

ПСИХИЧЕСКАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ТРУДНОСТЯМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СЕВЕРЕ*

Аннотация: Статья посвящена лонгитюдному исследованию *трудностей педагогической деятельности (ТПД)* учителей Севера. Данное направление связано с изучением индивидуально-типологических особенностей личности учителя. Выделены структурные компоненты «синдрома состояния личностной готовности». Описана напряженность педагогического труда как индивидуальная характеристика деятельности, как свойство ТПД, которое связано с принятием педагогических решений. Определена личностная готовность к деятельности учителя в напряженных ситуациях как «активно-действенное состояние личности», предложена классификация ТПД, изучено влияние центраций на психологический характер ТПД.

Ключевые слова: психологические трудности педагогической деятельности, готовность к профессиональной деятельности учителя, экологические факторы профессиональной деятельности.

Труд человека сопровождается изменениями таких параметров психики, как направленность личности, самоудовлетворенность, личностная готовность, установка на трудовую деятельность и человеческие отношения. Несомненно, все вышеперечисленные параметры психофизиологического состояния играют важную роль для людей, чья деятельность проходит в рамках высокоинтенсивных психологических нагрузок, дефицита времени для принятия решений и высокой ответственности за результаты деятельности - учителей. Интенсивная трудовая деятельность в условиях научно-технического прогресса ведет к резкому возрастанию межличностных взаимодействий, активизации различных форм социального общения, включающего широкий обмен информацией, координацию и взаимодействие с различными партнерами, решение сложных, нередко противоречивых, задач. Это вызывает значительное повышение уровня эмоциональной активности и порождает конфликтные ситуации, связанные с соперничеством, зависимостью, лидерством, влияет на качество предъявления компонентов личностной готовности и поддержки психического баланса профессионалов - учителей.

Известно, что психоэмоциональное напряжение может быть, с одной стороны - одним из звеньев мобилизации резервных возможностей организма, с другой - патогенетическим звеном развития психосоматической патологии (пограничная артериальная гипертония, неврозы, кардионеврозы, вегето-сосудистые дистонии и т.д.). Эти выводы подкрепляются убедительными данными, в которых установлена связь между стресс-состоянием и появлением соматической патологии [Melamed R., 1996]. Последнее обусловлено участием ЦНС в координации нейроэндокринных и иммунных механизмов [Чазов Е.И., 1975; Соколов Е.И., Белова Е.В., 1983; Юматов Е.А., 1992; Девойно Л.В., Ильющенок Р.Ю., 1993; Судаков К.В., 1996; Dean A., Lin N., 1977; Levi L., 1981], а также существованием нейробиологической базы в формировании социальных стрессов [Potts et al, 1996; Vanduyck R., 1996; Bech R., 1996].

Установлено, что высокое психоэмоциональное напряжение, конфликтность,

* © Курильченко Н.Н.

значительный уровень тревоги, выявленные у жителей Крайнего Севера, вызывают ускорение процессов склерогенеза, рост функциональных “северных” иммунодефицитов, метаболических нарушений, ухудшение функции печени, развитие таких заболеваний, как артериальная гипертензия, ишемическая болезнь сердца, неспецифические заболевания легких, хронический гепатит и т.д. [Агаджанян Н.А., Ермакова Н.В., 1997]. Важная роль в регуляции эмоционального ответа и последующем развитии адаптации или ее нарушении придается активации правого (эмоционального) полушария [Леутин В.П., Николаева Е.И., 1988; Spence S., Shapiro D., Zaidel E., 1996]. Следует отметить, что адаптация к климатическим и трудовым нагрузкам, предъявляемым человеку на Севере, зависит от типологических свойств нервной системы и формирует риск развития психосоматической патологии.

Это заставляет нас с особым вниманием отнестись к направлению исследований *трудностей педагогической деятельности (ТПД)* учителей Севера. Данное направление связано с изучением индивидуально-типологических особенностей (ИТО) личности учителя. ИТО влияют на способность формировать у личности адаптивное состояние к напряженности в деятельности при сохранении структурных компонентов «синдрома состояния личностной готовности»: интуиция, рефлексия, высокий уровень креативности, социального интеллекта, сохраненный уровень эмпатии, широкий спектр ролевого поведения [Курильченко Н.Н., 2004].

Согласно принятому в отечественной психологии представлению, *напряженность - это психическое состояние, которое вызвано экстремальными для данной личности условиями деятельности* [Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., 1973]. С точки зрения физиологии – *напряженное функционирование организма возникает в непривычных для него условиях и в норме приводит к формированию новых функциональных систем, увеличивающих физиологическую мощность организма* [Меерсон Ф.З., 1981; Айдаралиев А.А. и др., 1988]. Кроме того, физиологические компоненты адапционного процесса предваряются тесно связанными с ними психическими уровнями адаптации, которые в определенной степени даже подчиняют себе ряд физиологических функций [Александровский Ю.А., 1976; Березин Ф.Б., 1978; Анохин П.К., 1979]. Особенно это относится к эмоциональной сфере, роль которой в процессе адаптации чрезвычайно велика.

Адаптация к любой непривычной для организма ситуации включает комплекс биологических и психических защитных механизмов, которые направлены на запуск и реализацию функциональных резервов организма. *Ключевые позиции здесь занимает тревожность, которая наряду с положительными функциями может при определенных ситуациях перерасти в невроз.*

В зависимости от того, какое влияние оказывает состояние напряженности на эффективность деятельности, выделяются состояния *операциональной и эмоциональной* напряженности. В операциональной напряженности преобладают процессуальные мотивы деятельности, поэтому она оказывает положительное влияние на субъекта и сохраняет высокий уровень его работоспособности. Для эмоциональной напряженности характерна ярко выраженная эмоциональная отрицательная окраска поведения, разрушение мотивационной структуры деятельности, вследствие чего эффективность деятельности снижается. Возможен и третий вариант влияния напряженности на процесс деятельности, который связан с ее остановкой или торможением [Дьяченко М.И., 1985].

Анализ данного вопроса позволяет заключить, что напряженность может зависеть как от субъективных факторов, так и от объективных. В первом случае она может быть индивидуальной характеристикой деятельности человека, следовательно,

ее необходимо учитывать как структуру личностной готовности и иметь в виду при классификации трудностей педагогической деятельности.

В предмете нашего исследования большой интерес представляет поведение учителя в ситуациях, связанных с различными видами напряженности. В психологической литературе *проблема напряженности педагогической деятельности рассматривается как следствие и субъективное отражение затруднений учителя*. Так, А.А. Деркач, изучая особенности формирования педагогического мастерства, пришел к выводу, что состояние напряженности в деятельности учителя является характерным признаком педагогических затруднений (трудностей). [Деркач А.А., 1992; Кузьмина Н.В., 1996 и др.]. Н.В. Кузьмина определяет трудности в деятельности учителя как “субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности, которое навязывается внешними факторами деятельности и зависит от характера самих факторов, образовательной, нравственной и физической подготовленности человека к деятельности и отношения к ней” [Кузьмина Н.В., 1961; Левитов Н.Д., 1964]. Мы принимаем данные определения ТПД за основу в изучении обозначенной нами проблемы.

В науке разработана психологическая классификация напряженных ситуаций, которая включает в себя: *скоропреходящие напряженные ситуации, длительные напряженные ситуации, напряженные ситуации с элементами неопределенности, напряженные ситуации, требующие готовности к экстремальным действиям; ситуации, сочетающие неожиданность и дефицит времени; напряженные ситуации с поступлением ложной информации; напряженные ситуации так называемого “доминантного состояния”; критические ситуации* [Дьяченко М.И., 1985; Гोनоболин Ф.Н., 1960; Гурова Л.А., 1976]. Если рассмотреть эту классификацию напряженных ситуаций применительно к условиям деятельности педагога на Севере, то можно констатировать, что в большей или меньшей степени все названные виды напряженных ситуаций встречаются как трудности педагогической деятельности, связанные с тревожностью и ценностными ориентациями. Отсюда вполне очевидной становится проблема личностной готовности учителя к напряженным ситуациям деятельности в условиях Севера.

Итак, мы можем определить личностную готовность к деятельности учителя в напряженных ситуациях как «активно-действенное состояние личности», отражающее возможные требования напряженных ситуаций деятельности и выступающее как регулятор целесообразно-ценностного поведения с помощью структурных компонентов личностной готовности. Готовность содействует сохранению эффективности деятельности при неожиданных осложнениях.

В период 1991-2001 гг. нами было проведено исследование педагогических трудностей у учителей Сургута и Ханты-Мансийского округа. В результате проведенной работы (выборка случайная 1650 чел.) выделено 7 центральных, определяющих успех в деятельности учителя, и более 40 основных ТПД, которые составили основу самооценочного опросника диагностики ТПД. На основе выделенных устойчивых формулировок ТПД (16) в течение десяти лет в группах, сформированных случайным образом, нами предложена классификация ТПД, в основу которой легли принятые в науке принципы типизации учительского поведения в деятельности, принципы определения локуса контроля проблем деятельности, принципы казуальности путей коррекции проблем деятельности.

КЛАССИФИКАЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.



Была подтверждена (коэффициентом корреляции Пирсона при критическом значении $r = 0,254$) связь центраций с психологическим характером ТПД, фиксируемых учителем. *Профессионально ценностной центрацией* мы считаем направленность учителя в деятельности и его убежденность (ценностная фиксация) в зависимости собственного успеха либо от конкретного фактора, влияющего на деятельность, либо от явления, связанного с деятельностью, либо от других персоналий, вовлеченных в совместную с ним деятельность. Для педагогов 2001 г. как и 1991 года остались значимыми ТПД, связанные с процессами слабой мотивации учебной деятельности учеников ($p \leq 0,05$), а также со сложностью организации системы в собственной деятельности (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Рассматривая результаты изученных уровней тревожности и депрессивности педагогов нашей выборки, надо сказать, что депрессивной тенденции у опрошенных нет, однако личностная тревожность (ЛТ) высокая более чем у половины опрошенных, при том, что еще у 20% опитантов ЛТ на верхней границе умеренности.

При демонстрации низкой и очень низкой ситуативной тревожности (СТ) -47% и умеренной СТ -50%, соответственно, сохраняется желание быть социально значимым, важным для позитивной оценки другими у большинства испытуемых. И так, уровень тревожности педагогов в результате исследования характеризуется в целом как высокий и зависящий от ценностной ориентации педагога в деятельности.

Учителя, центрированные в деятельности на «Учителя», имеют самый высокий процент ЛТ и верхнюю границу умеренной тревожности (УТ) - 77%. В эту же группу попадает незначительный процент легко депрессивных учителей - 11%, имеющих высокий уровень зависимости от социальной оценки, что подтверждает напряженность педагога, центрированного на себя. Они же выбирают как типичные, ТПД:

Необъективная оценка труда учителя.

Безразличие учащихся к собственному процессу обучения ($r <$).

Наркотизация детей.

Выявить и учитывать в деятельности потенциальные возможности учеников.

Перегруженность ненужными делами.

У 60% педагогов, центрированных в деятельности на «*Психологический климат*», менее высок уровень ЛТ. 10% имеют верхнюю границу УТ. В этой группе учителей создается опасность депрессии (10%) при соответственно высоком уровне социальной заданности (50%). Напряженность процесса деятельности в целом не уменьшается, о чем свидетельствует и представленный набор ТПД, выделенных данной группой испытуемых:

Перегруженность ненужными делами.

Необъективная оценка труда учителя.

Организовать систему в своей работе.

Безразличие учащихся к собственному процессу обучения.

Видеть и понимать истинные цели и мотивы поступков учеников.

Учителя, центрированные в Деятельности на “*Разное*”, имеют ЛТ только в 33%, при 17% учителей, находящихся на верхней границе УТ, но лиц, склонных к депрессии (фиксируют легкую депрессию) – 16%. Уровень УТ у 50% опрошенных, и высоким остается процент социально заданных реакций учителей - 50%.

Присутствует напряженность в деятельности данной группы исследуемых педагогов, соответственно которой предъявляются и основные ТПД:

Дети учатся без интереса.

Двухсменные занятия.

Необъективная оценка труда учителя.

Безразличие учащихся к собственному процессу обучения.

Видеть истинные цели и мотивы каждого ученика и ориентироваться на них в деятельности.

У педагогов, центрированных в деятельности на «*Ученика*» ситуация остается наиболее благоприятной. 60% имеют умеренный уровень СТ (ситуативной тревожности), у 40% (при 40%, находящихся на верхней границе УТ) - УТ. Тревожность присутствует, но отсутствует жесткая ориентация на “желание казаться”. Отсутствуют депрессивные или склонные к депрессии учителя. Данная группа педагогов выделила ТПД:

Невозможность повышать квалификацию бесплатно чаще, чем 1 раз в пять лет.

Дети учатся без интереса, неосознанно.

Сформировать побуждение к учебной деятельности (безразличие учащихся к собственному процессу обучения).

Необъективная оценка труда учителя.

Неудовлетворенность работой с родителями.

Соответственно: сложная иерархия существующих трудностей у любого из работающих учителей и психологические причины, лежащие в основе этих ТПД, имеют зависимость в своем возникновении и существовании от тех центраций, которые имеет педагог в деятельности.

ВАТ-внутриличностная тревожность

УТ-умеренная тревожность

Депр- депрессия

Соц.зад.-социальная заданность, реакция на оценку референтного социума

Сит.т.-ситуативная тревожность

Фактор трудности «необъективность в оценке труда учителя» усилился в целом в современный период, стал ведущим. Кроме того, остались значимыми ТПД, связанные с процессами мотивации деятельности учеников, и организации системы в собственной деятельности.

При выдвинутом лозунге в образовании - “личностно ориентированный подход”

- центрация в деятельности на УЧИТЕЛЯ, как основное условие в успешной деятельности самого учителя – осталась в ряду ведущей.

Основная часть оптантов подтверждает центрацию на *психологический климат*, следующей по значимости ценностью назван *учитель*, и только в третьей позиции ценностным в деятельности педагога выбран *ученик*.

Важно отметить, что в школах, имеющих направленное плановое инновационное развитие ОУ, центрация смещается на человеческий фактор: в центр по значимости ставится УЧИТЕЛЬ, на второе место (рядом) УЧЕНИК, что говорит о существовании в данных учебных заведениях достаточно сильных субъект - субъектных взаимоотношений «учитель-ученик», и на третьем месте – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ.

Интересно, что основная центрация учителей не изменилась за 10 лет.

Центрация на УЧЕНИКА считается экологичной и сильной позицией. Она является основным инновационным ресурсом любого коллектива педагогов, который есть у 44% тестируемых. У данной части оптантов формируется психологическая готовность к напряженной деятельности, появляется достаточно эмоциональных сил для начала созидания инновационного пространства.

Следовательно, личностная готовность к педагогической деятельности, рассматриваемая в контексте общей проблемы психологической готовности субъекта к профессиональной деятельности, представляет собой совокупность личностных и операциональных образований, обеспечивающих адаптацию к напряженности и эффективность педагогического процесса .

Все изложенное позволяет рассматривать напряженность как свойство трудностей педагогической деятельности, которое связано с принятием педагогических решений, ориентированных на успех.

Таким образом, основным повреждающим фактором, вызывающим психоэмоциональный стресс у учителя на Севере, несмотря на все многообразие экологически неблагоприятных факторов Севера, – является «педагогическая напряженность». Нами выделено свыше сорока типичных трудностей педагогической деятельности, фиксируемых и на протяжении последних семи лет учителями Севера [16].

Представленные выше факты описывают качественно и содержательно процессы личностной готовности учителя к напряженной деятельности как психической субстанции адаптогенного свойства.

Педагогическая деятельность создает значительный уровень эмоциональной напряженности. У человека, проживающего в условиях высоких широт (имеется в виду пришлое население), климато-геофизические факторы Севера способны вызвать и вызывают значительное эмоциональное напряжение, способное провоцировать соматическую патологию. Таким образом, сохранение психологического и психического здоровья педагогов, работающих в условиях крайнего Севера, становится вдвойне сложной задачей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. М.: Просвещение, 1991. 159 с.
2. Бодалев А.А. Необходимое условие творческой деятельности учителя.- Советская педагогика, 1987. № 4. С. 49-52.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. Воеводская Г. К. Целенаправленность в деятельности преподавателя высшей школы. Автореферат канд. диссертации. Л., 1974.
5. Гальперин П.Я. Управление процессом учения. Новые исследования в педагогических науках. М., Просв., 1965.
6. Горбов Ф.Д., Матова М.А., Розенблат Б.Ш. К характеристике психологических состояний человека в

- усложненных условиях деятельности. Вопросы психологии, 1971. № 2. С. 88-97.
7. Деркач А.А. Состояния напряженности в педагогической практике студентов и пути их регулирования. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 2. Л., 1974.
 8. Дьяченко М.И. Преодоление психической напряженности. Военный вестник. 1973. № 6. С. 33-37.
 9. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 173 с.
 10. Закс Л. Статистическое оценивание. М.: Статистика, 1976. 598 с.
 11. Карпенко В.В. Психологическое изучение влияния ситуационных нововведений на процесс решения педагогической задачи: Автореф. дис. канд. психол. наук. К., 1991. 14 с.
 12. Кириленко Т.О. Психическая напряженность и ее проявление в зависимости от особенностей деятельности: Автореф. дис. канд. психол. наук. К., 1977. 27 с.
 13. Костикова М.Н. Анализ затруднений как источник формирования педагогического образования. ВНИК "Базовая школа". М., 1989.
 14. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся.- Вопросы психологии. М., 1984. С. 20-25.
 15. Курильченко Н. Н. Проект "Всеенная ТРСГ". Психологическая газета. № 4. 2001.
 16. Курильченко Н.Н. Психологическое сопровождение трудностей педагогической деятельности на Севере. Сургут, 2008. 295 с.
 17. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя. Вопросы психологии, 1986. № 2. С. 21-30.
 18. Леонтьев А.Н. Деятельность, Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
 19. Моляко В.А., Литвинова Н.И., Коваленко А.Б. Психологические проблемы творческой деятельности. К.: Знание, 1990. 16 с.
 20. Наенко Н.И. Психическая напряженность. М.: Изд-во МГУ, 1976. 112 с.
 21. Новое педагогическое мышление: Сб. ст. под ред. А.В.Петровского. М.: Просвещение, 1989. 278 с.
 22. Осипова Е.К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: Автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 1988. 37 с.
 23. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М.: Педагогика, 1983. 128 с.
 24. Поташник М.Д. Педагогическое творчество: Проблемы развития и опыт. К.: Рад. школа, 1988. 191 с.
 25. Роговин М.С. Методы исследований состояний психической напряженности. М.: Наука, 1962. 138 с.
 26. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1989. 488 с.
 27. Чернобровкин В.Н. Творческий тренинг как метод формирования эффективных стратегий педагогической деятельности.- Психология педагогического общения. Кировоград, 1990. С. 40-41.
 28. Яковлев Б.П. Теоретические аспекты исследования личностной готовности в учебной, профессиональной и спортивной деятельности. Сб. тезисов девятой отчетной научной конференции преподавателей, аспирантов и соискателей института. «Проблемы качества исследований в СурГПИ: поиски и решения». Сургут: СурГПИ, 2005.
 29. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus- Toronto – London - Sydney, 1983.
 30. Hochreich, Defective externality and attribution of responsibility// J. Personality, 1974
 31. Ulla Kinnunen, Teacher stress over a school year. University of Iyvaskyla, 1989.

N. Kurilthcenko

PSYCHIC TENSION IN CONTEXT OF PERSONAL READINESS TO EDUCATIONAL WORK DIFFICULTIES IN THE NORTH

Abstract: The article presents findings of the longitudinal study of the educational work difficulties (EWD), encountering by the teachers working in the North. Given line of investigation is connected with studying the individual typological features of teacher's personality. The paper describes the structure components of "Personal readiness syndrome", determines pedagogical labour tension as the individual labour characteristic and the quality of EWD, connected with making the pedagogic decisions. The author defines personal readiness to educational work in tense conditions as "actively-efficient state of personality", suggests the classification of EWD, illustrates the research results of the impact of centrations on psychological nature of EWD.

Key words: Psychological difficulties of pedagogical activity, readiness for professional work of the teacher, ecological factors of professional work.