

**Бондарева Валентина Викторовна**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТРАНСАКТНЫЙ АНАЛИЗ  
КАК СРЕДСТВО  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПОДДЕРЖКИ УЧИТЕЛЯ**

Специальность 13.00.08 — теория и методика  
профессионального образования

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Санкт-Петербург  
2005

Работа выполнена на кафедре психологии  
Санкт-Петербургской академии  
постдипломного педагогического образования

Научный руководитель: доктор философских наук, профессор  
**Субетто Александр Иванович**

Научный консультант: доктор психологических наук, профессор  
**Колеченко Александр Кузьмич**

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,  
профессор, член-корреспондент  
Российской академии образования  
**Кузьмина Нина Васильевна;**

доктор педагогических наук, профессор  
**Вершловский Семен Григорьевич**

06-02320  
Ведущая организация:

Институт непрерывного педагогического  
образования Новгородского государ-  
ственного университета им. Ярослава  
Мудрого

Защита состоится « 21 » июня 2005 года в 16. 00 часов на заседа-  
нии диссертационного совета Д 800.013.01 по защите диссертаций на  
соискание ученой степени доктора педагогических наук в Санкт-Пе-  
тербургской академии постдипломного педагогического образования  
(Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке СПбАППО.

Автореферат разослан «20» мая 2005 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета,  
к. филос. н., доцент



Н.Н. Болгар

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

### Актуальность темы исследования

Темпы развития науки, в том числе педагогической, настолько стремительны, что постдипломное образование приобретает особенно важное значение. Основной задачей постдипломного образования является подготовка профессионала с высоким потенциалом самообучения (С.В. Алексеев, И.Ю. Алексашина, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, А.И. Суббетто, Н.И. Элиасберг и др.). Особую значимость в условиях постдипломного педагогического образования приобретает психолого-педагогическая поддержка учителя — особая психолого-педагогическая деятельность, направленная на развитие «самости» учителя как человека, его педагогической культуры и творческой самореализации.

Исследователи (В.Н. Алешин, Л.В. Варначева, Т.А. Гусева, Р.Б. Джусенова, А.К. Колеченко и др.) отмечают, что требуются специальные психологические, психолого-педагогические и психотерапевтические усилия, чтобы миллионы людей, работающих в образовании, обрели иной опыт, иное понимание себя и своих профессиональных возможностей, так как в основе педагогических ошибок учителей часто лежат их личностные проблемы. Эмоциональная неустойчивость учителя, его жизненные неурядицы могут вести к неровным, взрывчатым или, наоборот, отстраненным отношениям, к появлению завышенных требований к детям (Е.С. Асмаковец, Л.М. Митина, Л.Г. Татарникова и др.). Умение анализировать свое профессиональное поведение, различать, где твои собственные волнения и «комплексы», а где переживания и тревоги ребенка, — необходимый элемент культуры педагогического взаимодействия. Образовательный трансактный анализ (ОТА), являясь одним из направлений трансактного анализа, обеспечивает решение этой задачи.

В отечественной социальной психологии трансактный анализ давно использовался в исследованиях межличностных отношениях (А. Добрович, Е.С. Кузьмин, А.А. Леонтьев, Е.В. Сидоренко и др.) как средство, описывающее закономерности и специальные техники для анализа взаимодействия между людьми. Сегодня в мировой педагогической практике широко используется трансактный анализ как направление «образовательной» психологии — новой формы организации интенсивного обучения взрослых, в центре внимания которой находится самообразование участников и интенсивное групповое взаимодействие.

Средства образовательного трансактного анализа, работая в направлении индивидуальных изменений, позволяют уделить большое внимание взаимодействию педагога со средой и даже осуществить непосредственные изменения в данной окружающей среде, именно в этом состоит его педагогическая миссия.

Все это обусловило выбор темы исследования — «Образовательный трансактный анализ как средство психолого-педагогической поддержки учителя».

**Объект исследования** — психолого-педагогическая поддержка учителя.

**Предмет исследования** — ОТА как педагогическое средство психолого-педагогической поддержки учителя.

**Цель исследования** — выявить педагогические возможности применения ОТА как средства психолого-педагогической поддержки учителя.

**Задачи исследования:**

1. Уточнение понятия психолого-педагогической поддержки для становления гуманистической позиции учителя в современном образовательном процессе.

2. Выявление возможностей адаптации ОТА для психолого-педагогической поддержки учителя.

3. Определение особенностей ОТА как педагогического средства.

4. Оценка динамики влияния ОТА на изменение позиции учителя.

5. Исследование условий применения ОТА в повышении квалификации учителя.

**Гипотеза исследования.** Применение образовательного трансактного анализа на этапе постдипломного образования позволит:

— эффективнее фиксировать изменения позиции учителя в образовательном процессе;

— конструктивнее взаимодействовать педагогу с меняющейся образовательной средой, создавая при этом условия формирования здоровых отношений в образовательном учреждении;

— использовать ОТА в качестве инвариантного модуля в серии учебных семинаров системы психолого-педагогической поддержки учителя.

**Методы исследования:** теоретический анализ и исследование опубликованных за рубежом и в России материалов в области образовательного трансактного анализа; различные виды анкетиро-

вания, опросы, интервьюирование и беседы с учителями; метод наблюдений; интроспективный анализ; анализ количественных показателей психологического самочувствия педагогов в процессе психолого-педагогических семинаров; метод экспертной оценки результативности проводимого эксперимента.

**Теоретико-методологическую основу диссертации** составляют диалектико-материалистическое мировоззрение и выполненные в его рамках исследования, рассматривающие:

- философско-педагогические аспекты в развитии образования (в том числе в постдипломном): И.Ю. Алексашина, С.В. Алексеев, Б.М. Бим-Бад, С.Г. Вершовский, В.Г. Воронцова, Ю.А. Гагин, О.С. Газман, В.И. Гинецинский, М.В. Захарченко, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, А.И. Субетто, Л.Г. Татарникова, Н.И. Элиасберг и др.;

- теоретические концепции образовательного процесса в современной школе: В.И. Бедерханова, Е.В. Бондаревская, Е.И. Казакова, И.А. Колесникова, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, И.С. Якиманская и др.;

- психолого-педагогические и акмеологические аспекты в развитии образования применительно к профессиональной деятельности учителя: Б.Г. Ананьев, Л.Е. Варфоломеева, Л.С. Выготский, Ю.А. Гагин, А.К. Колеченко, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.;

- исследования в области ОТА: Л.Г. Ионин, М.С. Мацковский, З.И. Тюмасева, Э. Берн, Д. Кларк, П. Ливин, Т. Ньютон, К. Стайнер и др.

Экспериментальную базу исследования составили слушатели учебно-методических семинаров различных педагогических категорий, обучающихся в Академии постдипломного педагогического образования, в Научно-методическом центре Красногвардейского района, в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга, в частности: лицее № 533, ГОУ № 147, гимназии № 74 и др.

В эксперименте было задействовано 190 респондентов.

**Основные этапы исследования:**

На первом — поисково-подготовительном этапе (1997—1999 гг.)

- проводился анализ научно-методической литературы, расширяющей знания в области ОТА, психолого-педагогической поддержки учителей;

- формировалась гипотеза исследования;

- изучался опыт отечественных и зарубежных психологов-практиков;

— создавалась дидактическая база для проведения экспериментальной работы, осуществлялась методическая работа с педагогами, задействованными в эксперименте.

На втором — опытно-экспериментальном этапе (2000—2002 гг.) уточнялись гипотеза, цели и задачи исследования, проводился эксперимент в различных образовательных учреждениях по использованию ОТА для психолого-педагогической поддержки педагогов, анализировалось психологическое самочувствие педагогов в процессе психолого-педагогических семинаров.

На третьем — обобщающем этапе (2003—2004 гг.) проводились обработка результатов исследования, систематизация, обобщение, оценка гипотезы исследования; определялись дальнейшие направления работы по совершенствованию организационных условий применения средств ОТА для психолого-педагогической поддержки педагога.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Образовательный трансактный анализ, сформированный на основе психологической концепции трансактного анализа, является эффективным средством психолого-педагогической поддержки учителя в условиях постдипломного образования.

2. Применение образовательного трансактного анализа как средства поддержки учителя обеспечивает индивидуализацию развития (саморазвития) педагога в системе постдипломного образования.

3. Образовательный трансактный анализ как средство психолого-педагогической поддержки учителя успешно реализуется при условиях:

- осознания педагогом необходимости изменений;
- заинтересованности и активной поддержке его индивидуального развития администрацией образовательного учреждения;
- квалифицированной профессиональной поддержке педагога специалистами образовательного трансактного анализа.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что образовательный трансактный анализ (ОТА) адаптирован как педагогическое средство. Ему дано теоретическое и практическое обоснование приемлемое для системы постдипломного педагогического образования; в выявлении условий применения ОТА как средства психолого-педагогической поддержки педагога.

Уточнены определения понятий *психолого-педагогическая поддержка учителя* и *образовательный трансактный анализ* для расширения понятийного поля педагогического исследования.

**Теоретическая значимость исследования заключается:**

— в обогащении существующих российских теорий и методов постдипломного обучения ОТА как средством поддержки самоопределения учителя (необходимость таковой обуславливается растущей кооперацией российской системы образования с образовательными системами других стран);

— в анализе возможностей применения ОТА (контрактный метод, открытая коммуникация и др.) для психолого-педагогической поддержки учителя в условиях постдипломного образования (в учреждениях постдипломного образования: АППО, НМЦ, школа и др.).

**Практическая значимость диссертационного исследования** состоит в том, что адаптированные к системе постдипломного образования, средства ОТА позволяют отследить (и в дальнейшем отслеживать) изменения (на основе самооценки педагога), а также осуществлять самокоррекцию индивидуального развития и личностного роста на основе саморефлексии учителя и создавать новые рефлексивные технологии на основе ОТА.

**Достоверность** полученных результатов, основных положений и выводов исследования обеспечена сочетанием научно-теоретического и практического подходов, практическим подтверждением базовых положений исследования в экспериментальной работе, возможностью верификации, репрезентативностью выборки, математическим анализом полученных данных.

**Научная апробация исследования** осуществлялась через публикации (статьи, учебные программы для школ и учреждений повышения квалификации учителей); в процессе обсуждения основных материалов на конференциях: «Служба практической психологии в системе образования» (СПБАППО, 2000—2005 г.г.), «Преемственность поколений: диалог культур (СПбГУ, 1996 г.)», «Квалиметрия человека и образования. Методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России. (Москва, 1996 г.)»; на международных семинарах и конференциях по транзактному анализу.

**Результаты исследования внедрены** в практику мастер-классов и семинаров, долгосрочных курсов кафедры экологического образования СПБАППО, на годичных курсах центра теории и практики воспитания СПБАППО, а также используются в работе краткосрочных курсов центра профилактики зависимого поведения детей и подростков СПБАППО, в структуре учебных модулей Научно-методического центра Красногвардейского района Санкт-Петербурга.

Структура диссертации состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии, приложений.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

В первой главе «Психолого-педагогическая поддержка как условие становления гуманистической позиции учителя» исследовано понятие педагогической поддержки. Рассмотрены взгляды исследователей Т. Анохиной, В. Бедерхановой, О.С. Газмана, С. Полякова, Т. Фроловой, И. Фрумина, И. Якиманской и др.

Поддержка рассматривается в литературе и реализуется на практике как система педагогической деятельности, обеспечивающая раскрытие личностного потенциала ребенка, включающая помощь ученикам, учителям, родителям в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей. Мы рассматриваем психолого-педагогический аспект поддержки, который заключается в использовании психологических средств для решения педагогических задач.

В первой главе поднимается вопрос о требованиях к педагогу или другому лицу, «поддерживателю», который осуществляет поддержку. Становление гуманистической позиции учителя, обусловленное диалектикой внутренних (личностных) и внешних (социально-профессиональных) факторов, зависит от установки педагога на сущностные характеристики образовательной системы гуманистической ориентации. При этом личностные характеристики являются стержневым фактором, определяющим профессиональную позицию учителя в педагогической поддержке.

В настоящее время одни исследователи (Т. Анохина, Н. Михайлова, Н. Пакулина, Т. Фролова) изучают психолого-педагогическую поддержку, прежде всего, в русле оказания помощи человеку (ребенку) в решении его проблем.

Другое направление в интерпретации феномена психолого-педагогической поддержки предполагает ее рассмотрение как принципа всей гуманистически ориентированной системы образования (всех ее субъектов). Именно в этом значении им чаще всего пользуются практики. Если существующая или проектируемая воспитательная система ориентирована на реализацию гуманистического подхода к взаимодействию взрослых и детей, поддержка в ней приобретает смысл принципа психолого-педагогической деятельности (Н. Михайлова, С. Юсфин и др.), становится важнейшим психолого-педагогическим кредо людей, работающих с людьми, то есть поддерживается «самодвижение», развитие

«самости», самостоятельности человека. При таком подходе содержание психолого-педагогической поддержки шире, чем «работа с проблемой человека» (тем более, что не всякая проблема связана с процессом индивидуализации).

Под индивидуализацией в образовании (по О.С. Газману) мы понимаем систему средств, способствующих осознанию человеком своего отличия от других: своей слабости и своей силы (физической, интеллектуальной, нравственной), для духовного прозрения, самостоятельного и успешного продвижения в меняющемся образовательном пространстве, выборе собственного смысла жизни и жизненного пути.

Вхождение России в мировые социокультурные процессы развития образования предопределило разницу в употреблении терминов, это связано в первую очередь с культурными традициями страны. Если «guidance» — руководство и «support» — поддержка в Англии могут восприниматься равнозначно и имеют в виду деятельность, направленную на социальное и индивидуальное развитие личности, что предполагает обучение социальным навыкам, профессиональное ориентирование, помощь в выборе, заботу, поддержку, то в России слово «руководство» не воспринимается как помощь, поддержка, но как доминирование, ведение последнего, подталкивание вперед. В последнее время в официальных документах, регламентирующих работу психолого-педагогических служб в России, вместо термина «поддержка» утвердился термин «сопровождение», окончательно закрепив за собой смысл, усиливающий действие, направленное на ведение (вождение) кого-либо за собой.

Невзирая на различия в терминологии, важно подчеркнуть, что не педагог-психолог как «поддерживатель» определяет возможности субъекта выбирать, разбираться в проблеме и вырабатывать решение, как делать первые шаги, а сам учитель как субъект самоопределяется в ситуации поддержки. Это оказание помощи педагогу в затруднительной ситуации с тем, чтобы он научился самостоятельно решать свои собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями, что предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии окружающей среды.

В ходе исследования нами было сформулировано определение *психолого-педагогической поддержки учителя как особой психолого-педагогической деятельности, обеспечивающей индивидуальное развитие (саморазвитие) педагога, самостоятельность учителя, его*

*автономию (самоуправление, право на самостоятельные решения внутренних вопросов). Психолого-педагогическая поддержка учителя исходит из признания того, что поддерживать можно только то, что уже существует в наличии (но на недостаточном уровне, неразвитое, потенциальное).*

В современной педагогике и психологии делается акцент на изучении особенностей педагога как субъекта профессиональной деятельности, предполагающем взаимосвязь и взаимообусловленность качественных изменений в личности самого учителя и в личности его воспитанников (Р. Бернс, Е.Н. Волкова, У. Глассер, И.В. Дубровина, Н.В. Ключева, А.К. Колеченко, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Т. Ньютон, К. Роджерс). Результаты исследования показали, что работа с педагогом является одним из сложных и мало разработанных направлений деятельности школьного психолога.

В выводах по первой главе можно отметить, что гуманистическая позиция учителя обусловлена:

1) диалектикой внутренних (личностных) и внешних (социально-профессиональных) факторов;

2) личностными характеристиками педагога, которые являются стержневым фактором, определяющим его профессиональную позицию в психолого-педагогической поддержке;

3) использованием психологических методов в педагогической практике для выстраивания эффективных профессиональных взаимоотношений;

4) самоопределением учителя в ситуации выбора на основе сотрудничества и взаимодействия, что включается в особую систему психолого-педагогической поддержки педагога в условиях постдипломного образования.

Анализ теоретических подходов и апробация образовательного транзактного анализа как средства для решения этих проблем отражены в следующих главах.

Во второй главе «Образовательный транзактный анализ в педагогической практике» рассматриваются возможности адаптации данного средства, используемого ранее в психологической практике, к условиям педагогической реальности.

ОТА уникален по глубине и широкому диапазону применения. В английском языке «транзакция» означает дело, соглашение, урегулирование спора путем соглашения сторон или компромисса.

Использование ОТА в системе образования является сравнительно новым и уникальным инструментом, который помогает

преподавателям и учащимся плодотворно общаться и избегать ненужных конфликтов.

Теоретические исследования и проведенный эксперимент позволяют утверждать, что *образовательный транзактный анализ* — это средство психолого-педагогической поддержки, которое является целенаправленным и организованным процессом группового обучения знаниям, умениям и навыкам эффективного взаимодействия, стимулирует рефлексию каждого участника группы через анализ собственного опыта с помощью моделей (структурной, функциональной и др.) транзактного анализа.

ОТА включает в себя: теорию коммуникации, структурную и функциональную модели анализа поведенческих позиций, теории детского развития, эмоциональную грамотность, концепцию сценария жизни и др.

ОТА применим при подготовке управленческих кадров и в коммуникационном тренинге, а также при анализе организаций и систем. ОТА базируется на следующих методологических принципах (по А.И. Субетто):

- *кооперированного взаимодействия*, ориентированного на формирование единых позиций взаимодействия, на основе которых появляется общая коммуникационная структура;

- *миссии специалиста по поддержке* как фасилитатора (координатора) взаимодействия, призванного создать креативную среду, способствующую решению каждым из участников собственных проблем, блокирующих реализацию педагогической функции и ее развития;

- *итерационной рефлексии*, включающей три этапа: 1) формирование осведомленности (рефлексия над коммуникационной структурой); 2) исследование себя (саморефлексия); 3) изменение установок, возникающих в проблемной ситуации.

Базируясь на этих методологических принципах, ОТА использует метафорические послышки, которые включают высказывания о людях, жизни и целях ее изменения.

Этими метафорическими послышками являются:

- все люди — ОК (сокр. англ. Окау, что в переводе на русский означает: о-кей, все в порядке, хорошо, правильно);
- каждый человек имеет возможность думать;
- все люди определяют свою судьбу, и эти решения могут быть изменены.

Из этих посылок вытекают два основных практических способа ОТА:

— Контрактный метод: специалист ОТА и его ученики несут взаимную ответственность за те изменения, которые хотят осуществить; им необходимо четко представлять себе долю участия каждого в этой задаче, поэтому они заключают *контракт*. Он определяет долю ответственности, которую берет на себя каждая сторона.

— Открытая коммуникация: обе стороны *обязательно* должны обладать полной информацией относительно того, что происходит в их совместной работе. Для облегчения общения специалиста и учителя положения ОТА излагаются на доступном языке. Вместо слов, имеющих латинское происхождение, принятых в некоторых психологических школах, в ОТА используются хорошо известные всем слова: «Родитель», «Взрослый», «Ребенок», которые составляют основную трехчленную структурную модель «эго-состояний» личности; игра, сценарий и др.

Изучение работ в области ОТА (Л.Г. Ионин, М.С. Мацковский, З.И. Тюмасева, Д. Кларк, Т. Ньютон, и др.) позволило выявить, систематизировать и описать в терминах ОТА три стратегии, которые учитель может предпринять в конфликтной ситуации:

— конфликтогенные из эго-состояния Родителя (выражение гнева, возмущения, применение наказания, негативная оценка личности школьника, оскорбление ученика, насмешка и т.п.);

— конфликтотерпимые из эго-состояния Ребенка (уход и затягивание решения проблемы, компромиссные действия);

— конструктивные из эго-состояния Взрослого (действия по изменению неблагоприятного хода развития ситуации — переключение внимания, легкая ирония, «шаг навстречу», неординарные действия и др.).

ОТА помогает учителю достигнуть автономии, основными компонентами которой являются осознание, спонтанность и способность к интимности. При этом автономия предполагает умение решать различные проблемы, используя все творческие ресурсы зрелой личности. Для эффективного взаимодействия в социуме и реализации полного потенциала зрелого человека нам необходимо модернизировать стратегии поведения в жизни, которые мы приняли, будучи детьми; когда мы обнаруживаем, что эти стратегии более не работают, нужно заменить их на новые.

Психолого-педагогическая поддержка средствами ОТА помогает педагогу:

— позитивно относиться к себе и другим,

— ориентироваться на внутренние, а не на внешние цели взаимодействия,

— строить образовательный процесс как диалог с учеником как субъектом образовательного процесса,

— использовать контрактный метод, чтобы четко определять ответственность каждого в образовательном процессе,

— открытая коммуникация позволяет обладать полной и ясной информацией всем участникам образовательного процесса.

Таким образом, ОТА может применяться в образовании учителей и в образовательных организациях. В организациях и образовательной области специалист ОТА выступает скорее в роли помощника, фасилитатора и тренера.

В третьей главе «Оценка эффективности образовательного трансактного анализа как средства психолого-педагогической поддержки учителя в постдипломном образовании» описан опыт использования ОТА, представлены данные экспериментальной работы по применению ОТА в постдипломном образовании и определены перспективы дальнейших исследований.

Состояние здоровья учителей как «своеобразный интегрирующий измеритель качества жизни» (по А.И. Субетто) во многом определяет эффективность их работы. Если понижается способность к адекватному взаимодействию с детьми на эмоциональном уровне, то возникает эмоциональное отвержение со стороны детей, а воспитательный компонент образовательного процесса может приобрести обратный знак. Отрицательное психофизиологическое состояние учителя заметно сужает педагогическое влияние, но, главное, деформирует, оставаясь неосознаваемым, мотивацию педагогической деятельности и влияет на состояние здоровья детей.

В процессе нашего эксперимента проводились срезовые диагностики участников семинаров ОТА (в начале и конце) по методике «Самочувствие — активность — настроение» (САН), что наглядно показало положительное влияние методов ОТА на все три составляющих здоровья респондентов (самочувствие улучшалось с 3,4 балла до 4,6 балла — на 24%, активность увеличивалась с 3,1 до 4,7 баллов — 32%, настроение — с 4,0 до 4,5 баллов — 30%) и выявило «природосообразную» основу ОТА в образовательном постдипломном процессе.

Результатом нашего исследования является изменение позиции педагога в ходе семинарских занятий. В терминах функциональной модели ОТА были описаны 9 ключевых позиций учителя (табл. 1), которые характеризуются способами реагирования, речевыми конструкциями и поведенческими реакциями.

Анализ позиции учителя в терминах функциональной модели ОТА

| Позиция учителя                            | Способ реагирования | Речевые конструкции                                                                                                                                                                                                                        | Поведение                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Позитивный контролирующий родитель<br>КР + | Структурирующий     | «Этого делать нельзя, потому что...», «Это следует сделать, этого не следует делать», «Бросьте курить! Курение пагубно для вас», «Не переходи улицу перед близко идущим транспортом». Говорим тихо и твердо, ясно, с нажимом               | Активно наставляем других нашими взглядами, внушающими доверие и мотивацию. Ставим соответствующие твердые границы, обеспечивая пределы для других чувствовать достаточную безопасность, чтобы расти и учиться. Верим в потенциал человека и предлагаем помощь и поддержку, которая необходима. Фокусируемся на позитиве |
| Негативный контролирующий родитель<br>КР – | Доминирующий        | «Ты должен», «Как ты только можешь?», «Я не позволю так с собой обращаться!», «Сколько тебе говорить одно и то же!», «Прекрати это сейчас же!». Говорим громко, высокомерно, насмехаясь, иронически, цинично, саркастически                | Сосредоточиваемся на негативе. Полагаем, что правы и противопоставляем позиции. Хотим повиновения от других, замечаем ошибки и находим их, чтобы улучшить людей или ситуации, с точки зрения «нашего знания лучше». Мы убеждаем или принуждаем других в согласии, используя предупреждения, угрозы и иногда наказания    |
| Позитивный воспитывающий родитель<br>ВР +  | Заботливый          | «Тебе помочь? Если да, то дай мне знать», «Не вешай нос», «Успокойся сначала», «Хорошо получилось», «Я могу вас понять», «Выше голову». Ободряем сочувствующее, поддерживающее, помогающее                                                 | Отвечаем сопереживанием другим, оценив, как люди могут чувствовать и реагируя соответственно их потребностям. Используем понимание и доброту. Этот путь способствует здоровому самопринятию и положительным отношениям, которые поддерживают «заживление» душевных ран и строят самоуважение                             |
| Негативный воспитывающий родитель<br>ВР –  | Потворствующий      | «Не ломай себе голову», «Не так плохо, как тебе кажется», «Тебе не по силам», «Бедняга», «Лучше не делай этого, это может быть опасным», «Иди, я сделаю работу за тебя». Озабоченно защищаем, советуем, покровительственно, сверхзаботливо | Путаем желания с потребностями и избыточно снабжаем других помощью и вниманием. Не понимаем, что неуместная помощь скорее прелятствует, а недостаток последовательных границ является вредным для человеческого здоровья и развития. Это поощряет людей к зависимости                                                    |
|                                            |                     |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                                           |                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Функциональный взрослый ФВ                | Учитывающий      | Все вопросы, начинающиеся со слов: Что? Когда? Где? Почему? Как? Высказывания: возможно, вероятно, если сравнить с ..., по моему мнению, я думаю, я полагаю, по моему опыту, я буду и пр.<br>Все, что говорится не догматично, допускается возможность дискуссии                      | Мы в ритме с нашими чувствами и восприимчивы к другим стимулам окружающей среды. Принятие решения и действия основаны на уместной и реалистической оценке текущей ситуации                                                                                                                                                       |
| Позитивный адаптивный ребенок (дети) АД + | Сотрудничающий   | «Давайте вместе...», «Я попробую», «Если ты так думаешь...», «Я правильно сделал?», «Что мне надо сделать?». Говорит утвердительно и дружелюбно, уважая других                                                                                                                        | Отстаиваем себя социально приемлемыми способами, желаем слушать и вести переговоры. Полагаемся на наши навыки дипломатии, с уверенностью ожидая для себя то же самое уважение, которое мы оказываем другим                                                                                                                       |
| Негативный адаптивный ребенок (дети) АД - | Сопротивляющийся | «Я не смогу это сделать», «Это моя вина», «Я хотел только...», «Я должен», «Сколько можно...», «Опять я?», Говорим подобострастно, присердливо, покорно, упрямо, злобно, бравируя                                                                                                     | Часто предпочитаем один из этих двух стилей: покорность или бунт, в зависимости от того, как мы научились в прошлом справляться с требованиями, которые мы находили слишком трудными. В «послушном» стиле мы приспосабливаемся, делаем уступки и пробуем удовлетворить других. В «бунтующем» — мы упрямы или агрессивны          |
| Позитивный свободный ребенок (дети) СД +  | Спонтанный       | «Я хочу», «Я бы очень хотел», «Прекрасно!», «Великолепно!», «Шикарно», «Мне без разницы», «Я этого не хочу», «Проклятье!», «Мне страшно», «Приласкай меня», нецензурные выражения. Говорим преимущественно громко, быстро и горячо, гневно, захлебываясь, печально, радостно, грустно | Игривое творческое настроение, энергичное и инициативное, много идей. Чувствуем и говорим свободно, придерживаемся возрастной цензуры. Индивидуальный темпераментный стиль влияет на уровень естественного изобилия в этом способе                                                                                               |
| Негативный свободный ребенок (дети) СД -  | Незрелый         | «Я боюсь», «Это твои проблемы», «Я не смогу это сделать», «Почему всегда я?», «Что же мне делать?», «Оставьте меня в покое». Говорим тихо, нерешительно, прерывающимся голосом, плаксиво                                                                                              | Не берем ответственность, предоставляя другим выяснять и обслуживать нас. Не любим изменяться и часто не видим, как поступки воздействуют на других, каковы последствия этого недостатка осторожности или размышления могли бы быть. Эмоциональное выражение иногда вне контроля и может быть не пропорционально обстоятельствам |

Процесс изменения педагогической позиции (рис.1) отражает акмеологические аспекты ОТА в совершенствовании образовательной деятельности учителя. Изучение и описание закономерностей достижения педагогом высот в профессиональном самоопределении делают еще более острой потребность в систематизации представлений о психолого-педагогической поддержке учителя в постдипломном образовании.

Кривая компетентности описывает процесс изменения позиции педагога в ходе обучения: отражает переход от позиции учителя в «начале изменения» в эго-состоянии АД (+) (см. табл. 1) к следующим этапам развития в процессе обучения (см. рис. 1).

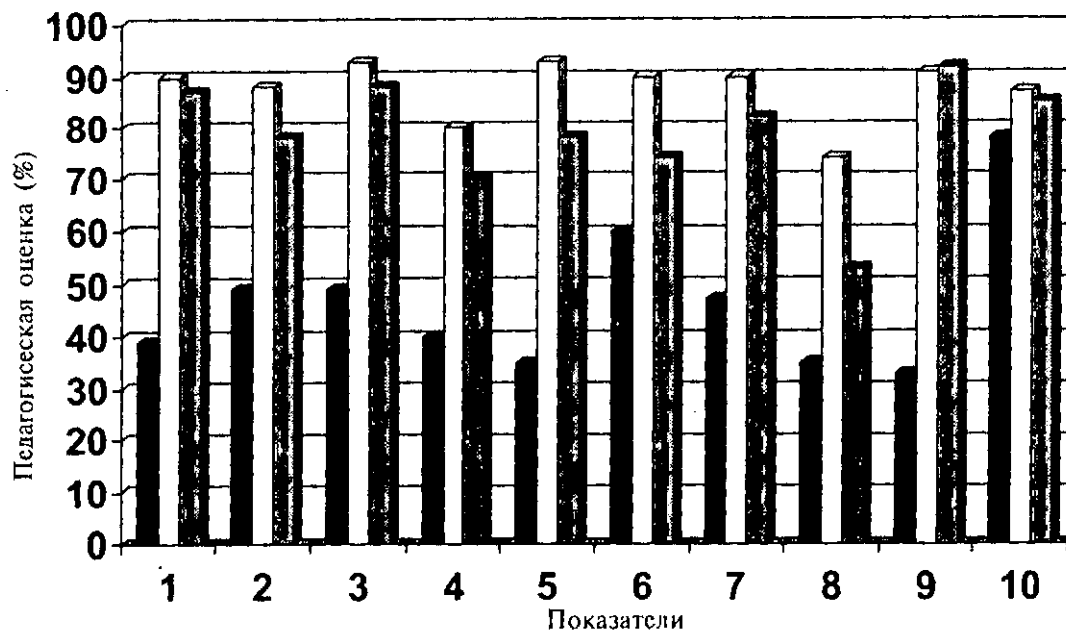
**Кривая развития процесса изменения позиции педагога**  
(на основе кривой компетентности и стадий развития Т. Ньютон)



Рисунок 1

Важно отметить, что на этапе «принятия» актуализируется процесс психолого-педагогической поддержки, так как именно он позволяет учителю чувствовать и действовать в эго-состоянии СД(+) (см. табл. 1): творить и быть инициативным при поддержке коллег и специалиста-психолога. Отсутствие психолого-педагогической поддержки на данном этапе препятствует завершению процесса компетентности и оставляет педагога в позиции АД (+) (см. табл. 1), которая требует контроля и помощи со стороны администрации школы, а это не всегда возможно.

Результаты исследования педагогической оценки



- Оценка «реального» образовательного процесса
- Оценка «идеального» образовательного процесса
- ▨ Оценка актуализации показателей средствами ОТА

На основе разработанной анкеты «Оценка результативности образовательного процесса по показателям психического самочувствия педагога» был проведен анализ степени влияния ОТА. Полученные данные отражены в гистограмме 1.

Анализ данных самооценки педагогов по следующим показателям: № 1 — интерес к самому себе, № 2 — управление самим собой, № 3 — терпимость к чужому мнению, № 4 — признание изменчивости бытия, № 5 — гибкость, № 6 — научное мышление, № 7 — вовлеченность в тот или иной вид деятельности, № 8 — умение рисковать, № 9 — самопризнание себя как личности, № 10 — интерес к другому человеку доказывает, что образовательный трансактный анализ:

- способствует актуализации факторов психологического самочувствия учителя в образовательном процессе (реально, идеально и после учебного модуля);

- наиболее актуализирует учителя на *самопризнание* себя как личности (ранг 1), *интерес к самому себе* (ранг 2), *терпимость к чужому мнению* (ранг 3);

- помогает осуществлять психолого-педагогическую поддержку через динамику полученных результатов, рассматривая «перспективную» динамику (разница между идеальным и реальным показателями) и фактически полученную средствами ОТА (разница между актуализированным результатом средствами ОТА и реальным);

- позволяет делать учителю акцент на приобретенный в ходе семинаров ресурс, что, в свою очередь, способствует пониманию им не только своих возможностей, но и реализации их в окружающей среде с учениками, их родителями, коллегами, администрацией и др.;

- актуализирует процесс самообразования и индивидуального развития (саморазвития) педагога, способствует повышению его мастерства, становясь акмеологическим методом.

В **заключении** диссертации представлены основные выводы исследования, подтверждающие гипотезу. В выводах отмечено:

- ОТА прошел успешную апробацию в условиях постдипломного образования;

- ОТА как средство психолого-педагогической поддержки обеспечивает индивидуальное развитие (саморазвитие) учителя;

- условиями эффективной поддержки средствами ОТА являются: осознание педагогом необходимости изменения профессиональной позиции, поддержка учителя администрацией ОУ, высокая квалификация «поддерживателя».

Наше исследование показало, что в условиях психолого-педагогической поддержки средствами ОТА возможно изменение типа взаимодействия в пяти основных сферах профессионального самоопределения и личной жизни учителя:

- учитель — школа (взаимодействие с администрацией и коллегами по работе),
- учитель — класс (публичное и групповое общение),
- учитель — ученик (диалоговое общение с каждым отдельным школьником и его родителями),
- Я — учитель (профессиональное самоопределение, саморегуляция и личная психотехника),
- учитель — семья (общение с супругом или супругой, своими детьми и другими родственниками).

Дальнейшее направление работы предполагается в разработке новых направлений психолого-педагогической поддержки учителя на основе *эмоциональной грамотности*, которая определяет эффективное взаимодействие.

Это создаст возможность руководителям образовательных учреждений изменить образовательную среду через педагога, сделать ее эмоционально комфортной для ребенка (по А.К. Колеченко). Для каждой ступени обучения эмоциональной грамотности требуются три базовых элемента: безопасное, сотрудничающее окружение, достигаемое с помощью контракта о сотрудничестве; комплекс эмоционально грамотных обучающих трансакций и группа из двух или более человек, которые заинтересованы в повышении эмоциональной грамотности.

Все это предполагает совершенствование организационных условий применения средств ОТА для психолого-педагогической поддержки педагога (в том числе ее акмеологической составляющей) в образовательном учреждении на основе построения корпоративной педагогической культуры.

Основное содержание и результаты исследований отражены в следующих работах:

1. Бондарева В.В. Контрактный подход к взаимодействию участников образовательного процесса // Служба практической психологии в системе образования: Научные сообщения к городской научно-практической конференции. Вып. 9. — СПб.: СПбАППО, 2005. — С. 46—51.

2. Бондарева В.В. Поддерживающие послания в стилях научения как фактор защиты // Профилактика зависимого поведения в образовательном учреждении. — СПб.: СПбАППО, 2004. — С. 49—57.

3. Бондарева В.В. Служба сопровождения школы в условиях модернизации образования // Служба практической психологии в сис-

теме образования: Научные сообщения к городской научно-практической конференции. Вып. 8. — СПб.: СПбАППО, 2004. — С. 38—43.

4. *Бондарева В.В.* Общественно-активная школа в Санкт-Петербурге. Что это?// Служба практической психологии в системе образования: Научные сообщения к городской научно-практической конференции. Вып. 8. — СПб.: СПбАППО, 2004. — С. 44—51.

5. *Бондарева В.В.* Поддерживающие послания в стилях научения// Психологическая служба системы образования: Материалы международной конференции. Вып. 7. — СПб.: СПбАППО, 2003. — С. 103—107

6. *Бондарева В.В.* Акмеологическое обеспечение программы сопровождения «Пресмственность обучения и социально-психологическая помощь педагогам, родителям и учащимся 3—5 классов»// Вестник Балтийской академии. Вып. 22. — СПб., 1998. — С. 18—23.

7. *Бондарева В.В.* Воспитание и перспективы// Пресмственность поколений: диалог культур: Материалы международной научно-практической конференции (СПбГУ, 24-26 сентября 1996 г.). — СПб., 1996. — С. 253—255.

8. *Бондарева В.В.* Самооценка как начало самосовершенствования// Квалиметрия человека и образования. Методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России. Пятый симпозиум (Москва, 11—13 сентября 1996 г.): Тезисы докладов. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. — С. 94—95.



---

Подписано в печать 16.05.05. Формат бумаги 60х84/16. Бумага типографская.  
Объем 1,25 усл. п. л. Тираж 120 экз. Заказ № 182.

---

191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11  
Типография Санкт-Петербургской академии постдипломного  
педагогического образования