

**РОЛЬ САМОСОЗНАНИЯ И НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПЕДАГОГА В
СОЗДАНИИ НЕНАСИЛЬСТВЕННОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ**

**ROLUL AUTOCONȘTIENȚĂRII ȘI ABILITĂȚILOR DE AUTOREGULARE AL
PEDAGOGULUI ÎN FORMAREA AMBIANȚEI NON VIOLENTE ÎN CADRUL ȘCOLII**

**THE ROLE OF SELF-CONSCIOUSNESS AND OF THE SKILLS OF THE
PEDAGOGUE IN THE CREATION OF NON-VIOLENT ATMOSPHERE AT SCHOOL**

CZU 371/373

Ковалева Е. А. – д-р наук, конф.унив. кафедры психологии КГПУ имени Крянгэ

Summary

The humanization of the education requires the creation of non-violent atmosphere at school. Humanist relations in the process of study require the creation of non-violent atmosphere at school. This is due to the professional self-consciousness of the pedagogue. The adequate self-appreciation of pedagogue contributes to the correct appreciation of the pedagogical situation. The level of the pedagogue's self-consciousness is linked to his self-regulation that assures non-violent atmosphere at school.

Key words: pedagogy of non-violence, non-violent atmosphere, professional self-consciousness, self-regulation, self-appreciation, intrapersonal conflict, self-improvement.

Adnotare

Procesul de umanizare a educației necesită crearea ambianței non violente în cadrul școlii. Relațiile umanistice în studii presupun crearea atmosferei non violente în cadrul școlii. Autoconștientizarea pedagogului joacă un rol crucial în procesul dat. Atitudinea autopersonală adecvată a pedagogului creează premisele pentru aprecierea corectă a situației pedagogice. Nivelul autoconștientizării pedagogului este legat de autoregulare care creează atmosfera non violentă în cadrul școlii.

Cuvinte cheie cheie: pedagogia non violenței, atmosfera non violentă, autoconștientizarea profesională, conflictul interpersonal, autoperfecționarea.

Аннотация

Гуманистические отношения в образовании предполагают создание ненасильственной среды в школе. Этому способствует профессиональное самосознание педагога. Адекватное самоотношение педагога способствует верному восприятию педагогической ситуации. Уровень самосознания педагога связан с его саморегуляцией, которая обеспечивает ненасильственную среду в школе.

Ключевые слова: педагогика ненасилия, ненасильственная среда, профессиональное самосознание, саморегуляция, самоотношение, внутриличностный конфликт самосовершенствование.

Гуманизация отношений и формирование ненасильственной среды в образовательном учреждении требует изменения в отношениях учитель-ученик, возникновение доверия, понимания на основе развитого профессионального самосознания и саморегуляции. Компетентность педагога позволит соответствовать новым задачам современной школы и развитию идеи ненасильственной педагогики. Маркова А.К. определяет компетентность педагога через «психологический модуль». Он состоит из профессиональных знаний, педагогических умений, профессиональных позиций, и психологических качеств. На поведение учителя, по мнению Марковой,

вливают профессионально–психологические позиции учителя, которые являются устойчивой системой отношений учителя к ученику и к самому себе. Педагогика ненасилия предполагает развитие личности учителя в направленности таких свойств как толерантность, самоконтроль, развитие индивидуальности, рефлексия своей деятельности. Учителя часто жалуются на нарушение дисциплины, агрессивность школьников, но это можно считать проявлениями авторитарной позиции учителя принудительной системы школьных занятий, против которой бунтует ребенок. Предметная направленность позиции учителя, заключающаяся в требовании работы от учеников, может считаться формальной педагогической направленностью. Такая позиция учителя связан с самоутверждением его за счет учеников, сопровождающимся эгоцентризмом отношений. Н. В. Кузьмина предлагает отличать истинно педагогическую направленность личности от ложной направленности. Педагогическая направленность предполагает сотрудничество и взаимодействие в процессе обучающей деятельности.

Психическое (эмоциональное) насилие повсеместно распространено в практике школы, является постоянным или периодическим оскорблением ребенка угрозами, унижением, его человеческого достоинства, демонстрацией нелюбви и неприязни к ребенку. Ложь и обман ребенка также относится к проявлению эмоционального насилия, т.к. ребенок теряет доверие к взрослому. В практике учителей встречаются некомфортные модели общения, которые проявляются в обвинении или отстраненности учителя от ученика. Авторитарный стиль обучения провоцирует сниженную самооценку ребенка, которую ребенок в последствие стремится восстановить, проявляя агрессию и насилие к сверстникам. Принизание успехов ребенка может быть способом манипулирования не только учащимися, но и их родителями. Если ребенок не рассматривается как ценность, то он воспринимается как помеха достижения предметных результатов, достижения целей самоутверждения учителя через достижения результатов по предметному обучению. Когда ребенок не может или не хочет реализовывать цели учителя, не присваивает педагогическую образовательную задачу, он воспринимается субъективно как угроза планам педагога, личностным смыслом учителя становится преодоление этой угрозы, и он допускает насилие в ситуациях, где он не справляется с негативными эмоциями в отношении учеников. Ухудшая психологическое благополучие детей через неадекватное доминирование, педагог решает проблему собственного эмоционального благополучного состояния и самооценивания. В связи с наличием неадекватного представления о себе, возникает неадекватная оценка ситуации и соответствующие агрессивные действия над детьми и способом неадекватного самоутверждения. Насилие в образовательной среде может быть использовано как орудие власти. Обострение жестокости и насилия по

отношению к детям связано с «редукцией социальных отношений» (Гельмут Фигдор) [2]ю Школа как наиболее важный институт для развития ребенка является основной моделью социума. Это повышает профессиональную и личную ответственность учителя.

Способность справляться с трудностями связана с ценностными отношениями педагога, наличием адаптивных возможностей, гибким и активным поведением на основе саморегуляции. В ценностных педагогических ориентациях можно обнаружить три типа отношений к значимым моментам профессиональной деятельности:

- к педагогической деятельности
- к личности ученика, принятию и проектированию его развития
- к самому себе как учителю

Рефлексивные способности учителя имеют особое значение в ситуациях эмоционального напряжения и педагогических затруднений. Дж.Дьюи понимал рефлексию, как мораль суть которой состоит в способности человека к саморегуляции поведения с опорой на свою индивидуальную шкалу ценностей. Именно рефлексия становится «инструментом» приспособления человека к среде и средством достижения успеха. Уровень рефлексивных способностей учителя определяется уровнем развития его педагогического самосознания и способствует организации ненасильственного взаимодействия с детьми. С. Л. Рубинштейн, придерживается точки зрения, согласно которому самосознание является высшим видом сознания, возникшим в результате развития сознания[6].

Структура самосознания:

1. Осознание себя как действующего субъекта, своих близких и дальних целей, мотивов своего «Я»;
2. Осознание собственных реальных и желаемых качеств (реальный Я-образ и идеальный Я-образ);
3. Представления о себе «со стороны», познавательные, когнитивные знания о себе;
4. Эмоциональное отношение к себе.

Таким образом, в самосознание входят:

- самопознание (интеллектуальный аспект познания себя);
- самоотношение (эмоциональное отношение к самому себе).

В целом, выделяют три элемента отношения в самосознания человека:

- 1) отношение к себе;
- 2) отношение к другим людям;
- 3) прогноз отношения других людей к себе (атрибутивная проекция) [7].

Отношение к другим людям, осознание этого отношения возможно на разных уровнях:

1. на эгоцентрическом уровне – через отношение к себе как самоценности формируется отношение к другим людям;
2. на группоцентрическом уровне, через отношения с группой, к которой принадлежит тот или иной индивид;
3. на просоциальном уровне, когда другой человек является самоценностью;
4. на уровне отношений с духовным миром, когда отношение к другому человеку строится на милосердии, совести, духовности.

Структура профессионального самоотношения аналогична в целом структуре самоотношения личности. Профессиональное самоотношение определяет уровень самоопределения личности. Личность, достигшая самоопределения в профессиональной области, хорошо осознает собственные жизненные цели, планы, связанные с самореализацией в профессии, профессиональные намерения, собственные личностные и физические свойства, возможности, способности, таланты, требования. При этом профессиональное самоотношение органично входит в структуру педагогического мастерства и одновременно служит признаком профессионального развития. В ходе формирования самоотношения особая роль отводится рефлексивным процессам, анализу и прогнозированию эффективности деятельности педагога по отношению к учащимся и к самому себе. Такие прогнозы основываются на оценке собственного перспективного, актуального и прошлого профессионального развития личности педагога [1].

С ростом профессионализма профессиональное самосознание педагога подвергается изменениям. Оно расширяется путем включения новых признаков развившейся профессии, что вызывает новые требования к профессионалу, трансформируются критерии самооценки себя в качестве профессионала. Расширение профессионального самосознания реализуется ростом признаков профессиональной деятельности, которые отражаются в сознании профессионала, в преодолении стереотипов образа специалиста, в целостном восприятии себя в рамках всей профессиональной деятельности.

Когнитивная подструктура самосознания включает осознание педагогом себя в рамках системы педагогической деятельности, детерминированных этой деятельностью межличностных отношений и его личностного развития. Со временем, у него на базе представлений о себе в отдельных педагогических ситуациях, мнений учеников и коллег формируется устойчивая Я-концепция, способствующая развитию чувства

профессиональной уверенности или неуверенности. Несбалансированность между компонентами структуры «Я-коцепции» - представление о «Я-идеальном» и представление о «Я – реальном» приводит к неадекватному представлению о реальной ситуации и нарушению взаимодействия с учащимися. Адлер А. считал, что «недостаток социального чувства» приводит к насилию и агрессии.

Аффективно-оценочное отношение учителя к себе состоит из оценки учителем своих актуальных возможностей (актуальная самооценка), бывших (ретроспективная самооценка) и потенциальных достижений (потенциальная самооценка), а также оценку мнений других (рефлексивная самооценка). Профессия педагога предъявляет высокие требования к уровню социального чувства, к регуляции своих действий, эмоциональному благополучию во взаимоотношениях, умению создавать благоприятную психологическую обстановку и преодолевать негативные последствия межличностного взаимодействия. Внутрличностная конфликтность, плохое самочувствие, усталость влияет на взаимоотношения с учениками, снижает интегрирующий характер педагогического взаимодействия и приводит к насилию в педагогических ситуациях.

Крайне важным элементом работы учителя является саморегуляция – способность контролировать свое личное психическое состояние для оптимального разрешения сложных педагогических ситуаций. Саморегуляция – это умение управлять всеми процессами собственного организма и личности: эмоциями, мыслями, поведением, поступками и переживаниями.

Современные исследования личностных аспектов саморегуляции базируются, в основном, на концепции стиля саморегуляции личности.

В.И.

Морасанова считает, что личностные особенности влияют на деятельность через сложившиеся индивидуальные способы саморегуляции активности. Саморегуляцию она понимала, как осознанный процесс внутренней психической активности человека по построению, поддержанию и управлению различными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение поставленных целей.

По ее мнению, только в индивидуальных особенностях саморегулирования отражается то, как человек планирует и программирует достижение цели, учитывает значимые условия окружающей действительности, оценивает собственную активность, стремясь получить субъективно приемлемые результаты [4].

В. Е. Ключко отмечает, что исследование саморегуляции необходимо проводить в соотношении осознаваемого и неосознаваемого, произвольного и непроизвольного, т.е. в

системе целостного психического саморегулирования. По его мнению, саморегуляция представляет собой проявление целостной работы психики как многоуровневой системы, при этом осознанное регулирование — это высший уровень всей системы регуляции [3].

Раскрывая понятие саморегуляции, исследователи рассматривают его в двух смыслах:

- широко, связанным с общей установкой личности и общим направлением ее активности,
- узком, затрагивающим регуляцию в собственном смысле слова, определяет структуру процесса и способы ее организации.

В. К. Калинин выделяет произвольную регуляцию как сознательное, опосредованное целями и мотивами предметной деятельности создание состояния оптимальной мобилизованности, оптимального режима активности и концентрирования этой активности в нужном направлении, то есть целенаправленное создание такой организации психических функций, которая обеспечивала бы наибольшую эффективность действий [5].

Саморегуляция - это активность, направленной не во вне, а на самого себя, сознательное воздействие человека на свойственные ему психические явления (процессы, состояния, свойства), его деятельность и поведение для поддержания (сохранения) или изменения характера их протекания.

Крайне важным элементом работы учителя является саморегуляция – способность контролировать свое личное психическое состояние для оптимального разрешения сложных педагогических ситуаций. Саморегуляция – это умение управлять всеми процессами собственного организма и личности: эмоциями, мыслями, поведением, поступками и переживаниями.

Саморегуляция необходима в целом ряде ситуаций:

- если педагогу предстоит решить трудную, сложноразрешимую проблему, возникшую перед ним впервые;
- если у возникшей педагогической ситуации отсутствует единый способ решения, или его нет в данный отрезок времени, или возможны различные варианты ее разрешения, но наиболее эффективный выбрать не представляется возможным;
- если актуальное эмоциональное или физическое состояние педагога может вызвать импульсивные действия;
- если педагогу необходимо принять быстрое решение для будущих поступков в ситуации дефицита времени;

- если поступки учителя оцениваются коллегами, обучающимися, другими людьми, в условиях установления его авторитета и престижа.

Саморегуляция обладает рядом собственных структурных компонентов, которые реализуют значимые функции

- постановка цели – на ее основе формируется саморегуляция;
- модель значимых решений отображает условия для благоприятного решения задач;
- программа исполнительских действий способствует построению системы, определяющей пути решения проблемы;
- коррекция и оценивание результатов способствует соответствию достигаемого результата.

Психологические основы саморегуляции содержат в себе умения управлять познавательными процессами: восприятием, воображением, мышлением, вниманием, памятью и речью. Также они управляют личностью: эмоциями, действиями, поведением – разнообразными реакциями на сложившуюся ситуацию [5].

Управляемость своими реакциями, как правило, сильно снижается при переутомлении, болезни, стрессе, а также в состоянии чрезмерного возбуждения или аффекта. В профессиональной деятельности педагога важную роль играет умение управлять своими эмоциями. Поведенческая саморегуляция характеризуется способностью человека регулировать свое взаимодействие со средой. Она осуществляется при единстве энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов. Поведенческая саморегуляция позволяет педагогам повысить устойчивость к психоэмоциональным нагрузкам в условиях напряженной деятельности.

Мораль и нравственность также являются одними из способов регуляции поведения в профессиональной деятельности педагогов. Нравственность выполняет для человека роль «компаса» поведения, позволяющего ориентироваться в общественной жизни, в мире человеческой культуры, в мире социальных ценностей. Через систему ориентации, норм, оценок, идеалов она регулирует поведение людей. Содержание морали как общественного явления представляется в виде системы, состоящей из четырех компонентов: 1) нравственные отношения; 2) нравственные мотивы действия; 3) нравственные чувства; 4) моральное сознание.

Педагогическая мораль требует от учителя высокого нравственного уровня воспитанности. Поведение, деятельность педагога должны оказывать благотворное воздействие на поведение и деятельность учащихся. Манеры поведения и привычки,

которые аккумулируются в педагогической среде, должны оказывать воспитывающее воздействие и на самого учителя.

Педагогическая мораль выполняет воспитательную, ценностно-ориентирующую и регулятивную функции, требующие от педагога постоянного самоусовершенствования, без которого невозможно управлять процессом нравственного воспитания личности.

Таким образом, владение способами саморегуляции позволяет педагогу управлять своими познавательными процессами и эмоционально-волевой сферой личности, регулировать свое психофизическое состояние, выбирая оптимальные для себя методики и используя их для мобилизации своих возможностей или релаксации. Добиться регуляции собственного поведения педагог может с помощью большого количества разнообразных техник и приемов саморегуляции поведения.

Саморегуляция тесно связана с самосознанием человека. В частности, Б. В. Зейгарник считала, что в основе саморегуляции лежит смысловое связывание, позволяющее поддерживать целостность и самоидентичность. Особенная роль этого механизма проявляется в ходе преодоления критических жизненных ситуаций, когда эта функция самосознания становится наиболее значимой. Способом сохранения целостности является адаптация к самому себе – самопринятие, самоприспособление, что позволяет сформировать уверенность личности в себе и своей деятельности. При этом решаются проблемы профессиональной деятельности не за счет усилий других людей, а посредством собственной саморегуляции и самоусовершенствования. К. А. Абульханова указывает, что субъект при этом производит самоорганизацию собственных психических и личностных возможностей и способностей в ходе деятельности, и подчеркивает, что в основе механизма этой самоорганизации лежит саморегуляция.

Исследование особенностей саморегуляции педагогов (выборка - пятьдесят человек, лица г. Кишинев) проводилось при помощи опросника «Стиль саморегуляции поведения - 98» (ССП-98)

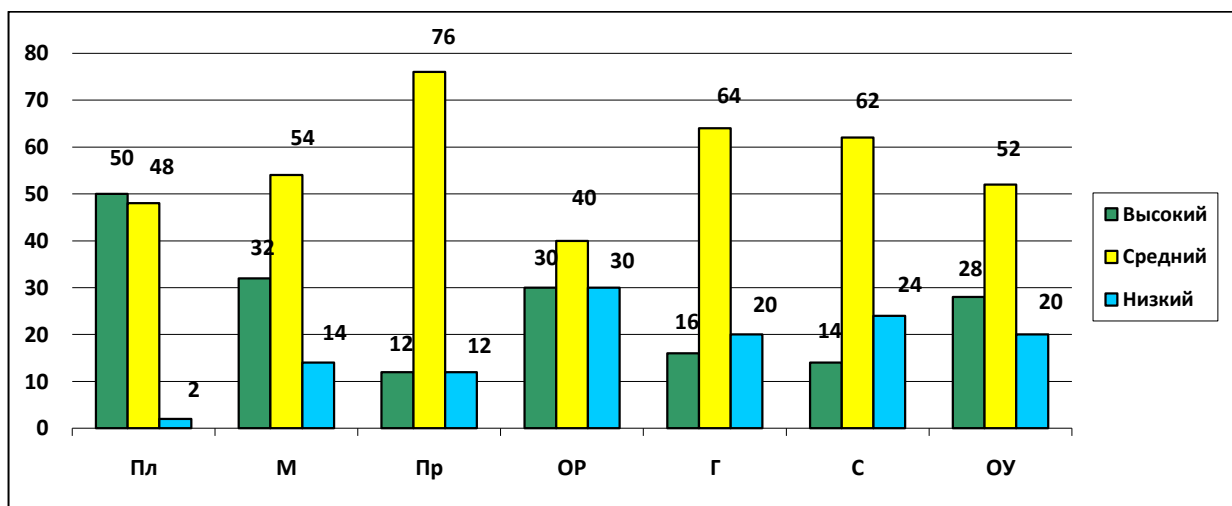
В. И. Моросановой и Е. М. Коноз, который позволяет определить индивидуальные особенности саморегуляции личности. Методика включает в себя следующие шкалы: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность и общий уровень саморегуляции. Проанализировав данные шкалы, были выявлены следующие статистические данные:

Таблица 1. Процентное соотношение результатов методики «Стиль саморегуляции поведения».

№	Уровни	Регуляторные шкалы						
		Пл	М	Пр	ОР	Г	С	ОУ

		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Высокий	25	50	16	32	6	12	15	30	8	16	7	14	14	28
2	Средний	24	48	27	54	38	76	20	40	32	64	31	62	26	52
3	Низкий	1	2	7	14	6	12	15	30	10	20	12	24	10	20

Для лучшей наглядности результаты методики изображены в виде диаграммы:



Фиг. 1 Результаты испытуемых по методике на саморегуляцию.

Результаты шкалы «Планирование» (Пл) показали, что у 50% испытуемых высокий уровень, у 48% – средний. Высокие показатели испытуемых по данной шкале указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности. Их планы реалистичны, детализированы и устойчивы, цели деятельности выдвигаются испытуемыми самостоятельно. Низкий уровень по шкале «планирование» выявлен у 2% испытуемых. У них потребность в планировании слабо развита, поставленные цели редко бывают достигнуты. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно. Анализируя результаты испытуемых по шкале «Моделирование» (М) нами было выявлено, что у 32% высокий уровень, у 54% – средний, что говорит о том, что они способны выделять значимые условия для достижения поставленных перед собой целей не только в текущей ситуации, так и в перспективном будущем. Низкий уровень по шкале «моделирование» выявлен у 14% испытуемых. При слабой сформированности процессов моделирования возможна неадекватная оценка значимых условий и обстоятельств. Это может привести к трудностям в определении целей и программ действий, неудачам в профессиональной деятельности.

Шкала «Программирование» (Пр) представлена 76% испытуемыми со средним уровнем осознанного программирования своих действий, и кратным количеством низкого и высокого уровня – равным 12%. Высокие и средние показатели по данной шкале говорят о сформированности у испытуемых педагогов потребности продумывать

действий и поведения для достижения намеченных целей, о развернутости разрабатываемых планов. Для таких людей характерно самостоятельность, они устойчивы к помехам, гибко реагируют на новые обстоятельства. Низкие показатели по шкале программирования говорят о неумении или нежелании испытуемых продумывать последовательность действий. Такие люди часто действуют импульсивно, не могут самостоятельно сформировать программу действий, действуют путем проб и ошибок.

Результаты шкалы «Оценивание результатов» (Op) отражают адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности. Высокий уровень показателей по этой шкале характерен для 30% испытуемых, что свидетельствует об адекватности самооценки у одной трети педагогов, сформированности субъективных критериев оценки собственных действий и умении гибко реагировать на изменение условий. У 40% испытуемых – средний уровень. Низкие показатели по данной шкале выявлены у 30% испытуемых. Для подобных людей характерна не критичность по отношению к себе, они не замечают собственных ошибок и не особенно склонны к рефлексии, что является характеристиками, не способствующими профессиональному педагогическому развитию. Такие педагоги не стремятся самосовершенствоваться, могут быть несправедливы по отношению к учащимся и коллегам, могут допускать педагогическое насилие, дестабилизировать педагогическую ситуацию.

Анализируя результаты по шкале «Гибкость» (Г) нами было выявлено, что у 16% испытуемых высокий уровень, у 64% – средний. Низкий уровень по шкале регуляторной гибкости характерен для 20% испытуемых. Для испытуемых с высокими показателями по данной шкале характерна способность перестраиваться, корректировать систему саморегуляции при изменении условий, как внутренних, так и средовых. При возникновении непредвиденных обстоятельств они легко перестраивают планы и стиль поведения, способны быстро оценить значимые изменения. Гибкость позволяет адекватно педагогам реагировать на быстрое изменение педагогической ситуации и успешно решать профессиональные задачи.

Для испытуемых с низким уровнем гибкости, быстро меняющаяся обстановка крайне неприятна, приносит дискомфорт. Такие люди не способны быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекции. Они чувствуют себя неуверенно и склонны разрешать трудные педагогические ситуации за счет эмоционального неблагополучия детей. В результате, педагог с низким уровнем гибкости испытывает неудачи в выполнении деятельности, которая по своей сути динамична, требует дифференцированного подхода.

Шкала «Самостоятельность» (С), характеризующаяся развитостью регуляторной автономности, представлена следующим процентным соотношением: 14% – высокий уровень, 62% – средний, и 24% – низкий. Наличие высоких показателей по данной шкале свидетельствует об автономности, способности человека самостоятельно планировать свою деятельность, организовывать работу для достижения поставленных целей. Они не испытывают ощутимого дискомфорта принимая решения, контролируя ход выполнения деятельности, объективно анализируя результаты и продукты деятельности. Испытуемые с низким уровнем самостоятельности конформны, зависимы от оценок окружающих. Они нуждаются в помощи при проработке планы, при отсутствии посторонней помощи у них возникают сбои в постановке целей и выполнении деятельности.

При оценке «Общего уровня саморегуляции» (ОУ) у 28% испытуемых был выявлен высокий уровень, а у 52% – средний. Оценивая общий уровень сформированности произвольной активности человека можно сказать, что для подобных испытуемых характерна самостоятельность, гибкость, умение адекватно реагировать на изменения условий и ситуации. При высокой мотивации достижения они способны формировать стиль саморегуляции, который компенсирует влияние личностных особенностей, препятствующих достижению поставленных целей. Испытуемые с низкими показателями – 20% – характеризуются недостаточной сформированностью потребности в осознанной саморегуляции. Они в большей степени зависимы от внешних факторов, окружающих их людей. У таких испытуемых снижена возможность компенсировать личностные особенности, неблагоприятно влияющие на достижение цели, поэтому им следует прилагать больше усилий для того, чтобы сформировать определённый навык саморегуляции или выполнить поставленную перед собой профессиональную задачу, создать благоприятные межличностные отношения с учениками. Таким образом проведенное исследование выявило ряд проблем, связанных с саморегуляцией педагогов, которые основаны на недостаточном уровне личностного и профессионального самосознания и способные приводить к применению насилия в педагогических ситуациях. Так же следует отметить, что большинство педагогов обладают средним уровнем саморегуляции, что является предпосылкой для развития идей педагогики ненасилия.

Библиография

1. Буркова Е. А. Психологическая саморегуляция педагога // <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2015/2015-2-25.pdf>
2. Зиновьева О. Михайлова Н., Психология и психотерапия насилия. М.: Речь.2003 г. 120 с.
3. Ключко В. Е. Саморегуляция мышления и ее формирование М., Караганда: Изд-во КГУ, 1987. – 94 с.

4. Моросанова В. И. , Коноз Е. М. // Вопросы психологии. 2000. № 2. – 118-127 с.
5. Лемещенко М. Ю. Саморегуляция личности специалиста как психологическая проблема // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXVII междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2013.
6. Психология самосознания. Хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М, 2000. – 208-242 с.
7. Чеснокова И., Шорохова Е. В. – Проблема самосознания в психологии. Москва: *Наука*, 1977. – 144 с.