Е.В. Оценка как способ предъявления агрессии // Деструктивность человека: истоки и перспективы в детстве: Материалы 3-й регион. науч.-практ. конф. 1-2 декабря 2004 г. – Ижевск: ERGO, 2004. – С. 240 – 243.
7. Краснопёрова Е.В. «Право на речь» как манифестация власти педагога // Деструктивность человека: феноменология, динамика, коррекция: Материалы науч.-практ. конф. – Ижевск – Воткинск: Изд-во УдГУ, 2002. – С. 104 – 106.
8. Краснопёрова Е.В. Проблема речевой подготовки студента // Инновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов: Сб материалов междун. науч.-практ. конф. 30-31 марта 2005 г. В 3-х т.– Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2005. – Т. 1. – С. 128-131.
9. Краснопёрова Е.В. Речевая агрессия в современной школе // Риторика в системе гуманитарного знания: Тезисы VII Междунар. конф. по риторике 29-31 января 2003 года – Москва: Изд-во гос. инст. рус. яз. им. А.С. Пушкина, 2003. – С. 155 – 157.

Отпечатано с оригинал-макета заказчика

Подписано в печать 23.05.2006. Формат 60x84 1/16.  
Тираж 100 экз. Заказ № 857.

Типография ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»  
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4.