

15  
6-825

*На правах рукописи*

**БОРИСОВА Елена Викторовна**

*Е.Борис*

**ВЛИЯНИЕ САМОПОНИМАНИЯ ПЕДАГОГА  
НА ПРОДУКТИВНОСТЬ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ**

19.00.13 – психология развития, акмеология

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Астрахань – 2005

*Б*

У

Работа выполнена на кафедре психологии  
Астраханского государственного университета

Научный руководитель: доктор психологических наук,  
профессор Б.В. Кайгородов

07-20859

Официальные оппоненты: доктор психологических наук,  
профессор Л.М. Митина

000

кандидат психологических наук  
Н.И. Протасова

Ведущая организация: Дагестанский государственный  
университет

Защита состоится 13 декабря 2005 года в 14.00 часов на заседании  
диссертационного совета К 212.009.05 при Астраханском государственном  
университете по адресу: 414056, Астрахань, ул. Татищева 20 а.

Библиотеке Астраханского госу-

2005 г.



С.А. Подосинников

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** В современной психологической науке и педагогической практике все большее внимание уделяется изучению существенных характеристик личности человека и специфики его деятельности. Профессионально-личностные особенности субъекта деятельности определяют его активность в освоении и преобразовании мира и собственной жизни. В педагогической деятельности общение является основным средством, через которое осуществляется реализация задач обучения и воспитания, оно выступает как инструмент воздействия, при этом обычные условия и функции общения получают дополнительную нагрузку. Коммуникативные умения учителя становятся не прикладным умением, а формируются как особый вид мета-деятельности, обеспечивающей эффективность всего педагогического процесса. Успешное осуществление педагогической деятельности предполагает умение сотрудничать с другими людьми, создавать «атмосферу обращения к развитию личности» (А.К. Маркова).

Исследования А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, В.Г.Зазыкина, И.Н.Семенова показывают, что одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является коммуникативная компетентность педагога, определяющая во многом качество и содержание педагогического процесса. Одним из основных критериев успешности в сфере профессионального общения является степень развития у педагога умения понять ученика (В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, В.С. Грехнев, А.К. Маркова, Л.А. Петровская, В.И. Карикаш и др.).

Одной из характеристик профессионально-педагогического общения является его продуктивность. В современной психологической науке данное понятие недостаточно разработано. Анализ литературы показывает, что такие характеристики профессионально-педагогического общения, как «эффективность», «конструктивность», «комфортность», «успешность», «продуктивность», образуют, по мнению исследователей, синонимичный ряд. Мы считаем, что каждое из этих понятий имеет свой психологический смысл. Наиболее интегративной характеристикой профессионально-педагогического общения будет являться продуктивность, которая аккумулирует как результативность общения, так и эмоциональную удовлетворенность этим процессом. Этим и вызван наш интерес к проблеме продуктивности профессионально-педагогического общения.

С другой стороны, эффективность педагогической деятельности обусловлена необходимостью выделения и учета педагогом особенностей своего «Я», профессионального и личностного самопонимания. Самопонимание «позволяет постигнуть смысл своего существования, сконструировать оценочно-

ценностный внутренний мир», приводит к внутреннему согласованию продуктов самосознания личности и реальности. (Б.В. Кайгородов). Проблемам изучения самопонимания посвящены работы Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, С.Р. Пантилеева, В.В. Столина, А.А. Брудного, М.М. Бахтина, Б.В. Кайгородова, В.В. Знакова.

В современных исследованиях раскрыты сущностные характеристики самопонимания на этапах онтогенеза (И.А. Монахова), в профессиональном становлении личности (Н.И. Протасова).

Значительно меньше изучена **проблема** повышения продуктивности профессионально-педагогического общения как одной из важнейших характеристик педагогической деятельности через развитие самопонимания педагога.

Данная проблема позволила нам сформулировать объект, предмет, цели и задачи исследования.

**Объект исследования** составляет профессиональное общение в педагогическом процессе.

**Предметом исследования** является самопонимание педагога как фактор продуктивности профессионально-педагогического общения.

**Гипотеза исследования** заключается в предположении о наличии связи между самопониманием педагога и продуктивностью профессионально-педагогического общения:

1) самопонимание педагога является одним из внутренних факторов, включенных в профессионально-педагогическое общение и оказывающих существенное влияние на продуктивность этого процесса;

2) поуровневый характер самопонимания позволяет предположить, что самопонимание педагога, характеризующееся включенностью субъекта в целостную систему взаимосвязей и регулированием деятельности и поведения субъекта через соотнесенность с направленностью, целью в наибольшей степени будет способствовать повышению продуктивности профессионально-педагогического общения.

Таким образом, **целью исследования** является выявление зависимости продуктивности профессионально-педагогического общения от уровня развития самопонимания педагога.

Данная цель конкретизирована в следующих **задачах**:

1. Проанализировать зарубежный и отечественный опыт изучения проблем самопонимания и педагогического общения.

2. Выделить и обосновать структурно-содержательные характеристики профессионально-педагогического общения.

3. Определить понятие «продуктивность общения» и критерии продуктивности педагогического общения.

4. Выявить характер и особенности развития самопонимания педагога в структуре продуктивного профессионально-педагогического общения.

5. Разработать научно-практические рекомендации по повышению продуктивности профессионально-педагогического общения посредством развития индивидуально-личностных особенностей самопонимания педагога.

**Методологической основой исследования** являются: психологическая теория личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), теории понимания (А.А. Брудный, Л.С. Выготский, В.В. Знаков, М.К. Мамардашвили и др.); теория профессионально-педагогической деятельности и её формирования (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.); концепция взаимосвязи самопонимания с социальным становлением и развитием личности растущего человека (Б.В. Кайгородов); концепция профессионального развития педагога (Л.М. Митина); социальной ориентации учителя, ценностно-смысловых структур его личности, параметров и условий, влияющих на развитие его профессионального самосознания (М.И. Дьяченко, В.С. Мерлин, К.К. Платонов и др.); теория личности как субъекта самопознания и саморазвития (К.А. Абульханова-Славская, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн); концепции компетентности в общении и развития диалогических умений (Л.А. Петровская, Г.М. Андреева, В.В. Столин), акмеологическая концепция развития личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и др.).

**Методы исследования.** Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплексный метод исследования, который включал в себя: теоретический анализ литературы по теме исследования; модифицированную методику исследования структуры самосознания личности МИСС – 2000 О.Ю. Веретенникова; методику свободного самоописания М. Куна; методику исследования мотивации А. Мехрабиана в модификации М.М. Магомед-Эминова; методику диагностики межличностных отношений Т. Лири; программу наблюдения коммуникативной деятельности учителя на уроке, разработанную на основе анкеты А.А. Леонтьева; методы качественно-количественной обработки и интерпретации данных.

**Научная новизна** настоящего исследования состоит в разработке концептуальной модели структурно-функциональной стороны профессионально-педагогического общения, представлены критерии его продуктивности, выявлена зависимость продуктивности профессионально-педагогического общения от уровня самопонимания педагога.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что полученные данные позволяют использовать поуровневую структуру самопонимания не только для характеристики личности, но и в качестве одного из определяющих факторов продуктивности профессионально-педагогического общения.

**Практическая значимость работы.** Полученные результаты исследования могут быть использованы в практике профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей, в программах профессиональной переподготовки слушателей курсов факультета повышения квалификации, при проведении тренингов по развитию и совершенствованию профессионально-педагогического общения, для определения основных тенденций оптимизации процесса общения субъектов образовательного процесса; представленный комплекс диагностических методик позволяет выявить причины и факторы затруднений в профессионально-педагогическом общении педагога; разработаны рекомендации по оптимизации профессионального общения педагога посредством развития его самопонимания.

**Достоверность результатов исследования** обеспечивается методологической и теоретической обоснованностью исходных позиций, использованием апробированного комплекса методов, адекватных сущности изучаемого явления и задачам исследования, разнообразием исследовательских приемов и процедур, их взаимодополняемостью, репрезентативностью представленной в исследовании выборки испытуемых, применением пакета статистических методик обработки результатов.

**База исследования.** Работа выполнялась на базе средних общеобразовательных учреждений (сош №8, №40, №53, №54, №58) и учреждений среднего профессионального образования г. Астрахани (Астраханское педагогическое училище №1, Астраханский педагогический колледж). Всего в исследовании приняло участие 386 педагогов.

**Этапы исследования.** Исследование проводилось в 2001-2005 гг. и состояло из четырех этапов. *На первом этапе* была сформулирована тема исследования и составлена его программа: определены объект, предмет, цели, задачи и разработана гипотеза исследования, выбраны методы сбора информации и обработки данных, осмыслена технология проведения экспериментальной работы. *На втором этапе* осуществлялся анализ и обобщение результатов отечественных и зарубежных психолого-акмеологических, педагогических исследований, затрагивающих проблемы профессионального развития педагога, профессионально-педагогического общения и самопонимания педагога, взаимосвязь особенностей самопонимания с социальной ситуацией развития. *На третьем этапе* проводилось экспериментальное исследование влияния самопонимания педагога на продуктивность профессионально-педагогического общения. *На четвертом этапе* проводилась обработка, анализ, обобщение, интерпретация полученных данных, апробация и внедрение результатов исследования, формулировка выводов и разработка рекомендаций; оформление диссертационной работы.

**Апробация работы.** Основные положения и результаты исследования,

выполненные по теме диссертации, обсуждались на заседаниях кафедры психологии и на семинарах аспирантов Астраханского государственного университета (2001-2004 гг.), докладывались на научных и научно-практических конференциях (Санкт – Петербург, 2002; Астрахань, 2002-2004; Челябинск, 2003, 2005; Кемерово, 2004; Ростов, 2005; Самара, 2005). Материалы исследования использовались на занятиях студентов Астраханского педагогического училища №1 в рамках факультативного курса «Основы конструктивного общения», использовались в учебных тренингах по развитию профессионального общения для педагогов Астраханского педагогического училища №1.

Результаты исследования нашли свое отражение в девяти опубликованных работах автора.

### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Продуктивность как качественная характеристика профессионально-педагогического общения обуславливает достижение поставленной цели и социально значимого результата вследствие установления позитивных отношений, согласования и объединения общих усилий педагога и учащегося, характеризуется высоким уровнем активности, коллективной общности и индивидуальной удовлетворенности субъектов общения, проявляющейся в адаптивной оценке себя и другого, реализации творческого потенциала и эмоциональной комфортности. Теоретическая модель продуктивного профессионально-педагогического общения имеет четырехкомпонентную структуру: мотивационный, элементарный, операционный (или стилевой) и перцептивный компоненты.

2. В структуре профессионально-педагогического общения одним из внутренних факторов продуктивности является самопонимание педагога как система взаимосвязанных компонентов: потребностно-мотивационного когнитивного и эмоционально-волевого, характеризующаяся согласованием модальностей «Я» как продуктов самосознания и сферы профессионально-педагогического общения как элемента реальности.

3. Существующие типологические особенности проявления потребностно-мотивационного, когнитивного и эмоционально-волевого компонентов дают основание выделить четыре уровня самопонимания: понятийный, описательный, системный, оценочный. Наиболее адекватно стимулирует развитие продуктивности профессионально-педагогического общения оценочный уровень, на котором отмечается функционирование самопонимания как целостного образования, оказывающего влияние на все сферы деятельности педагога, в том числе, на сферу педагогического общения.

4. Соотношение показателей продуктивности профессионально-педагогического общения и уровня развития самопонимания педагога позволяет выделить типы педагогов: «Гармоничные», «Нонконформисты», «Конформи-

сты», «Оппозиционисты». Стратегия коррекционно-развивающей работы, направленной на повышение продуктивности профессионально-педагогического общения, должна строиться на выявлении связи между уровнем самопонимания педагога и степенью выраженности показателей продуктивности профессионально-педагогического общения, а также обеспечивать многовариантную систему работы по формированию индивидуальной модели продуктивного профессионально-педагогического общения через развитие самопонимания для разных типов педагогов.

**Структура и объем диссертации:** диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы (178 наименований) и шести приложений. Диссертация иллюстрирована таблицами и рисунками.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Во **введении** обосновывается актуальность темы исследования и формулируется его проблема; определяется научный аппарат: объект, предмет, гипотеза, цель, задачи, методология и методы исследования; излагаются положения, выносимые на защиту; научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования.

**Первая глава** «Теоретический анализ изученности проблемы профессионально-педагогического общения в отечественной и зарубежной психологии» посвящена рассмотрению теоретических и методологических основ исследования, анализу экспериментальных работ по теме, раскрытию основных понятий и терминов, используемых в диссертации. Здесь же проанализированы концепции развития профессионально-педагогического общения в психологии, педагогике, акмеологии.

Проблема межличностного взаимодействия и общения в зарубежной педагогике и психологии представлена рядом теорий и концепций: микросоциологии (Дж. Контант, Дж. Морено), абстрактного гуманизма (Р.С. Питерс, П. Хэрст, Л. Лагран, Р. Лохнер, Х. Франц, В. Клаус, Б. Россел, М. Ларни и др.), матриц (Г. Келли, Дж. Тибо), интеграции индивидуального и социального (Т. Ньюком).

В отечественной науке сложилась устойчивая традиция связывать понятие «общение» с категорией «деятельности» (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев и др.). С другой стороны, категория «общение» может рассматриваться с точки зрения её самостоятельности и несводимости к деятельности (Б.Ф. Ломов, В.В. Знаков, А.А. Реан, А.К.Маркова).

В реальном общении люди представлены друг другу не только и не столько как абстрактные субъекты, сколько как конкретные личности, имею-

шие свой индивидуальный жизненный путь и обладающие собственной жизненной историей (Б.Г. Ананьев, М.С. Каган, С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон, В.Э. Чудновский и др.). С этой точки зрения межличностное общение рассматривается уже не просто как формальный обмен информацией, эмоциями и регулируемыми действиями, но как момент особой «встречи» (М. Бубер, К. Роджерс), когда люди вовлечены в процесс СО-знания, СО-переживания и СО-действия (Е.И. Пассов). Во время такой «встречи» они выступают друг для друга объективными «обстоятельствами жизни» (Б.Г. Ананьев), оказывая на жизненный путь себя и другого то или другое влияние.

В акмеологической науке общение рассматривается в контексте обеспечения продуктивной профессиональной деятельности и личностного развития субъекта этой деятельности, который, вместе с тем, выступает как субъект общения. Психолого-акмеологический анализ закономерностей и механизмов профессионализма общения представлен в работах А.А. Бодалева, А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, И.Н. Семенова и др.

В педагогике понимание общения сводится к рассмотрению процесса коммуникации в качестве средства обучения, становления и развития личности учащегося. С этой позиции в педагогической науке устанавливаются родовидовые отношения между понятиями «общение» и «педагогическое общение». Анализируя общение в качестве фактора, способствующего достижению социального успеха и профессионального мастерства преподавателя, следует выделять как самостоятельный вид профессионально-педагогическое общение, рассматривая его как форму взаимодействия между субъектами педагогической деятельности в специально организованных условиях.

Анализ работ, посвященных вопросам разработки и усвоения алгоритмов продуктивного решения профессиональных задач (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.А. Исаев, А.П. Зимичев и др.), проблематике педагогического общения (А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, В.А. Кан-Калик и др.) позволяет предположить существующие разночтения в определении понятия «продуктивность общения». Этим обуславливается необходимость определения данного понятия и разработки критериев продуктивного педагогического общения.

В нашем исследовании мы придерживаемся определения продуктивности профессионально-педагогического общения как содержательной характеристики данного вида общения, свидетельствующей о согласовании и объединении общих усилий педагога и учащегося с целью достижения социально значимого результата, высокого уровня активности, коллективной общности и индивидуальной удовлетворенности, проявляющейся в адаптивной оценке себя и другого, реализации творческого потенциала и эмоциональной комфортности.

Анализ литературы, затрагивающей проблемы профессионально-педагогического общения (В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, В.С. Грехнев, Г.А. Ковалев, А.К. Маркова, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, Л.А. Петровская, В.А. Горянина, Т.Г. Григорьева, А.Ф. Яковличева, А.А. Дукман, Л.В. Змиевская, В.И. Карикаш, Е.В. Прозорова и др.) дал основание разработать теоретическую модель продуктивного профессионально-педагогического общения и выделить ее структурные компоненты: мотивационный, элементарный, операционный (или стилевой) и перцептивный. Содержательные характеристики структурных компонентов позволяют определить факторы, детерминирующие продуктивность общения: наличие мотивации стремления к успеху; установление коммуникативного канала, основанного на диалоге; выбор оптимального стиля общения; понимание партнера по общению и самопонимание. Таким образом, продуктивность как целостная характеристика профессионально-педагогического общения складывается из сочетания мотивационной, элементарной, операционной (стилевой) и перцептивной продуктивности.

Во **второй главе** «Взаимосвязь самопонимания и профессионального общения педагога» рассматривается структурно-функциональная характеристика самопонимания, находит обоснование взаимосвязь самопонимания личности и коммуникативной сферы жизнедеятельности человека.

В зарубежной психологии исследования самопонимания ведутся в четырех направлениях: в психологии развития (В. Деймон, Д. Харт, К. Блага, М. Шебек, С. Кук-Грейтер и др.); психологии познания (З. Заборовский, М. Дымковский, Б. Браун, Я. Козелецкий и др.); консультативной психологии и психотерапии (Г. Олпорт, Т. Сарбин, А. Керби, К. Геген, Р. Идер, П. Миллер, Г.Л. Лэндрет); нарративной психологии, изучающей связь повествования и личности (Н. Эбрэхем, Ж. Пуле, К. Леви-Стросс, В. Айзер, Ц. Тодоров). В отечественной психологии начало изучению самопонимания было положено Л.С. Выготским. Проблемам изучения самопонимания посвящены исследования Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, А.А. Брудного, М.М. Бахтина, В.В. Знакова и др. Общепсихологическое определение самопонимания принадлежит Б.В. Кайгородову в рамках разработанной им концепции самопонимания.

В коммуникативной деятельности происходит проявление самопонимания каждого из субъектов деятельности и развитие самопонимания в структуре межличностного взаимодействия. Особое значение в образовательной среде приобретает влияние самопонимания педагога как доминирующей фигуры на результат совместной с учеником деятельности и общения. Примечательной особенностью согласования продуктов самосознания – «Я-образа» и «Я-концепции» с моментом жизнедеятельности является тот факт, что в процессе общения существенную роль играет не столько момент реальности, сколько сфера жизнедеятельности субъекта.

**Третья глава** «Экспериментальное изучение влияния самопонимания на продуктивность профессионально-педагогического общения» посвящена обоснованию использованных методов сбора и анализа эмпирических данных и описанию этапов исследования, обсуждению результатов эксперимента.

Экспериментальное исследование проводилось в 2002-2004 гг. на базе учреждений общего и среднего профессионального образования города Астрахани, в общей сложности в нем приняло участие 386 педагогов.

Программа исследования была направлена на решение следующих задач:

1. Формирование группы испытуемых на основе отборочного диагностирования с целью повышения внутренней валидности результатов исследования.
2. Изучение структурно-содержательных характеристик самопонимания педагогов.
3. Определение степени выраженности показателей продуктивности профессионально-педагогического общения и выяснение их проявления на каждом уровне развития самопонимания педагогов.

Разработанная нами четырехкомпонентная структура модели профессионально-педагогического общения и поуровневый характер развития самопонимания позволили определить зависимость продуктивности профессионально-педагогического общения от развития самопонимания педагога. С целью повышения внутренней валидности результатов исследования для формирования группы испытуемых был проведен отборочный этап исследования, построенный по принципу «пирамиды» с последующим отсевом числа испытуемых на каждом из подэтапов исследования. Необходимость выделения фактора самопонимания как доминирующего в определении продуктивности и установления взаимосвязи между самопониманием педагога и продуктивностью его профессионального общения без вмешательства «посторонних» влияний обусловила задачу отборочного этапа исследования – формирование выборки испытуемых с высокими результатами по показателям мотивационной, элементарной, операционной (стилевой) продуктивности.

Исследование мотивации профессионально-педагогического общения было сориентировано на выявление двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. Согласно исследованиям, только 27% выборки испытуемых, участвующих в эксперименте, занимающие верхние ранжируемые позиции, характеризуются мотивом стремления к успеху, а нижние 27% - мотивом избегания неудачи. Таким образом, из первоначальной сплошной выборки – 386 педагогов – отсев составил 282 человека (73%), для продолжения экспериментального исследова-

ния осталось 104 человека с преобладающей положительной мотивацией к успеху в профессионально-педагогическом общении.

Изучение элементарной продуктивности профессионально-педагогического общения, обусловленной установлением оптимального коммуникативного канала, основанного на диалоге, осуществлялось методом наблюдения непосредственной организации общения в педагогическом процессе. По результатам независимого экспертного анализа и самоанализа уроков педагогов с учетом усредненных оценок экспертов были определены пять степеней оценки качества коммуникативной деятельности педагога: «очень высокая», «высокая», «удовлетворительная», «низкая», «очень низкая». Для дальнейшего проведения экспериментального исследования были отобраны педагоги, показавшие результаты, соответствующие первым трем степеням, соответственно 12,5%; 26,9%; 44,2%. Таким образом, на данном этапе исследования отсев составил 16,4 %, продолжили проведение эксперимента 87 человек.

В ходе изучения продуктивности профессионально-педагогического общения, обусловленной выбором оптимального стиля общения, были выделены группы испытуемых с доминирующими авторитарным (28%), демократическим (67%) и либеральным (5%) стилями общения. В продолжении эксперимента приняли участие педагоги с преобладающим демократическим стилем общения, отсев составил 28 человек.

Таким образом, общий отсев среди испытуемых на отборочном этапе исследования составил 84,7 %. В результате предпринятого поэтапного отбора была определена выборка испытуемых, численность которой составила 59 человек.

Теоретический анализ показал, что коммуникативные качества педагога, определяющие специфику межличностных отношений, выполняющие роль показателей продуктивности профессионально-педагогического общения на перцептивном уровне, зависят от индивидуально-личностных особенностей самопонимания педагога. Следовательно, одним из внутренних факторов, включенных в профессионально-педагогическое общение и оказывающих существенное влияние на продуктивность названного процесса, является самопонимание педагога.

На контрольном этапе исследования необходимо было проследить характеристику показателей продуктивности профессионально-педагогического общения у педагогов с разным уровнем самопонимания.

Для исследования самопонимания педагога нами была использована модифицированная методика МИСС-2000 О.Ю. Веретенникова, основанная на применении метода репертуарных решеток Дж. Келли, и методика самоописания М. Куна.

По материалам репертуарных матриц, отражающих характер межличностных отношений испытуемых педагогов с людьми из их реального окружения в трех сферах профессионально-педагогического общения («учитель – ученик», «учитель – учитель», «учитель – руководитель») было установлено:

а) наибольший коэффициент связанности наблюдается в диаде «учитель-учитель», заметное снижение показателей характерно для сферы «учитель-ученик», еще более низкие показатели в сфере «учитель-руководитель». Такой выбор можно интерпретировать как свидетельство большой значимости мнения коллег, равных по статусу, и выбор их в качестве референтной группы;

б) значительные расхождения в показателях «полюсных» конструкторов подтверждает дифференцирование идентификации себя с людьми из ближайшего окружения;

в) динамика развития самопонимания педагога, отраженная в различных характеристиках групп разных уровней, свидетельствует, на наш взгляд о наличии тенденции ухода от идеализации статусных позиций, качественного изменения стереотипов профессионального общения.

Нами были определены четыре различных уровня самопонимания педагога:

Понятийный («Кто Я?»). Ограничиваясь пониманием себя на данном уровне, личность определяет собственную принадлежность к каким-либо социальным общностям, наделяя себя, как само собой разумеющееся, типологическими чертами, присущими, на его взгляд, данной общности.

Описательный («Какой Я?»). На данном уровне самопонимания представление о собственном «Я» уточняется, дополняется индивидуальными чертами, субъективным видением мира

Системный («Почему (зачем) Я такой?»). Включенность в систему заданных ценностей и приоритетов обуславливает самопонимание на этом этапе какими-либо внешними или внутренними субъективными факторами; способствует поиску причинно-следственных связей и закономерностей.

Оценочный («Хорошо или плохо быть таким?»). На данном уровне самопонимания человек не только осознает себя, свою уникальность и значимость, свое отношение к миру, но и, будучи включенным в целостную систему взаимоотношений, так или иначе соотносит собственные представления о себе с теми, которые приняты изначально. При этом, сопоставляя свой собственный взгляд на себя и как бы взгляд на себя со стороны, регулирует отношения через соотнесенность с направленностью, целью деятельности и поведения.

Для составления коммуникативных характеристик педагогов с разным уровнем самопонимания нами был использован модифицированный вариант методики Т.Лири, который дает возможность выделения ведущих коммуника-

тивных качеств личности, определить уровни развития этих качеств, сравнить их сильные и слабые стороны.

Результаты изучения коммуникативных особенностей педагогов позволили построить усредненные коммуникативные профили и объединить педагогов в условные психологические группы по типам: «Конформисты» (25,4%), «Нонконформисты» (31,1%), «Гармоничные» (36,7%), «Оппозиционисты» (6,8%).

Исходя из характеристик уровней самопонимания педагогов и распределив педагогов в условных психологических группах по уровням самопонимания, мы расположили полученные нами условные психологические группы согласно «вектору оптимальности» самопонимания.

Так, в группе «Оппозиционисты» доминирующий уровень самопонимания – понятийный, в группе «Конформисты» - описательный, в группе «Нонконформисты» - системный, в группе «Гармоничные» - оценочный (рис. 1)

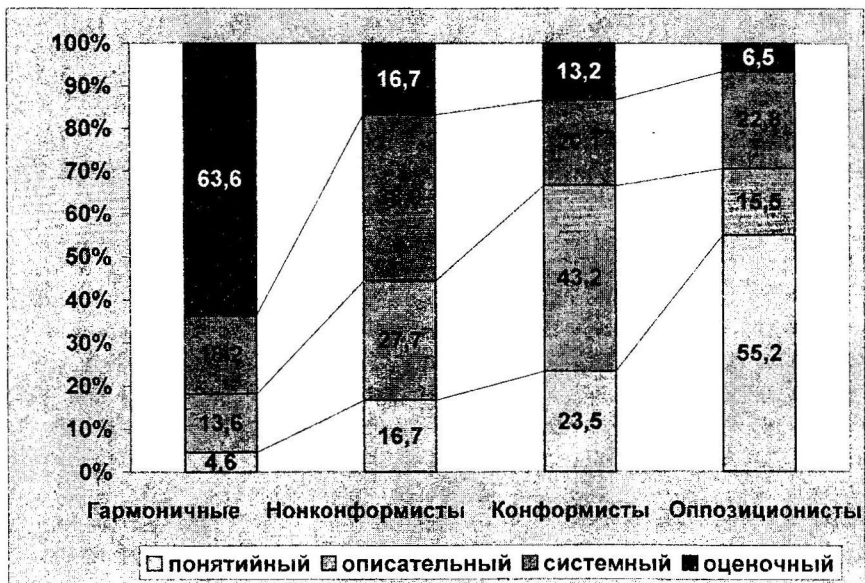


Рис. 1 Распределение уровней самопонимания по типам педагогов.

Экспериментально было доказано, что понятийный уровень самопонимания обуславливает проявление неуступчивости, несговорчивости, стремления подвергать сомнению и скептически недоверчиво относиться к мнению окружающих. При этом оборона в отношении с лидерами и сопротивление

любому влиянию обоснована стремлением к негативизму «из принципа». Педагог стремится добиться своего вопреки необходимости, здравому смыслу, активно противодействует всякому вмешательству извне. Допускается тайное тщеславие, мстительность, ревнивое отношение к успехам и благополучию окружающих; подозрительность, обидчивость, стремление позлословить о ком-либо у него за спиной.

Для педагогов с описательным уровнем самопонимания характерна некоторая социальная незрелость, некритическое следование образцам, ориентация на мнение окружающих, переходящая в подчиненность другим, чужой воле при отсутствии самостоятельности, свободы; ярко выражена необходимость в опеке сильного лица, руководстве, помощи, социальном одобрении. В то же время склонность к компромиссам, чувствительность к поведению других проявляется в отзывчивости, великодушии, бескорыстности до жертвенности.

Коммуникативные характеристики педагогов с системным уровнем самопонимания свидетельствуют о стремлении к лидерству, властности, желании распоряжаться, иметь успех, попирая чужие желания и волю. Педагог требователен, настойчив в достижении цели, отряг, прямолинеен, решителен и категоричен. Проявляет эгоистический рационализм – деловитость в отношении всего, что может принести благополучие лично ему, активный выбор полезного для себя, допускает своеобразную «дипломатию» - уступает, если это дает положительный для него результат, и оказывает сопротивление, если это нарушает его комфорт или мешает осуществлению личных планов.

Направленность коммуникативных особенностей педагогов с оценочным уровнем самопонимания практически по всем шкалам не выходит за рамки адаптивной зоны, что свидетельствует о равномерности проявления коммуникативных тенденций. Стремление к лидерству, честолюбие и здоровое тщеславие уравновешивается тактичностью и чуткостью во взаимоотношениях с людьми. Педагог уверен в собственных силах, надеется на себя, стремится к созданию хорошего мнения о себе у окружающих, быстро устанавливает меру воздействия, влияния и контакт с другими людьми, исходя из их индивидуальных особенностей. Легко находит нужный тон в общении, содействует благополучию других; активно сотрудничает, общителен и уживчив.

Анализ и систематизация результатов исследования позволяют сделать следующие **выводы**.

1. Продуктивность как качественная характеристика профессионально-педагогического общения, обуславливающая достижение поставленной цели и социально значимого результата, установление позитивных отношений субъектов общения профессионально-педагогического общения, характеризуется следующими показателями:

- ✓ доминированием положительной мотивации к успеху в профессионально-педагогическом общении, которая является основой в структуре общения;

- ✓ выполнением условий диалогического общения как равноправного субъект-субъектного взаимодействия, имеющего целью взаимопонимание партнеров по общению;

- ✓ выбором оптимального стиля общения, обусловленного позициями субъектов общения;

- ✓ и, наконец, перцептивным аспектом общения, понимаемым нами как результат адекватного понимания себя и понимания другого и установления, на основе этого, системы взаимосвязи и взаимообусловленности.

2. Теоретический анализ результатов исследований продуктивного-непродуктивного общения дал возможность разработать концептуальную модель продуктивного профессионально-педагогического общения, в структуру которой включены мотивационный, элементарный, операционный (стилевой) и перцептивный компоненты.

3. Представленная нами структурно-содержательная характеристика продуктивного профессионально-педагогического общения позволяет констатировать доминирующее влияние самопонимания педагога на продуктивность профессионально-педагогического общения и рассматривать самопонимание педагога в качестве основного внутреннего фактора продуктивности профессионально-педагогического общения.

4. В самопонимании педагога, характеризующемся системой взаимосвязанных компонентов: потребностно-мотивационного, когнитивного и эмоционально-волевого, а также согласованием модальностей «Я» как продуктов самосознания и сферы профессионально-педагогического общения как элемента реальности, следует различать четыре уровня: понятийный, описательный, системный, оценочный. Теоретически и экспериментально установлено, что оценочный уровень самопонимания педагога в наибольшей степени способствует развитию продуктивности профессионально-педагогического общения.

5. Основная тенденция связи самопонимания и продуктивности профессионально-педагогического общения особенно проявилась при анализе результатов по группам испытуемых, различающихся коммуникативными характеристиками: чем выше в среднем по группе уровень самопонимания педагога, тем более содержательно и дифференцированно представлены коммуникативные тенденции в групповых профилях. На основании этого были выделены и описаны типы педагогов: «Гармоничные», «Нонконформисты», «Конформисты», «Оппозиционисты».

6. Полученные результаты легли в основу разработки коррекционно-

развивающей программы повышения продуктивности профессионально-педагогического общения средствами развития самопонимания педагога, которая является психологической основой для составления подпрограмм для разных типов педагогов с разным уровнем самопонимания.

Самопонимание педагога означает понимание учителем профессионально значимых качеств своего «Я», эмоционально-ценностное отношение к себе как к личности, выражающееся в состоянии мотивационной сферы и проявляющееся в стремлении понять и реализовать себя в конкретной деятельности. В свою очередь, уровень самопонимания может повышаться и развиваться в результате успешного социально-ролевого взаимодействия. Включенные в процесс общения различные способы формирования самопонимания, кроме того, что являются необходимым условием повышения продуктивности профессионально-педагогического общения, могут послужить фактором, способствующим осмысленности и адекватности поведения как своего собственного, как и поведения партнера по общению; переосмыслению стереотипов собственного поведения как субъекта общения, причин их возникновения и условий актуализации; выявления отношения к ситуации общения в целом и проектирования дальнейшего поведения и взаимодействия.

**Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:**

1. Борисова, Е.В. Коммуникативная компетенция - необходимое условие профессиональной подготовки студентов педагогического училища [Текст] / Е.В. Борисова // VI Царскосельские чтения: Материалы Международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2002. – С.120-123.

2. Борисова, Е.В. Психодиагностика личности младшего школьника в структуре педагогической практики [Текст] / Е.В. Борисова // Духовное становление личности в современных условиях: Материалы Международной научной конференции. – Астрахань: Издательство АГУ, 2002. – С.128-129.

3. Борисова, Е.В. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения конкурентоспособности выпускника в условиях модернизации профессионального образования [Текст] / Е.В. Борисова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы 2-й Всероссийской научной-практической конференции. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2003. – С. 90-94.

4. Борисова, Е.В. Педагогическое общение в структуре становления профессионального мастерства учителя [Текст] / Е.В. Борисова // Актуальные проблемы дошкольного, начального образования и пути повышения уровня компетентности педагогических кадров в условиях модернизации образова-

БС802-40

ния: Материалы областной научно-практической конференции. – Астрахань, 2003. – С.250-252.

5. Борисова, Е.В. Межличностное понимание и его роль в общении [Текст] / Е.В. Борисова // Тезисы докладов итоговой научной конференции АГУ. – Астрахань: Изд-во АГУ, 2003. – С.105.

6. Борисова, Е.В. Структурно-содержательная характеристика самопонимания [Текст] / Е.В. Борисова // Проблемы морально-нравственного развития личности и общества: сборник научных трудов. Кемеровский государственный университет. – Кемерово: ООО «Фирма Полиграф», 2004. – С. 135-139.

7. Борисова, Е.В. Модель продуктивного общения как основа профессиональной компетентности педагога [Текст] / Е.В. Борисова // Педагогическое образование в изменяющейся России: Материалы научно-практической конференции. Ростовский государственный педагогический университет. – Ростов, 2005. – С. 156-162.

8. Борисова, Е.В. Использование репертуарной методики в исследовании влияния самопонимания педагога на продуктивность общения [Текст] / Е.В. Борисова // Психолого-педагогические исследования в системе образования: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2005. – С. 117-121.

9. Борисова, Е.В. Урок-диалог как личностно-ориентированная ситуация [Текст] / Е.В. Борисова // Актуальные проблемы современной науки: Труды 6-й Международной конференции молодых ученых и студентов. – Самара: СГТУ, 2005. – С.43-48.