

## **СМЫСЛОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ОБРАЗА ТРУДА УЧИТЕЛЯ**

*Работа представлена кафедрой психологии развития  
Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета.  
Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент М. Ю. Махова*

**В статье проанализированы особенности представлений учителей о себе как субъекте профессиональной деятельности. Выявлены особенности представлений испытуемых о собственном профессиональном образе и «типичном» учителе.**

**Ключевые слова:** актуальный «Я-образ», образ «типичный учитель», представления как регуляторы труда, смысловые аспекты представлений.

**Features of teachers' representations about themselves as a subject of professional work are analysed in the article. Features of representations of examinees about an «ideal» and a «typical» teacher are revealed.**

**Key words:** relevant self-image, «typical teacher» image, representations as regulators of work, semantic aspects of representations.

В ряду профессий типа «человек – человек», в связи с особым преобразующим характером профессионально-педагогической деятельности, выделяется профессия учителя. Качества педагога в разное время изучали Н. А. Аминов, Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Р. Бруннер, Л. С. Выготский, Ф. Н. Гоноболин, В. А. Кан-Калик, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, А. А. Реан, И. В. Страхов и др. В их работах подвергаются анализу характерные особенности деятельности и личности учителя, его педагогических способности и мастерство, мышление, такт, т. е. выясняется феноменология педагогического труда. Последние работы Г. Г. Гореловой, И. А. Зимней,

Г. А. Ковалева, Л. М. Митиной, А. Б. Орлова и другие открывают новую перспективу изучения труда учителя – понимание его труда как целостной и развивающейся психической реальности, одним из регулятивных механизмов которой выступают представления о себе и других как субъектах педагогического труда. Но до настоящего времени вне зоны внимания исследователей остаются содержательные компоненты значений и личностных смыслов профессионалов.

Е. А. Климов в качестве центральной задачи психологии труда как науки определяет изучение фактов и закономерностей психической регуляции функционирования и формирования человека

как субъекта труда, создание информационных условий для практики формирования должной системы соответствующих психических регуляторов человеческого поведения. В качестве основных групп психических регуляторов, по мнению автора, выступают: 1) образ объекта (предмета труда, внешних средств, условий и проявлений трудовой деятельности); 2) образ субъекта (актуальный «Я-образ» и обобщенный «Я-образ»); 3) образ субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений. Как указывает Е. А. Климов, все названные регуляторы подводятся под категорию «субъективный образ». Именно его смысловое содержание и будет определять систему отношения субъекта и к труду, который он выполняет, и к окружающим, и к самому себе [2, с. 20–21].

В. Виндельбанд, рассуждая о границах, налагаемых профессиональной деятельностью на ее субъекта, указывал, что, «находясь под игмом профессионального труда... индивидуальный дух как бы приобретает надглазники, дающие ему сосредоточиться только на ограниченном поле зрения» [5, с. 34]. Выход на смысловую составляющую труда позволяет значительно расширить возможности собственно психологического анализа профессионального труда.

Отражение психических регуляторов на уровне осознания исключительно важно в педагогической профессии, так как внешнее предписание в виде должностных инструкций в данном виде труда неприемлемо. Неслучайно в последние годы активизировалась разработка вопросов формирования профессионального самосознания педагогов (С. К. Болдырева, З. Н. Вяткина, Л. М. Митина, А. К. Маркова, А. Я. Никонова, Е. Ю. Пряжникова и др.).

Еще в 1913 г. С. М. Богословский, предложивший одно из определений

профессии, писал о том, что о профессии применительно к данному человеку можно говорить лишь тогда, когда данная профессиональная деятельность «признается за профессию личным самосознанием данного лица». Именно поэтому невозможно бессубъектное понимание деятельности, профессии, занятия – рассмотрение их вне сознания (самосознания) самого деятеля [3, с. 161]. То, каким видит себя человек в рамках той или иной профессии, какие приоритеты составляет, выполняя профессиональные обязанности, во многом будет определять и качество выполняемого труда, и, в конечном итоге получаемый продукт. Такой подход особенно важен в человеческих профессиях, к которым относится и труд учителя.

Именно поэтому в рамках нашего исследования мы попытались выявить смысловые компоненты образа труда учителя у людей, включенных в эту профессию. В качестве респондентов выступили 75 учителей школ г. Комсомольска-на-Амуре, с педагогическим стажем от 3 до 25 лет. Эмпирическое исследование отражения педагогами своего труда в регулятивном (смысловом) аспекте было осуществлено нами посредством процедуры оценки методом семантического дифференциала (Осгуд) категорий «типичный учитель» и «Я-учитель». Выбор категорий обусловлен исследовательской целью сопоставления смысловых компонентов образа труда учителя в его контексте функционирования в обществе и собственного профессионального образа педагогов.

На основании полученных ответов были сопоставлены усредненные профили, отражающие представления учителей (как коллективных субъектов) о каждой из описываемых категорий, а также описаны смысловые компоненты каждой рассматриваемой категории в

отдельности посредством трех классических факторов методики «Семантический дифференциал»: «оценка», «сила», «активность». Данные обрабатывались с помощью пакета прикладных программ STATISTICA 6.0.

В ходе обработки полученных результатов нам удалось установить, что «типичный учитель» оценивается учителями скорее нейтрально, почти все значения расположены в интервале от  $-1$  до  $+1$ . Исключение составили две характеристики: *чистый* ( $M = -1,57$ ) и *умный* ( $M = -1,28$ ). Показательным является тот факт, что этим характеристикам типичного учителя респондентами приписываются отрицательные значения. Учитывая сглаженность усредненного личностного профиля «типичного учителя», говорить о его ярко выраженных чертах не представляется возможным. Несколько сильнее других выражены у типичного учителя, по мнению респондентов, такие положительно оцененные шкалы, как *хаотичный, противный, плохой, острый, быстрый*. Отрицательные значения учителями приписываются шкалам: *слабый, активный, злой, любимый*. Таким образом, очевидно положительными чертами типичного учителя, с точки зрения респондентов, являются: *сильный, добрый, быстрый*. В качестве отрицательных черт учителями были названы: *грязный, глупый, хаотичный, противный, пассивный, ненавистный, плохой*.

Усредненный профиль «Я-учитель» изобилует большим количеством пиков по сравнению с профилем типичного учителя. Максимальное отрицательное значение обнаружено по шкале «чистый» ( $M = -2,19$ ). Это свидетельствует о том, что учителя представляют себя скорее как не «чистого». Пики с меньшей отрицательной выраженностью – *злой, активный, умный, любимый* ( $M =$  от  $-1,43$  до  $-1,23$ ), т. е.

респонденты рассматривают себя как незлого, малоактивного, не слишком умного, скорее не любимого. Положительные значения получили следующие признаки, которые приписывают себе как учителю респонденты: *противный, свежий, плохой, жизнерадостный* ( $M =$  от  $+1,15$  до  $+1,51$ ). Наименее выраженными положительными значениями оценены респондентами шкалы: *мягкий и влажный*; отрицательными – *гладкий, расслабленный* ( $M = -0,16$ ). Оценка по шкале «простой – сложный» близка к нулю. Таким образом, очевидно, что совокупный респондент себе как учителю приписывает следующие положительные черты: *добрый, мягкий, свежий и жизнерадостный*. Преобладают же в собственном портрете отрицательные черты, носящие характер интегральной оценки: *грязный, противный, пассивный, глупый, ненавистный, влажный, плохой, шершавый, напряженный*.

Для сопоставления полученных данных мы воспользовались факторами, выделенными Ч. Осгудом. Нами было выявлено, что наибольшее значение респонденты, характеризуя как себя, так и типичного учителя, придавали шкалам, относящимся к фактору «Оценка». Типичный учитель оценивался ими как *грязный, глупый, противный, ненавистный, добрый, плохой*. Себе, как учителю, по данному фактору они приписывали такие характеристики: *грязный, противный, добрый, свежий, глупый, ненавистный, плохой, жизнерадостный, мягкий*. Данный фактор отражает уровень привлекательности, которым обладает оцениваемая категория для респондентов. Следовательно, респонденты, во многом отождествляя себя с «типичным учителем», относятся к нему и к себе весьма критично (*грязный, глупый, противный, ненавистный, плохой*). Вместе с тем образ «Я-учитель» является более

наполненным, в нем появляются дополнительные положительные характеристики: *свежий, жизнерадостный, мягкий*.

На втором месте по наполняемости оказался фактор «Активность». В образе «типичного учителя» в него вошли следующие шкалы: *хаотичный, пассивный, быстрый*; а при создании «Я-образа» учителя отметили такую шкалу, как *пассивный*. Значения по фактору «Активность» обычно интерпретируются как свидетельство интровертированности – экстравертированности оцениваемой личности, количества ее внешне-ориентированных реакций на ситуации. Респонденты воспринимают типичного учителя как суетливого, но пассивного субъекта, при этом подчеркивая собственное сходство с данным образом по параметру «*пассивность*».

Для «типичного учителя» по фактору «Сила» выраженным оказался по-

казатель только по шкале «*сильный*». В образе «Я-учитель» респонденты таких показателей не выделили. Это свидетельствует о недостаточном самоконтроле, неспособности держаться принятой линии поведения, ведомости, зависимости учителей от внешних обстоятельств и оценок.

Таким образом, в контексте анализа образа типизированного учителя усматриваются смысловые проекции педагогического труда, приобретающие для респондентов негативную модальность и играющие специфическую регулятивную роль в профессиональной деятельности. Незначительность различия в структурах непривлекательных актуального «Я-образа» и образа типизированного учителя указывает на стремление редуцировать ответственность и миссию педагога, носителем которых они являются.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горелова Г. Г. Кризисы личности и педагогическая профессия. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. 320 с.
2. Климов Е. А. Введение в психологию труда: Учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 200 с.
3. Климов Е. А., Носкова О. Г. История психологии труда в России: Учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. 221 с.
4. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
5. Москвина Н. Б. Педагогическое обеспечение трансформации риска личностно-профессиональных деформаций учителей в ресурс развития: Монография. Хабаровск: изд-во ХГПУ, 2005. 346 с.