

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА НА ДИАЛОГ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

Р.В. Овчарова, А.А. Костылева

**ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОГО
ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА
НА ДИАЛОГ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ**

Монография

Курганский
государственный
университет



редакционно-издательский
центр
43-38-36

**Министерство образования и науки
Российской Федерации
Курганский государственный университет**

Р.В. ОВЧАРОВА, А.А. КОСТЫЛЕВА

**ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА
ПЕДАГОГА НА ДИАЛОГ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ**

МОНОГРАФИЯ

КУРГАН 2012

УДК 370.153
ББК Ю 940
О35

Рецензенты:

Левченко Е.В., доктор психологических наук, профессор
Минюрова С.А., доктор психологических наук, профессор

Печатается по решению научного совета Курганского государственного университета

О 35 Овчарова Р.В., Костылева А.А. Влияние личностного потенциала педагога на диалог в педагогическом общении: Монография. – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2012. - 128 с.

Монография подготовлена по материалам исследования, проведенного в научной школе доктора психологических наук, профессора Р.В. Овчаровой. В ходе исследования уточнено понятие «личностный потенциал педагога» в контексте целостного подхода к изучению личности учителя; определена психологическая структура личностного потенциала педагога; доказано влияние личностного потенциала педагога на диалогическую направленность педагогического общения; предложена оригинальная типология педагогов; выявлен и обоснован комплекс психологических условий, способствующих полноценной актуализации личностного потенциала педагога; разработан модифицированный вариант методики измерения смысловых уровней личности педагога; представлена программа формирования профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия.

Монография может быть использована психологами образовательных учреждений для организации психологической фасилитации педагогического труда. Кроме того, результаты исследования могут быть полезны при подготовке студентов-психологов к работе с педагогическим коллективом.

Рис. - 6 , табл. - 5 , библиограф. – 148 назв.

УДК 370.153
ББК Ю 940

ISBN 978-5-4217-0137-8

© Курганский
государственный
университет, 2012
© Овчарова Р.В.,
Костылева А.А., 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА И ЕГО ВЛИЯНИЯ НА ДИАЛОГИЧЕСКУЮ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ	6
1.1. Понятие и структура личностного потенциала педагога.....	6
1.2. Личностный потенциал педагога как фактор развития диалогической направленности педагогического общения	28
1.3. Психологические условия актуализации личностного потенциала педагога	40
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА НА ДИАЛОГИЧЕСКУЮ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ	48
2.1. Организация и методы исследования	48
2.2. Результаты исследования личностного потенциала педагога.....	53
2.3. Анализ влияния личностного потенциала педагога на диалогическую направленность педагогического общения.....	71
ГЛАВА 3. ЭМПАТИЙНЫЙ СПОСОБ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ ШКОЛЫ	79
3.1. Содержание эмпатического взаимодействия и его место в педагогической деятельности	79
3.2. Методы исследования профессиональной установки учителя на эмпатийный способ взаимодействия с учащимися	92
3.3. Программа формирования профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия.....	96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	110
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	112
ПРИЛОЖЕНИЕ	122

ВВЕДЕНИЕ

Главной целью современного российского образования провозглашается саморазвитие личности и расширение ее возможностей в компетентном выборе жизненного пути. Такая цель может быть достигнута только через субъект-субъектные отношения участников педагогического процесса, которые строятся на диалогическом общении, поскольку диалогическое отношение — «это единственная форма отношения к человеку-личности, сохраняющая его свободу и незавершенность» (М.М. Бахтин). Только такое отношение педагога к ученикам позволит развивать в ребенке способность к самореализации и самодетерминации.

Однако всякое ли общение между педагогом и учеником является диалогом? Можно ли назвать диалогом будничное педагогическое общение насыщенное множеством контактов, которые в большей степени имеют функциональный характер? Много ли возникает ситуаций, в которых педагог позволяет себе выступать не только как носитель профессиональной роли, но и как личность с «веером» своих собственных субъективных переживаний и отношений? Поиск ответов на эти важные вопросы определяет актуальность и своевременность нашего исследования.

Диалог как форма межличностного общения включает в себя когнитивный, эмоциональный, поведенческий и личностный компоненты. При этом системообразующую роль играет личностный компонент, представленный в диалоге как направленность личности в общении и выполняющий интенциональную функцию. Изменение личностного компонента дает импульс к самостоятельной работе личности по перестройке всех остальных (операциональных) компонентов межличностного общения. Отсюда следует, что центральным звеном в обучении педагогов диалогу должно являться развитие диалогической направленности педагогического общения. Однако, как показывают проведенные нами исследования, у большинства педагогов этот вид направленности профессионального общения выражен слабо. Следовательно, возникает необходимость в его целенаправленном формировании.

Решение данной задачи невозможно без выявления психологических факторов, влияющих на направленность личности педагога в профессиональном общении. Известно, что ведущая роль в выборе способов взаимодействия с другими людьми принадлежит ценностно-смысловому отношению личности к миру и к себе (К. Роджерс, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалёв, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Т. Шибутани и др.). В настоящее время ценностно-смысловые детерминанты педагогического общения теоретически осмыслены и широко представлены в научных трудах отечественных и зарубежных ученых

(Р. Бернс, М.Н. Миронова, С.Л. Братченко, С.А. Рябченко, В.А. Горянина, Л.М. Митина, Д.Б. Оборина, Л.И. Габдулина и др.).

Однако простое выявление набора личностных ценностей и смыслов, релевантных для диалогического педагогического общения, не позволяет разработать эффективный способ развития диалогической направленности педагогического общения, поскольку проблема заключается не в «привитии» педагогам нужных ценностей, а в формировании у них способности к самостоятельному осознанному выбору этих ценностей и смыслов. Психологическое объяснение такого выбора кроется в своеобразии отношений педагога с миром, в его экзистенциальной жизненной позиции. Для того, чтобы проследить влияние данной позиции на направленность педагогического общения, нами вводится понятие «личностный потенциал педагога», которое не только описывает какую-либо личностную структуру, но и функционально раскрывает механизм взаимосвязи экзистенциальной позиции педагога и диалогической направленности педагогического общения.

В монографии представлены результаты исследования актуальной для педагогической психологии проблемы влияния личностного потенциала педагога на диалог в педагогическом общении. В ходе исследования уточнено понятие «личностный потенциал педагога» в контексте целостного подхода к изучению личности учителя; определена трехкомпонентная психологическая структура личностного потенциала педагога, включающая в себя потенциал свободы, потенциал ответственности и смысловой потенциал; доказано влияние личностного потенциала педагога на диалогическую направленность педагогического общения; выделены конформный, квазисвободный, квазиответственный, самодетерминированный типы педагогов, отличающиеся по уровню развития компонентов личностного потенциала и преобладающей направленности педагогического общения; выявлен и обоснован комплекс психологических условий, способствующих полноценной актуализации личностного потенциала педагога; разработан модифицированный вариант методики измерения смысловых уровней личности педагога.

Педагогическая практика показывает, что несмотря на признание важности эмпатии как личностной установки учителя, она недостаточно проявляется в профессиональной деятельности педагога в ходе взаимодействия с учащимися на всех этапах урока. Профессиональная установка педагога на эмпатию во взаимодействии с учащимися (на сотрудничество, на восприятие настроений учащихся, а также реакции самого педагога на эти настроения) обуславливает готовность педагога к продуктивному педагогическому взаимодействию. Такая профессиональная установка способствует изменению характера педагогического взаимодействия. Развитие профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия реализуется с помощью специальной программы через формирование её психологических компонентов (эмоционального, когнитивного, поведенческого) параллельно с развитием личностных качеств педагога.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА И ЕГО ВЛИЯНИЯ НА ДИАЛОГИЧЕСКУЮ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

1.1. Понятие и структура личностного потенциала педагога

Проблема личностного потенциала педагога представляет собой современную постановку традиционных для педагогической психологии вопросов о психологических факторах эффективности педагогической деятельности, о соотношении личностного и профессионального в педагоге. Несмотря на склонность большинства исследователей высоко оценивать роль личности педагога в педагогической деятельности (А.К.Маркова [76], С.Д.Поляков [98], Р.В. Овчарова [92; 93], Н.С. Глуханюк [36; 37], С.А. Минюрова [79] и др.), саму категорию «личность учителя» и проблему личностного потенциала педагога можно рассматривать с разных теоретических позиций.

Первый подход предполагает выделение различных психологических структур личности учителя: направленность, характер, способности, самосознание и т.д., каждая из них, в свою очередь, включает в себя целую систему качеств, свойств, характеристик. Наиболее последовательно этот подход, на наш взгляд, представлен в модели личности учителя Л.М. Митиной [86].

С этих позиций личностный потенциал педагога определяется через успешность реализации в педагогической деятельности. При этом различные авторы отдают приоритет во влиянии на эффективность педагогической деятельности разным составляющим личности учителя. Так, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др. отводят решающую роль в обеспечении успешной педагогической деятельности мотивации; И.Н. Семенов – рефлексивной культуре, В.Н. Толмачев, Н.В. Васина – творческому потенциалу; А.К. Маркова, Л.М. Митина – истинно педагогической направленности; Е.М. Борисова, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, С.В. Пазухина – развитому профессиональному сознанию, Н.Ю. Певзнер – психологической культуре педагога, Ф.Н. Гोनоболдин, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий – педагогическим способностям.

Подобный подход, несмотря на свою явную практическую полезность, заслуживает понятие «личностный потенциал педагога» до предпосылок успешности педагогической деятельности и, по сути дела, сводит категорию «личность учителя» к набору характеристик, качеств и способностей, необходимых для выполнения профессиональной деятельности, что нивелирует различия между личностным и профессиональным в педагоге в пользу профессионального.

Альтернативой вышеописанному выступает целостный подход в понимании личности учителя. Он опирается на общепсихологические представления о

личности, заложенные в работах Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.Г. Асмолова, В. Франкла, Д.А.Леонтьева, Б.С.Братуся и др. Согласно этим представлениям, «понятие личности выражает целостность субъекта жизни, личность не состоит из кусочков, это не полипняк» (А.Н.Леонтьев, 1977) [60, 175]. Личность имеет свое специфическое содержание, при изучении которого необходимо идти от общего к частному, потому что в живых системах целое определяет части, а не части целое. По словам Братуся, «сущность личности не совпадает ни с темпераментом, ни... с характером. Основная плоскость движения – нравственно-ценностная, личность в узком понимании ... – позиция человека в мире, которая задается системой общих смысловых образований» [19, 93]. Специфическим содержанием личности является смысловая сфера. «Смысловая сфера личности – это особым образом организованная совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах» (Д.А. Леонтьев, 2003) [65, 154]. Смысловая сфера выделяется в качестве специфической ткани личности в перекликающихся между собой моделях структуры личности. (А.Г. Асмолов [9], Б.С. Братусь [19], Д.А. Леонтьев [63]).

Исходя из данного подхода, личность педагога следует рассматривать как частный случай организации личности в общепсихологическом понимании. При этом если в общепсихологическом плане личность – это некое ядро, интегрирующие начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и придающее его поведению необходимую последовательность и устойчивость [2], то под личностью педагога нами понимается интегрирующее начало, связывающее воедино все психические процессы субъекта профессиональной деятельности и осуществляющее смысловую регуляцию этой деятельности. Такой взгляд позволяет четко разграничить личностное и профессиональное в педагоге и показать системообразующую роль личности педагога в педагогической деятельности.

Анализ основных общепсихологических моделей структуры личности приводит к выводу о необходимости взять за основу для описания структуры личности педагога модель личности, предложенную Д.А.Леонтьевым [63]. Выбор обусловлен тем, что данная модель не только выделяет в качестве конституирующей подструктуры личности смысловую сферу, но и дает возможность дифференцированно рассматривать высшие проявления личности. Структуру личности педагога можно представить следующим образом.

Первый уровень составляют ядерные механизмы личности педагога – свобода и ответственность. Они образуют «стержень личности» и играют роль психологического скелета, на который «нанализываются» все остальные подструктуры. Свобода и ответственность – это формы, способы бытия личности в мире,

уровень их развития характеризует экзистенциальную жизненную позицию педагога. Ядерные механизмы личности педагога отвечают за критические изменения смысловых ориентаций путем свободного выбора и рефлексии. Поэтому психологическая работа по изменению смысловых структур личности педагога невозможна без развития ядерных механизмов личности.

Второй уровень представлен смысловой сферой личности педагога. Этот уровень крайне важен для понимания того, как взаимодействуют личностное и профессиональное в педагоге. Преломляясь через смысловую сферу педагога, абстрактная цель образования превращается в конкретные задачи педагогической деятельности. Связующим звеном между личностью педагога, его профессиональной деятельностью и культурой является смысл. С одной стороны, педагог укоренен в культуре как поле коллективных смыслов, что позволят ему транслировать эти смыслы ученикам, с другой стороны, педагог как «субъект культуры» [111] сам творит смыслы посредством педагогического творчества. Смысл, присутствующий в смысловой сфере педагога под видом личностных ценностей, смысловых конструктов и смысловых диспозиций, определяет смысл и мотивы педагогической деятельности, педагогические установки, влияет на выбор средств и стилей педагогической деятельности.

Учитывая то, что целью современного российского образования является саморазвитие личности и расширение ее возможностей в компетентном выборе жизненного пути [8], педагог в своей профессиональной деятельности должен исходить из гуманистических ценностей и смыслов, что возможно только при соответствующем типе смысловой структуры личности педагога.

Третий уровень – экспрессивно-инструментальный. В него входят подструктуры, характеризующие типичные для педагога формы или способы внешнего проявления личности в профессиональной деятельности. К этому уровню можно отнести традиционно изучаемые в педагогической психологии профессионально важные качества и свойства личности учителя: педагогические способности, профессиональные роли и позиции, педагогические установки, психологическую культуру и т.д. Все эти подструктуры подчинены высшим уровням личности педагога и выполняют исполнительскую функцию. Этим и обосновывается необходимость изучения высших проявлений личности педагога.

Перед тем, как перейти к описанию понятия «личностный потенциал педагога», необходимо рассмотреть общепсихологические подходы к этой проблеме. Понятие личностного потенциала связывается с умением человека выполнять задуманное вне зависимости от заданных условий, со «стремлением» личности, силой воли, наличием некой внутренней опоры и т.д. В психологической науке неоднократно предпринимались попытки выявить личностные характеристики, лежащие в основе самых разных жизненных достижений. Первой попыткой

выделения такого рода характеристик в психологии является идея гуманистических психологов о человеческом потенциале, который должен раскрыться в ходе развития и самореализации, если созданы благоприятные условия. Потенциалом обладает каждый человек, индивидуальные различия состоят лишь в степени его раскрытия или личностной зрелости [77; 102].

Такая модель человеческого потенциала подвергается резкой критике со стороны экзистенциально-ориентированных психологов. Вызывает нарекание то, что реализация потенциала представляется как процесс автоматический. По мнению экзистенциальных психологов, развитие требует постоянного вложения усилий. «Идея личностного роста – это успокоительная иллюзия для тех, кто эти усилия прикладывать не склонен. Но она бесплодна, потому что работающего лифта нет – кто хочет подниматься, может это делать только пешком» [61, 7]. Кроме того, потенциальные возможности намного шире воплощенных, и человек сам решает, чему дать реализоваться, а чему – нет. В экзистенциальной психологии делается акцент на непредзаданность, качественное и количественное индивидуальное своеобразие и возможность целенаправленного развития потенциала человека.

Наиболее эвристическим на сегодняшний день представляется рассмотрение данной проблемы в русле позитивной психологии. Позитивная психология – направление, развивающееся в последнее десятилетие, доказывающее несводимость закономерностей позитивного развития человека к устранению проблем и нарушений и задающее новую область исследований – позитивные состояния, черты личности и социальные институты. Представителями этого направления изучаются личностные характеристики, обуславливающее полноценное, стоящее существование человека (М. Селигман, К. Петерсон, К. Рифф). Однако исследование самих по себе подобных личностных характеристик не раскрывает механизмов их влияния на жизнедеятельность человека.

Преодолеть ограниченность и односторонность описанных выше подходов удалось Д.А. Леонтьеву [62; 68]. В своей концепции личностного потенциала ученый объединяет идеи экзистенциальной и позитивной психологии, описывающих феноменологию личностного потенциала, с культурно-исторической психологией Л.С. Выготского. Однако в отличие от общепсихологического понимания этого конструкта для педагогической психологии является принципиальным вопрос о том, какие именно смыслы и ценности воплощает педагог в своей профессиональной деятельности. Поэтому под личностным потенциалом педагога понимается интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности педагога, включающая три взаимосвязанных компонента: потенциал свободы, потенциал ответственности и смысловой потенциал, – отвечающая за способность педагога в

профессиональной деятельности исходить из гуманистических смыслов и ценностей и сохранять эффективность деятельности и стабильность смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий.

Понятие личностного потенциала педагога согласуется с общепсихологической концепцией личностного потенциала, с принятой в работе трактовкой личности педагога и предложенной моделью ее структуры. Однако нужно подчеркнуть, что компоненты личностного потенциала педагога: потенциал свободы, потенциал ответственности и смысловой потенциал, несмотря на некоторую релевантность вышеозначенным уровням структурной организации личности педагога не являются их количественным выражением. Понятие личностного потенциала педагога не столько описывает какую-либо личностную структуру, сколько функционально характеризует экзистенциальную жизненную позицию педагога.

Понятие личностного потенциала выражает «личностное в личности» [62] педагога и характеризует уровень его личностного развития. Слово «потенциал» подчеркивает неспецифический характер описываемой характеристики. Личностный потенциал может проявляться в разных видах профессиональной деятельности, он отвечает за способность педагога осуществлять эффективную саморегуляцию педагогической деятельности вне зависимости от заданных обстоятельств. Личностный потенциал, с одной стороны, помогает педагогу приспособиться даже к самым неблагоприятным условиям протекания профессиональной деятельности, с другой стороны, его роль не исчерпывается только адаптивной функцией. Данный феномен отвечает за способность педагога самостоятельно создать нужные условия своей профессиональной деятельности.

Такая постановка проблемы личностного потенциала педагога позволяет при организации психологической фасилитации работы учителя отказаться от ориентации на затруднения и ошибки педагогов. При рассмотрении личностного потенциала педагога в контексте целостного подхода к личности учителя появляется возможность развивать системообразующие личностные качества педагогов, которые повысят успешность педагогической деятельности во всех ее проявлениях за счет развития эффективной саморегуляции педагогами как профессиональной деятельности, так и своей жизни в целом.

Для раскрытия сути исследуемого феномена необходимо осветить два аспекта проблемы. С одной стороны, как личностная характеристика личностный потенциал педагога представляет собой систему установок, смыслов, ценностей, диспозиций и т.д. Это позволяет описать феноменологию личностного потенциала педагога через уже имеющийся в психологии методический аппарат и открывает перспективы его эмпирического изучения. С другой стороны, в функциональном отношении понятие личностного потенциала дает возмож-

ность охарактеризовать педагога как субъекта профессиональной деятельности в контексте теорий саморегуляции и самодетерминации.

Как личностная характеристика, личностный потенциал педагога включает в себя следующие психологические конструкты: личностную автономию (Э. Деси, Р. Райан), осмысленность жизни (В. Франкл, Д.А. Леонтьев), жизнестойкость (С. Мадди), толерантность к неопределённости (Д. Мак-Лейн), ориентацию на действие (Ю. Куль), особенности планирования деятельности (Е.Ю. Мандрикова), временную перспективу личности (Ж. Нюттен, Ф. Зимбардо), субъект-объектные ориентации (Е.Ю. Коржова), смысловые структуры личности учителя (Б.С. Братусь, М.Н. Миронова).

Начнем феноменологическое описание личностного потенциала со смысловых структур личности педагога, которые задают интенцию всей системе. Категорию смысла для характеристики различных аспектов личности педагога и педагогической деятельности использовали Г.В. Акопов, С.Л. Белых, Л.И. Габдулина, С.А. Днепров, С.Г. Косарецкий, В.Г. Калашников, В.Д. Карнаухов, Л.В. Попова, О.Н. Попов, Д.В. Ронзин, С.В. Пазухина, Ю.В. Новожилова, Г.А. Букова, Т.И. Александрова, К.В. Пирумова, М.Н. Миронова, Е.А. Березина, Е.А. Максимова, Т.В. Максимова, М.И. Лечиева, Н.Г. Зотова и другие.

В нашем исследовании взята за основу «смысловая вертикаль» Б.С. Братуся [19; 20; 22] и модель смысловых структур личности педагога М.Н. Мироновой [81; 82; 84; 85]. Однако использование принципиально иных философско-методологических основ понимания духовности и гуманизма позволило частично переработать модель, предложенную М.Н. Мироновой, и по-иному классифицировать типы смысловых структур личности педагога. На основе сочетания смысловых уровней нами выделяются два типа смысловых структур личности педагога: деструктивная и развивающая. Деструктивная смысловая структура характеризуется высокой степенью присвоенности низших смысловых уровней: предличностного, эгоистического и группоцентрического. Развивающая смысловая структура предполагает доминирование гуманистического уровня при высокой степени присвоенности духовного уровня и минимальном содержании низших уровней.

Содержание низших смысловых уровней принципиально не отличается от принятого в модели М.Н. Мироновой [81], поэтому на них остановимся кратко, а более подробно раскроем духовный и гуманистический смысловые уровни, которые характеризуют высокий личностный потенциал педагога.

Предличностный уровень. При интенсивно присвоенном предличностном уровне педагог «не имеет своего лица», он отождествляет себя с другими, скреплен с ними жесткими связями вместо отношений. Поэтому этот уровень можно назвать еще и симбиотическим. По мнению ряда исследовате-

лей, сохранение психологического симбиоза во взрослом возрасте является крайним вариантов неблагополучного развития личности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Е.Т. Соколова, Э. Фромм)

М.Н. Миронова описывает два варианта симбиотических взаимоотношений между учителем и учениками. Первый – когда учитель в симбиотическом единстве является донором. В этом случае он исполняет роль «психологической матери», отождествляя ученика с грудным ребенком, которого необходимо «питать эмоциональным молоком». Учитель подчиняется власти ученика, исполняет все его желания [81].

Второй случай – педагог является акцептором в симбиозе. Здесь возможны два варианта. В первом учитель отождествляет себя с родителем ребенка раннего возраста и занимает позицию «вершителя судеб», которая характеризуется авторитарностью, готовностью вершить судьбу ребенка по своему усмотрению вопреки детскому стремлению к самоутверждению. Во втором случае, названном «потребитель эмоций», педагог сам становится «психологическим ребенком» и использует учеников в качестве источника «эмоционального молока». Активно присвоенный предличностный уровень характеризует смысловую структуру деструктивного типа.

Эгоистический уровень. М.Н.Миронова рассматривает две формы эгоистического уровня. Для низшей формы характерно отношение учителя к ученику как к объекту манипуляции. Для того, чтобы использовать учеников в своих целях, педагог организует симбиотическое единство с ними, занимая в этом симбиозе позицию акцептора. В отличие от предличностного уровня такой симбиоз является временным и отчасти осознаваемым самим педагогом. Так как симбиотическая связь легко создается в условиях дистресса при возникновении сильных эмоций (страх, испуг, любопытство, тревога, азарт и т.д.), то для их создания педагог активно использует манипуляции, психологические уколы, сообщение неприятной информации, психологическое давление и другие виды психологических воздействий, являющихся по сути дела насильственными.

Вторая форма эгоистического уровня предполагает отношение педагога к ученику как к собственному отражению. А.А. Ухтомский назвал это явление доминантой на Двойника. «Человек видит в мире и в людях predetermined своею деятельностью, т.е. так или иначе, самого себя. Тут зачатки аутизма ...он говорит и бредит сам с собой» [122, 335]. По словам Т.А. Флоренской, при такой направленности вместо собеседника человек видит свою проекцию [124] и организует свое поведение, ориентируясь на свои интересы, вкусы, потребности в ущерб интересам собеседника. Активно присвоенный эгоистический уровень характеризует деструктивный тип смысловой структуры личности педагога.

Группоцентрический уровень. Главное для педагога с активно присвоенным группоцентрическим уровнем – воспроизвести в ученике гражданина, снабдить его необходимым набором знаний, умений и навыков и развить качества личности, необходимые в данном обществе. Требования учебной программы являются основным критерием развития ученика: он подгоняется под учебную программу, а не программа создается с учетом его мотивов и способностей. Ученик не имеет права на собственное мнение и на его реализацию, диалог между учителем и учеником невозможен. Интересы коллектива для учителя выше интересов отдельного ребенка, ими можно жертвовать; знание по учебному предмету выше интересов развития. Личная жизнь (своя и ученика) не является ценной и важной, учитель не видит в ней глубины и богатства и не может способствовать развитию индивидуальности ученика.

Такой педагог способен успешно решать типовые профессиональные задачи, точно следовать готовым технологиям, образцам и требованиям, но он не в состоянии отойти от стандартов, сделать нечто новое, осуществить самостоятельный выбор [81]. Группоцентрический уровень не позволяет принять ценность развития как личностно значимую, видеть в ученике целостное, уникальное, сущностное бытие человека. Активно присвоенный группоцентрический уровень также характеризует деструктивный тип смысловой структуры.

Три первых смысловых уровня личности учителя условно можно назвать низшими. Общим для них является то, что их высокая степень присвоенности не позволяет педагогу выбрать стратегии педагогической деятельности, способствующие гуманизации образования.

Духовный уровень. Нужно отметить, что в «смысловой вертикали» Б.С. Братуся и в модели смысловых уровней личности учителя М.Н. Мироновой этот уровень следует за гуманистическим и является самым верхним, т.е. самым высшим. Б.С. Братусь определяет духовность через субъективные отношения человека с беспредельным, она проявляется в отношении к конечным вопросам и смыслам жизни [23]. М.Н. Миронова использует для описания психологического феномена духовности педагога представления о духовности, принятые в христианской культуре и религиозной философии (В.С. Соловьев, С.Л. Франк, П. Флоренский).

Исходя из несколько иного понимания духовности и гуманизма, эти два смысловых уровня (гуманистический и духовный) в нашей модели смысловых структур личности педагога поменялись местами, и наивысшим смысловым уровнем стал гуманистический. Духовность личности сама по себе не является достаточным условием ее гуманистической направленности. Человек может быть духовным, может рассматривать явления под углом зрения добра и зла, но сама разделяемая им при этом мораль может быть антигуманистической. В ка-

честве примера можно привести взгляды Ф. Ницше. Он не был бездуховной личностью, ему был присущ богатый духовный мир, который он творчески воплотил в своей философии. Но система его ценностей опиралась на трактовку сущности человека, как воли к власти, и признавала, что одни люди могут использовать других как средство для достижения своих целей, т.е. была антигуманистической.

Соотношение духовности и гуманизма во внутреннем мире личности и ее деятельности заключается в том, что бездуховность, безусловно, всегда антигуманистична, и, следовательно, духовность – необходимое условие гуманизма. В то же время, духовность сама по себе не означает гуманизма, поскольку она может быть как гуманистической, так и антигуманистической [115, 96]. Таким образом, духовность, в нашем понимании, – это основа гуманизма. Этим и объясняется расположение духовного и гуманистического уровня в нашей модели смысловых уровней личности учителя.

Что же такое духовность? В психологию понятие духовности ввел В. Франкл, определив ее как один из базовых экзистенциалов человеческого бытия. Он говорил о трех измерениях или уровнях человека: телесном, психическом и духовном, или ноэтическом. Духовный уровень Франкл связывал, прежде всего, с ориентацией на смыслы. «Человек – это больше, чем психика. Человек – это дух» [141, 63], т.е. можно говорить о наличии у человека духовной сферы и духовности как качестве личности.

В отечественной психологии проблема духовности получила освещение в работах классиков психологии Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, К.А. Абульханова-Славской. В современной психологии она является предметом рассмотрения в исследованиях Б.С. Братуся, А.В. Брушлинского, Ф.Е. Василюка, М.И. Воловиковой, В.В. Знакова, В.Д. Шадрикова и других авторов.

Несмотря на возросший интерес исследователей к проблеме духовности, в настоящее время в психологии и педагогике не существует единого взгляда на сущность данного феномена, что мешает эмпирическим исследованиям духовности. В философии существует множество концепций духовности. Мы провели их анализ и пришли к выводу, что в качестве основы для эмпирических исследований духовности в наибольшей степени подойдет аксиологический подход к пониманию духовности [56].

Наиболее последовательно аксиологический подход к пониманию духовности изложен в концепции духовности-бездуховности личности И.Н. Степановой и С.М. Шалютина [115]. Согласно этой концепции духовность как качество личности выражается в приоритете или, по меньшей мере, высоком ранге духовных ценностей в системе ценностей индивида. Духовные цен-

ности – это ценности, которые определяются исключительно духовными потребностями. Оценка предметов, поступков или событий с позиции этих ценностей исключает их взвешивание с прагматической точки зрения.

В аксиологии в качестве высших духовных ценностей особо выделяют Истину, Добро и Красоту. Их А. Маслоу относит к числу «бытийных» ценностей [77], которые не могут быть сведены или выведены из других духовных ценностей, но проявляются в них. Духовные ценности принципиально не ранжируются между собой, не иерархичны по отношению друг к другу, что объясняет возможность свободного выбора приоритета одной из них без обязательного отрицания или противопоставления других. Таким образом, существенным признаком духовности можно назвать альтернативность.

Духовности противопоставляют бездуховность. Бездуховность — это качественно иная характеристика личности, которая выражается в неприятии главной роли духовных ценностей, может проявляться либо в прямом приоритете недуховных ценностей, либо в том, что личность никак не самоопределилась по отношению к ценностям, направляющим жизнь.

Истинная духовность предполагает почтительное отношение к недуховным ценностям, прагматическим и витальным. Для воплощения духовных ценностей в жизнь ряд прагматических ценностей у духовной личности должны иметь высокий ранг. К ним можно отнести профессионализм, деловитость, практичность, здоровье. Приоритет духовных ценностей будет выражаться в том, что они очерчивают границы, за которые личность не позволяет себе выйти при реализации прагматических и витальных ценностей. Духовная сфера личности должна характеризоваться оптимальным сочетанием духовности и практичности. В аксиологической концепции духовности И.Н. Степановой и С.М. Шалютина это соотношение выражено в идее об уровне духовности личности, который определяется рангом духовных ценностей в системе ценностей индивида. Следовательно, духовность можно измерить, исследовав степень присвоенности духовного смыслового уровня.

Интенсивно присвоенный педагогом духовный уровень позволяет организовывать педагогическую деятельность на основаниях, принципиально отличающихся от тех, что работают на низших смысловых уровнях. Если при доминировании нижележащих смысловых уровней деятельность была условием смысла, то ориентация на духовные ценности, которая предполагает смысловую регуляцию поведения, делает смысл условием деятельности. Это, с одной стороны, снимает детерминированность педагогической деятельности нормами и моралью группы, а с другой – позволяет осуществлять нравственную регуляцию и оценку педагогической деятельности. «Смысловой уровень регуляции не предписывает готовых рецептов поступкам, но дает общие принципы... Лишь

на основе этих принципов впервые появляется возможность оценки и регуляции деятельности ... со стороны нравственной, смысловой, т.е. со стороны того, насколько правомерны с точки зрения этих принципов реально сложившиеся в данной деятельности отношения между мотивами и целями, целями и средствами их достижения» [19, 92].

Осуществляя смысловую регуляцию, педагог становится истинным субъектом своей профессиональной деятельности: он способен самостоятельно формулировать (а не брать готовые) цели и задачи своей деятельности, действовать в контексте всего образовательного процесса, а не отдельных педагогических ситуаций. Присвоение духовного уровня является необходимым условием для формирования смысловой структуры развивающего типа.

Гуманистический уровень. «Гуманизм – это мировоззрение, которое провозглашает ценность человека, его право на счастье, развитие и проявление своих положительных способностей, на свободное и ответственное участие в жизни мира и общества» [18, 73]. Этот уровень в нашем понимании является «вершинным» в смысловой вертикали педагога и предполагает экзистенциальный взгляд на человека и экзистенциальное мировоззрение. Д.А. Леонтьев описывает экзистенциальное мировоззрение через систему признаков: максимальная открытость реальности; понимание человека как существа, взаимодействующего с миром; признание принципиальной изменчивости и непредсказуемости мира и человека; выделение чрезвычайной роли рефлексивного сознания; признание общих законов жизни; ориентация не только на настоящее, но и на будущее; идея самодетерминации как активного и осознанного управления ходом собственной жизни на основе личностных ресурсов [61].

Достигший гуманистического уровня педагог своей главной профессиональной задачей видит не формирование в ученике определенного образа человека, а развитие способности к самодетерминации. Для такого учителя каждый ребенок неповторим и имеет свой уникальный смысл жизни, свой путь. Задача педагога – проникнуть в своеобразные возможности другого бытия, оказать помощь в раскрытии его экзистенции.

М. Бубер выделяет два основных пути воздействия на жизненные установки другого. Можно пытаться навязать другому собственную позицию и взгляды, причем так, чтобы другой считал их собственным мнением. Это – путь «навязывания», путь пропагандиста. Второй путь Бубер называет «раскрытием», он подразумевает помощь в раскрытии внутренних ресурсов, это путь просветителя и терапевта [140]. Для того, чтобы раскрыть в ребенке специфическую человеческую способность к самодетерминации, педагог должен действовать не наставлениями, а вступать в «экзистенциальную коммуникацию», стремиться к «аутентичной встрече» с учеником. Поэтому главным «инструмен-

том» педагога являются те отношения, которые складываются между ним и учениками.

И. Ялом описывает характерные черты зрелых, свободных от нужды отношений: бескорыстность, которая позволяет воспринимать все аспекты другого, а не только те, которые служат удовлетворению собственных потребностей; вовлеченность в отношения всем своим существом; активная забота о росте другого. Забота, по Ялому, – это способ бытия человека в мире, а отнюдь не исключительная магическая связь с одним определенным лицом. Зрелая забота вытекает из богатства человека, а не из его бедности, из роста, а не из потребности. Забота взаимна и не остается без награды. Если человек по-настоящему поворачивается к Другому, он меняется, обогащается, осуществляется. Награда вытекает из заботы, а не подстрекает ее [138].

Таким образом, на основании сочетания различных смысловых уровней выделяются два типа смысловых структур личности педагога: деструктивная и развивающая. Деструктивная смысловая структура характеризуется высокой степенью присвоенности низших смысловых уровней: предличностного, эгоистического и группоцентрического. Развивающая смысловая структура предполагает доминирование гуманистического уровня при высокой степени присвоенности духовного уровня и минимальном содержании низших уровней. Развивающая смысловая структура позволяет педагогу строить с учениками свободные аутентичные отношения, которые и являются главным педагогическим средством реализации гуманистических целей образования. Способность строить такие отношения в первую очередь зависит не от владения техниками и технологиями, а от развития личностного потенциала педагога. Если смысловые структуры личности непосредственно связаны со смысловым уровнем структуры личности педагога, то через остальные составляющие личностного потенциала можно проследить уровень развития ядерных механизмов личности педагога.

Начнем описание этих конструктов с понятия «жизнестойкость». Его ввел экзистенциальный психолог С. Мадди в качестве операционального аналога «отваге быть» по П. Тиллиху [121]. Жизнестойкость обуславливает психологическую живучесть и эффективность человека, а также является показателем психического здоровья. Мадди определяет жизнестойкость не как личностное качество, а как систему установок или убеждений, в определенной мере поддающихся формированию и развитию – установки на включенность, установки на контроль за событиями и установки на принятие вызова и риска [143].

Установка на включенность дает силы и мотивирует человека к реализации, лидерству, здоровому образу мыслей и поведению. Она дает возможность чувствовать себя значимым и достаточно ценным, чтобы полностью включать-

ся в решение жизненных задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений. Противоположностью включенности является чувство отчуждения и изоляции. Установка «контроль» мотивирует к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений в противовес впадению в состояние беспомощности и пассивности. Противоположностью установки на контроль является боязнь изменений, которые несет окружающий мир и чувство бессилия. Установка на принятие вызова и риска помогает человеку оставаться открытым окружающей среде и обществу и состоит в восприятии личностью событий жизни как вызова и испытания лично себе. Ее противоположность – стремление к безопасности и минимизации напряжений.

Таким образом, жизнестойкость – это «особый паттерн установок и навыков, позволяющих превратить изменения в возможности» [3]. Жизнестойкость является той базовой характеристикой личности, которая опосредует воздействие на ее сознание и поведение всевозможных благоприятных и неблагоприятных обстоятельств от соматических проблем и заболеваний до социальных условий.

Содержательно близкой к понятию «жизнестойкость» является толерантность к неопределенности. В зарубежной психологии имеется богатая традиция изучения этого феномена: Frenkel-Bruswik (1949), Budner (1962), Brislin (1981), G. Hofstede (1984), К. Stoycheva (2000), Д. Маклейн (1993). Отечественные исследователи определяют толерантность к неопределенности, как способность к принятию решений и размышления над проблемой, даже если не известны все факты и возможные последствия [80]; как социально-психологическую установку, обладающую аффективным, когнитивным и поведенческим компонентами [72]; как способность человека испытывать позитивные эмоции в новых, неструктурированных, неоднозначных ситуациях, воспринимая их не как угрожающие, а как такие, которые содержат вызов [89]; как способность выдерживать напряжение кризисных, проблемных ситуаций [74]. Толерантность к неопределенности позволяет личности принимать и проживать ситуации неопределенности с наибольшей пользой для себя [40], что делает данную характеристику важной составляющей личностного потенциала.

Жизнестойкость и толерантность к неопределенности помогают человеку адаптироваться к сложным условиям. Однако для того, чтобы не только приспособиться к среде, но и преобразовывать ее, нужно, в первую очередь, осознавать свои истинные смыслы и ценности. Поэтому далее пойдет речь об осмысленности жизни.

Понятие «осмысленность жизни» наиболее тесно связано с категорией смысла жизни. Первые попытки определения психологической структуры смысла жизни были предприняты в психоаналитической традиции (З. Фрейд,

К.-Г. Юнг, К. Хорни, А. Адлер). В дальнейшем проблема смысла жизни затрагивалась во всех ведущих психологических направлениях. Согласно Франклу, стремление к поиску и реализации смысла жизни определяет мотивацию поведения и развитие личности. Отсутствие смысла, т.е. фрустрация потребности в смысле (экзистенциальная фрустрация) порождает у человека состояние, которое Франкл называет экзистенциальным вакуумом. Возникновение такого вакуума служит причиной ноогенного невроза. В. Франкл связывает понятие «смысл жизни» с трансцендентными ценностями [125]. Концепция В. Франкла оказала большое влияние на исследования проблемы смысла и осмысленности жизни в отечественной психологии. Разработка проблематики смысла в психологии деятельности связана с именами А.Н. Леонтьева, Б.В. Зейгарник, Б.С. Братуся, А.Г. Асмолова, Д.А. Леонтьева, Ф.Е. Василюка, Е.В. Субботского, Е.Е. Насиновской и др.

Д.А. Леонтьев вводит понятие «осмысленность жизни», которая понимается как «... количественная мера степени и устойчивости направленности жизнедеятельности субъекта на какой-то смысл» [65, 239]. Осмысленность жизни может эмпирически характеризоваться суммарным показателем выраженности смысложизненных ориентаций. Выделяются две группы смысложизненных ориентаций. В первую группу входят собственно смысложизненные ориентации: цель в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией. Смысл жизни может быть найден в одной из них либо во всех сразу. Еще две смысложизненные ориентации характеризуют внутренний локус контроля, мировоззренческое убеждение в том, что контроль над жизнью возможен, и веру в собственную способность осуществлять такой контроль [66].

Следующий психологический конструкт, имеющий отношение к личностному потенциалу педагога, – субъект-объектные ориентации личности в жизненных ситуациях, которые отражают особенности общего способа бытия человека, степень его участия в создании своей собственной жизни. Е.Ю. Коржова выделяет четыре типа жизненных ориентаций. Основанием для данной классификации служат трансситуационное творчество и трансситуационный локус контроля [53].

Близким к понятию «трансситуационное творчество» является термин «жизнетворчество», который можно определить как творчество человека в области его жизни [118]. Трансситуационное творчество выражается в особой экзистенциальной позиции, в творческом принципе жизни. Трансситуационный локус контроля – это чувство ответственности за изменения в собственной жизни, за степень участия в формировании жизненных ситуаций. Человек с интернальным трансситуационным локусом может быть описан как уверенный в своих возможностях, считающий себя ответственным за свою судьбу. Человек с

экстернальным трансситуационным локусом полагает, что его жизнь в основном зависит от внешних обстоятельств.

Преобразователь жизненной ситуации характеризуется интернальностью и высоким уровнем трансситуационного творчества; гармонизатор жизненной ситуации – экстернальный тип с высоким уровнем трансситуационного творчества; пользователь жизненной ситуации имеет низкий уровень трансситуационного творчества и интернальный локус контроля; потребитель жизненной ситуации характеризуется экстернальностью и низким уровнем трансситуационного творчества [53]. Преобразователь жизненных ситуаций будет обладать высоким личностным потенциалом.

Японская пословица гласит: «Знать и не делать – вообще не знать». Осмысленность жизни и осознание ответственности сами по себе не приведут к изменениям. Для эффективного взаимодействия с миром необходим переход от осознания к действию. В этой связи мы рассмотрим еще один компонент личностного потенциала – ориентацию на действие.

В исследованиях Ю. Куля было экспериментально установлено, что наличие у субъекта действия соответствующих этому действию мотивов и способностей само по себе не является достаточным условием достижения результата в преднамеренной деятельности. Для достижения результата необходим контроль действия [142]. Ю. Куль предполагает, что на эффективность процесса контроля действия влияют две прямо противоположные ориентации субъекта деятельности: на действие и на состояние. Ориентация на действие определяется как когнитивная активность, фиксированная на деятельностных альтернативах и программах и необходимая для преодоления несоответствия между актуальным состоянием и будущим состоянием в процессе реализации намерения. Ориентация на состояние определяется как когнитивная активность, фиксированная либо на настоящем, либо на прошлом, либо на будущем состоянии субъекта деятельности и проявляющаяся в виде так называемой персеверации, или инерции когнитивных образований [30]. В зависимости от ситуации выделяют три вида ориентации на действие: ориентация на действие при неудаче, ориентация на действие при планировании характеризует человека ориентация на действие при реализации [130]. Таким образом, ориентация на действие помогает эффективно планировать деятельность, преодолевать трудности и достигать задуманное, несмотря на неудачу.

Следующий компонент личностного потенциала – временная перспектива. В западной психологии этот феномен изучали К.Левин [59], Ж. Нюттен [90] и др. Наиболее систематически конструкт временной перспективы рассмотрен Ф. Зимбардо. Зимбардо и коллеги утверждают, что «временная перспектива – это основной аспект в построении психологического времени, которое возника-

ет из когнитивных процессов разделяющих жизненный опыт человека на временные рамки прошлого, настоящего и будущего» [148, 1275]. Выделяют следующие виды временных ориентаций: негативное прошлое, позитивное прошлое, гедонистическое настоящее, фаталистическое настоящее, будущее.

Ф. Зимбардо с соавторами и коллегами рассматривают сбалансированную временную перспективу – психологический конструкт, связанный с гибким переключением между размышлениями о прошлом, настоящем или будущем в зависимости от ситуативных требований, оценки ресурсов, личностных и социальных оценок. Для сбалансированной временной перспективы характерны высокая ориентация на позитивное прошлое, умеренно высокая выраженность ориентации на будущее, средняя представленность в сознании ориентации на гедонистическое настоящее, низкий уровень ориентации на негативное прошлое и фаталистическое настоящее [120]. Сбалансированная временная перспектива соответствует высокому личностному потенциалу педагога.

Стратегия обращения со временем своей жизни, способ его использования как в текущей ситуации, так и в масштабах целой жизни влияет на особенности самоорганизации деятельности. Е.Ю. Мандрикова выделила шесть факторов, отражающих особенности самоорганизации деятельности и структурирования времени: планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее [75]. Человек, у которого сильно развиты планомерность, настойчивость и целеустремленность, хорошо видит и ставит цели, планирует свою деятельность и, проявляя волевые качества и настойчивость, идет к достижению своих целей, что иногда может приводить к негибкости и «зацикленности» на структурированности и организованности. Низкая целеустремленность, планомерность и настойчивость свойственны человеку, чье будущее для него самого достаточно туманно, он не склонен планировать свою ежедневную активность и прилагать волевые усилия для завершения начатых дел. Но это, в свою очередь, позволяет ему достаточно быстро перестраиваться на новую деятельность, не «застревая» на структурированности и на текущих ощущениях [75]. Таким образом, особенности самоорганизации деятельности посредством структурирования личного времени, помогают (или препятствуют) построению эффективного взаимодействия личности с миром.

Мы переходим к описанию последнего компонента личностного потенциала – личностной автономии. Личностная автономия является центральным понятием теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Самодетерминация, или автономия, рассматривается ими как ощущение и реализация свободы выбора человеком способа поведения и существования в мире независимо от влияющих на него сил внешнего окружения и внутриличностных процессов [145]. Понятие самодетерминации тесно связано с каузальными ориента-

циями. Понятие локуса каузальности отражает то, на что ориентируется человек, когда ведет себя определенным образом. Человек может основываться на собственном автономном выборе – это внутренний локус каузальности, на внешних требованиях или ожидаемой награде – это внешний локус, или на невозможности достижения желаемого результата никаким путем – это безличный локус. Деси и Райан считают, что на практике у человека присутствуют все три типа ориентаций, а индивидуальные различия выражаются в соответствующих пропорциональных соотношениях ориентаций [42].

Основные положения рассмотренной выше теории были положены в основу концепции самодетерминации Е.Р. Калитеевской и Д.А. Леонтьева. Однако в отличие от Деси и Райана отечественные ученые отказались от идеи, в которой самодетерминация выступает как врожденный, закономерный и последовательный естественный процесс. Опираясь на положения экзистенциальной и культурно-исторической психологии, Калитеевская и Леонтьев подчеркивают активность личности не только по отношению к внешнему миру, но и к своим собственным психологическим процессам, и связывают самодетерминацию с такими процессами, как сознание, усилие и опосредствование [47].

Таким образом, мы описали личностный потенциал педагога через ряд психологических конструкторов: смысловые структуры личности педагога, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, осмысленность жизни, субъект-объектные ориентации, контроль за действием, временная перспектива, особенности самоорганизации деятельности, личностная автономия. Для того, чтобы выявить психологическую структуру личностного потенциала педагога, необходимо охарактеризовать данный феномен с функциональной стороны в контексте теории саморегуляции.

Опираясь на традиции деятельностного подхода и современные западные исследования (теории саморегуляции Ч. Карвера, Э. Деси и Р. Райана, Ю. Куля), Д.А. Леонтьев предлагает двухфазную модель саморегуляции, включающую в себя две функции – самоопределения и реализации, – привязанные к определенным фазам экзистенциального цикла взаимодействия с миром [68].

Существует две таких взаимосвязанных и взаимодополняемых фазы: фаза открытости и закрытости. Главным содержанием фазы открытости является расширение спектра возможностей действия, которые может раскрыть для себя субъект, максимизация потенциальных смыслов, которые может нести в себе ситуация, и самоопределение по отношению к ним, т.е. раскрытие потенциала свободы. Главным содержанием фазы закрытости является сужение спектра возможностей, совладание с их избыточностью через осуществление выбора и переход к реализации, преодоление неопределенности, т.е. раскрытие потенциала

ответственности. Психологический механизм перехода от одной фазы к другой раскрывается в «модели Рубикона», разработанной Х. Хекхаузенем [128].

Для успешной саморегуляции необходима полноценная работа обеих функций, включение обеих фаз. Абсолютизация одной из них и редукция другой являются причинами «метапатологии», нарушения экзистенциального цикла взаимодействия человека с миром. Редукция фазы открытости выражается в оторванности от понимания и осмысления возможностей жизни, что приводит к ригидности и упрощенности жизненного мира, к снижению регуляторной роли сознания. Редукция фазы закрытости влечет за собой бесконечную и безответственную игру смыслами, изъятыми из контекста собственного бытия в мире. В стремлении к познанию истины такой человек не может решиться на выбор и приступить к действию. Следовательно, в контексте теории саморегуляции личностный потенциал педагога представляет собой потенциал саморегуляции педагогической деятельности.

Психологическая структура личностного потенциала педагога включает в себя три взаимосвязанных компонента: потенциал свободы, потенциал ответственности и смысловой потенциал (рис. 1).

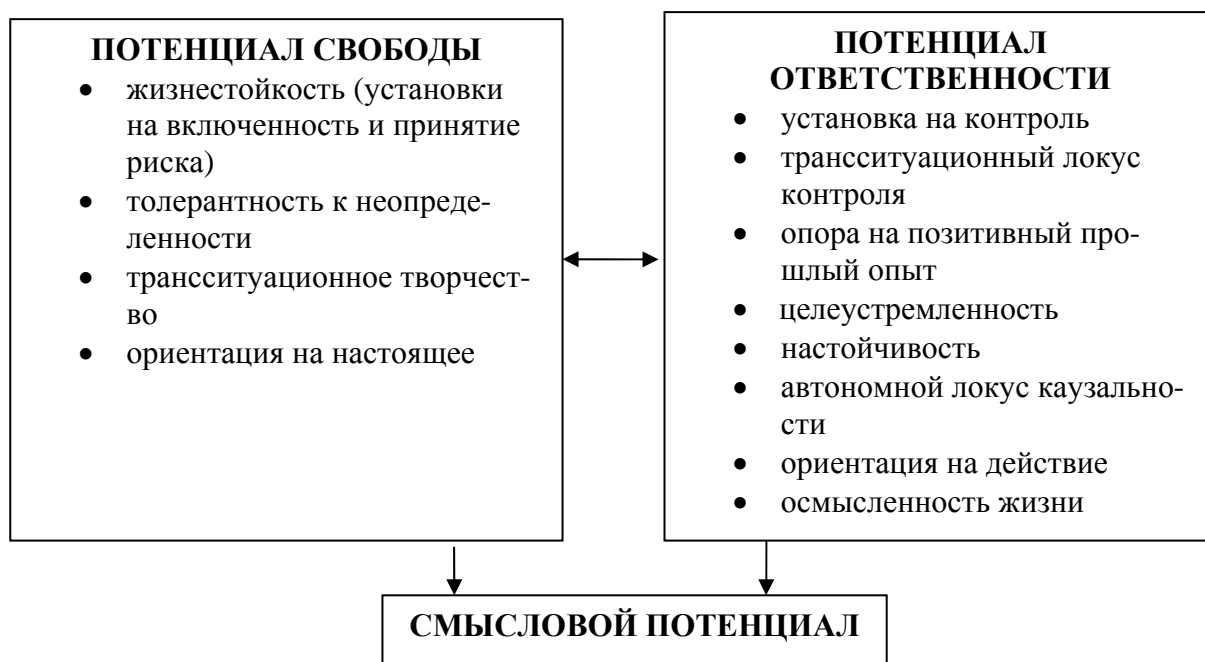


Рис. 1. Психологическая структура личностного потенциала педагога

Содержательно смысловой потенциал характеризуется через тип смысловой структуры личности педагога. Развивающая смысловая структура определяет высокий смысловой потенциал. Деструктивная смысловая структура соответствует низкому смысловому потенциалу педагога. Смысловой потенциал выполняет конституирующую функцию. Он задает направление всей профес-

сиональной активности педагога. Тип смысловой структуры личности педагога обуславливает смысл и мотивы педагогической деятельности, педагогические установки, влияет на выбор средств и стилей педагогического общения.

Потенциал свободы включает в себя жизнестойкость (установки на включенность и принятие риска), толерантность к неопределенности, трансситуационное творчество, ориентация на настоящее. Эти характеристики помогают педагогу быть максимально открытым миру, отвечают за умение видеть потенциальные возможности своей профессиональной деятельности и самоопределяться по отношению к ним, что позволяет педагогу ставить цели и проявлять активность в образовательном пространстве. Кроме того, потенциал свободы отвечает за гибкое переключение от одного действия к другому при наличии проблем с достижением цели.

В потенциал ответственности входят установка на контроль, трансситуационный локус контроля, опора на позитивный прошлый опыт, целеустремленность, настойчивость, ориентация на действие, автономный локус каузальности, осмысленность жизни. Потенциал ответственности помогает педагогу воплощать задуманное, отвечает за реализацию активности в своей профессиональной деятельности путем гибкого и целеустремленного движения к уже выбранной цели.

При этом недоразвитие какого-либо потенциала влечет за собой нарушение всей системы саморегуляции педагогической деятельности. Низкий потенциал ответственности приводит к тому, что педагог не может решиться на выбор и приступить к действию. Низкий потенциал свободы выражается в излишней планомерности и ригидности, педагог перестает видеть окружающие его возможности и при достижении цели фиксируется на препятствиях.

Важным является вопрос о взаимосвязи компонентов личностного потенциала педагога между собой. Исходя из концепции самодетерминации Е.Р. Калитеевской и Д.А. Леонтьева [47], можно предположить, что недоразвитие потенциала свободы или ответственности порождает не только нарушения саморегуляции педагогической деятельности, но и сказывается на выраженности других компонентов личностного потенциала педагога. Взаимодействие потенциала свободы и потенциала ответственности педагога носит синергичный характер: дефицит одного из них не позволяет другому развиваться выше среднего уровня.

Кроме того, выраженность потенциалов свободы и ответственности влияет на смысловой потенциал педагога. Это утверждение можно обосновать через ряд психологических и философских идей. Во-первых, необходимо обратиться к понятию нормы развития личности. В общей психологии существует множество подходов к определению нормы и патологии личностного развития: под-

ход с позиций культурного релятивизма, статистический подход, представление о целостности как критерии нормы, норма как отсутствие патологии, адаптационный подход, норма как самореализация и ряд других.

Принципиально важным для понимания того, как соотносятся между собой смыслы и личностное развитие, является представление о норме развития личности, введенное Б.С. Братусем. Ученый исходит того, что психика человека едина, и патология происходит не из-за того, что наряду с нормальными начинают действовать аномальные механизмы, а из-за того, что общие психологические механизмы развития извращаются. Поэтому первостепенной задачей является создание развернутого, позитивного представления о нормальном развитии личности. «Под нормальным развитием понимается такое, которое ведет человека к обретению им родовой человеческой сущности. Условиями и одновременно критериями этого развития являются: отношение к другому человеку как к самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода «человек» (центральное системообразующее отношение) ...» [19, 50].

В отечественной психологии такие представления были намечены еще Л.С. Выготским в идеи о «вершинной психологии» [33]; А.Н. Леонтьевым, который говорил о том, что «вершина сотворения себя – вырасти в человека Человечества» [60, 384]; С.Л. Рубинштейном, считавшим, что центральной смыслообразующей характеристикой человека является его способ отношения к другому человеку. «Первейшее из первых условий жизни человека - это другой человек. Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину» [105, 90]. В педагогике схожей точки зрения придерживался В.А. Сухомлинский, ставивший на первое место среди важнейших духовных потребностей «устремленность к человеку» [117, 37]. Таким образом, отношение человека к другим людям является главным критерием развития его личности. Хочется подчеркнуть, что речь идет не о личностной зрелости, вопрос ставится острее: о норме или патологии развития личности. Поэтому ориентация на гуманистические смыслы для педагога – это необходимое условие полноценного личностного развития, а отсутствие такой ориентации – признак личностной аномалии.

Вторая идея, помогающая проследить вектор и механизм личностного развития, это представления о диалогической природе личности (М. Бубер [29], М.М. Бахтин [10; 11; 12]), согласно которым человек становится личностью только в отношениях Я-Ты. Это перекликается с проблемой «подлинного бытия» в экзистенциализме (Ж.П. Сартр [107], А. Камю [49]). Экзистенциалисты утверждают, что личностное развитие, связанное с переживанием подлинного существования возможно только при соответствующем отношении к Другому.

Таким образом, развитие личности предполагает движение по «смысловой вертикали» от низших уровней к высшим. Поэтому смысловой потенциал педагога можно рассматривать как критерий его личностного развития. Однако такая постановка вопроса указывает направление развития личности педагога, но не раскрывает механизмов движения. Приоткрыть завесу над этой проблемой можно, если взглянуть на развитие личности педагога в терминах самодетерминации и личностной автономии. Из рассмотренных Д.А. Леонтьевым и Е.Р. Калитеевской [47] путей развития личности только автономный путь, основанный на полноценном развитии свободы и ответственности, является нормой личностного развития. Учитывая описанную выше трактовку нормы развития личности, можно предположить о наличии взаимосвязи между свободой, ответственностью и смысловыми структурами.

С одной стороны, в онтогенетическом аспекте необходимым условием развития свободы и ответственности является наполнение их смысловым содержанием [63]. Ценностную основу свободы составляют духовные или бытийные ценности. Они придают свободе смысл, который и отличает позитивную «свободу для», сопряженную с ответственностью, от негативной «свободы от», ответственности избегающей [64]. Среди высших духовных ценностей Истины, Добра и Красоты особое место занимает Добро. Признание приоритета нравственных ценностей в системе самих духовных ценностей является необходимым условием гуманистической духовности [115]. С другой стороны, на выходе из подросткового кризиса недоразвитие свободы и ответственности направляет личность по аномальному пути развития, что естественным образом будет отражаться в смысловых структурах личности.

Следовательно, можно сделать вывод, что компоненты личностного потенциала педагога взаимосвязаны между собой и взаимообуславливают друг друга. Рассмотрим гипотетические варианты развития личностного потенциала педагога. Можно выделить четыре варианта. В первом случае неразвитость потенциала свободы и потенциала ответственности сочетается с деструктивным типом смысловой структуры личности педагога с преобладанием предличностного уровня. У педагога отсутствуют активность и осознанность по отношению к собственной жизни, он пассивно подчиняется обстоятельствам и принимает все, что происходит как неконтролируемое и неизбежное и, по сути дела, утрачивает личностную позицию. Это отражается в смысловых структурах в виде высокой степени присвоенности предличностного уровня.

Второй вариант предполагает неразвитость потенциала ответственности, что приводит к недоразвитию потенциала свободы и сопрягается со смысловой структурой деструктивного типа с преобладанием эгоистического уровня. Такой педагог пытается управлять своей жизнью, не будучи в состоянии ее хо-

рошо осмыслить. Неумение видеть жизнь в перспективе приводит к тому, что педагог направляет свою активность на удовлетворение насущных потребностей. Это отражается в смысловых структурах в виде высокой степени присвоенности эгоистического уровня.

Логику третьего варианта развития личностного потенциала педагога определяет неразвитость потенциала свободы. Это приводит к формированию квазиответственности и сочетается со смысловой структурой деструктивного типа с преобладанием группоцентрического уровня. Педагог убежден в невозможности или неспособности влиять на собственную жизнь. Он «бежит от свободы», принимая для себя в качестве жизненных ориентиров чужие цели и ценности. Это отражается в смысловых структурах личности в виде высокой степени присвоенности группоцентрического уровня.

И, наконец, четвертый вариант предполагает полноценное развитие потенциалов свободы и ответственности, что сочетается с развивающей смысловой структурой личности педагога. Способность к самодетерминации как к активному и осознанному управлению собственной жизнью отражается в смысловых структурах личности в виде высокой степени присвоенности духовного и гуманистического уровней. Таким образом, уровень развития потенциала свободы и ответственности влияет на содержание смыслового потенциала педагога.

Необходимо отметить, что существует и другой аспект взаимосвязи компонентов личностного потенциала педагога. Развивающая смысловая структура личности педагога не является раз и навсегда достигнутым состоянием. В каждой конкретной педагогической ситуации педагог своим поведением делает выбор в пользу тех или иных смыслов. Вести себя в соответствии с гуманистическими ценностями всегда сложнее, такой выбор требует вложения усилий и постоянного подтверждения. Если смысловой потенциал педагога «отвечает» за направление выбора, то потенциал свободы и потенциал ответственности играют роль «личностной мускулатуры», они помогают воплотить этот выбор, эффективно регулируя педагогическую деятельность.

Таким образом, личностный потенциал педагога определяется нами как потенциал саморегуляции педагогической деятельности. Он отвечает за способность педагога исходить в своей профессиональной деятельности из гуманистических ценностей и смыслов и сохранять эффективность педагогической деятельности вне зависимости от заданных условий этой деятельности. Психологическая структура личностного потенциала педагога включает в себя потенциал свободы, потенциал ответственности и смысловой потенциал. Смысловой потенциал определяет направление активности педагога в профессиональной деятельности, потенциал свободы и потенциал ответственности отвечают за

эффективную саморегуляцию педагогической деятельности. Компоненты личностного потенциала педагога взаимосвязаны. Выраженность потенциалов свободы и ответственности влияют на содержание смыслового потенциала педагога и на степень выраженности друг друга.

1.2. Личностный потенциал педагога как фактор развития диалогической направленности педагогического общения

Диалогизация педагогического общения является ведущей тенденцией современного образования. Это связано с тем, что диалог между учителем и учеником – главное психологическое условие развивающей стратегии психологического воздействия [51] и, следовательно, главное педагогическое средство воплощения гуманистических целей образования.

Само понятие диалога многоаспектно. С формальной стороны диалог (от греч. *diálogos* – беседа, разговор) – это попеременный обмен репликами двух и более людей [113]. С содержательной стороны под диалогом подразумевается специфическая для человека форма межличностного взаимодействия, при которой другой человек выступает как равноправный свободный субъект, обладающий своими интересами, ценностями, внутренним миром и преследующий свои цели [27]. В состоянии диалога две личности начинают образовывать некое общее психологическое пространство, создавать единое эмоциональное «со-бытие», в котором разворачивается творческий процесс взаимораскрытия и взаиморазвития, создаются условия для самовоздействия и саморазвития [51].

Долгое время формальное определение диалога было единственным. В начале двадцатого века сформировался новый взгляд на диалог как форму бытия личности. В числе философов, подчеркивавших специфический характер общения между людьми, несводимого к деятельности и познанию, можно отметить Л. Фейербаха, С. Кьеркегора, В. Дильтея, С. Франка, П. Флоренского, М. Шелера и др. Решающий вклад в понимание уникальной природы человеческого диалога, диалогической природы личности и ее полноценного бытия в мире внесли М. Бубер [29; 140] и М.М. Бахтин [10; 11; 12].

Сущность человека, по мнению Бубера, раскрывается только в диалогическом отношении человека к другому человеку Я–Ты, которое радикально отличается от монологического, познавательного, утилитарного отношения Я–Оно. «Особая сущность человека прямо познается лишь в живом отношении, ведь и горилла – индивид, и термитник – коллектив. Однако Я и Ты есть только в нашем мире, ибо человек возникает лишь из отношения Я–Ты» [29, 259]. Понятие диалога является ключевым в работах М.М. Бахтина. По мнению ученого, диалогические отношения – это универсальное явление, пронизывающее

всю жизнь человека. «Быть – значит общаться диалогически... Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса – минимум жизни, минимум бытия» [12, 194].

Взгляды М. Бубера и М. Бахтина на природу диалога оказали большое влияние на все гуманитарные дисциплины во второй половине XX века, в том числе на психологию и педагогику. В психологии можно выделить несколько направлений, тесно связанных с проблемой диалога. Во-первых, это экзистенциальная и гуманистическая психология (Л. Бинсвангер, К. Роджерс, Дж. Бьюдженталь и др.), в которой построение отношений по принципу диалога рассматривается как основа глубокого и адекватного понимания другого человека, диалогические отношения являются главным принципом психологической помощи. Во-вторых, в начале XXI века возникло диалогическое направление в социальной психологии (Х. Херманс, Дж. Шоттер и др.), утверждающее неклассический взгляд на человека и развивающее принципиально новый диалогический подход к порождению гуманитарного знания.

И, в-третьих, идея диалога прослеживается в фундаментальном положении отечественной психологии о признании человека как «интерсубъектного» образования. Традиции этого направления были заложены Л.С. Выготским [33], С.Л. Рубинштейном [105], А.А. Ухтомским [123], В.Н. Мясищевым [88] и другими. Научное обоснование субъект-субъектный подход к человеку получил в трудах А.А. Бодалева [15; 16], Б.Ф. Ломова [71], А.М. Матюшкина [78], В.А. Петровского [96] и других. В современной отечественной психологии идея диалога разрабатывается в гуманитарной парадигме (Б.С. Братусь [21], Ф.Е. Василюк [31], Т.А. Флоренская [124], В.И. Слободчиков [111], Б.Н. Проценко [99]), экзистенциально ориентированными психологами (С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьев [27]). Необходимость создания и разработки новой диалогической методологии в целях сближения психологической науки и практики обосновывается в работах Г.А. Ковалева, Л.А. Радзиховского [50], А.У. Хараша [127], А.А. Пузыря [100], А.Ф. Копьева [52], А.Б. Орлова [94], Г.В. Дьяконова [43] и многими другими авторами.

Диалогическая парадигма оказалась весьма конструктивной для педагогики. Во многих педагогических системах подчеркивается важность субъект-субъектных отношений с ребенком, которые подразумевают не только свободу и взаимное уважение, но и стимулирование развития инициативы и ответственности ребенка (педагогика Паоло Фрейера, «Школа диалога культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова). Диалогический подход в образовании получил активное развитие в работах современных отечественных ученых Н.Г. Алексеева [5], Ю.В. Громыко [39], И.С. Ладенко [58], В.И. Слободчикова [111], И.Н. Семенова

[109], С.Ю. Степанова [114], Г.А. Цукерман [129], Г.П. Щедровицкого [136], Г.И. Давыдовой [41], Т.И. Петраковой [95] и других.

Особый интерес представляют исследования диалогического педагогического общения (С.А. Шеин [131], С.Л. Братченко [24; 25; 26; 28], С.А. Рябченко [106], И.П. Шкуратова [134; 135], Л.И. Габдулина [34], Д.Б. Обориной [91], И.А. Эрдынеев [137] и др.). С.А. Шеин выделяет следующие характеристики диалогического педагогического общения, отличающие его от монологического: личностное равенство, субъект-субъектные отношения; центрация не только на своих потребностях, но и на потребностях учащихся, их конвергенция; накопление потенциала согласия и сотрудничества; свобода дискуссии; передача норм и знаний как личностно пережитого опыта, требующего индивидуального осмысления; стремление к творчеству, личностному и профессиональному росту, импровизационность, экспериментирование; преобладание приемов, организующих самостоятельную деятельность учащихся; стремление к объективному контролю результатов деятельности учащихся, индивидуальному подходу и учету полимотивированности их поступков [131].

В структуру диалога как формы межличностного общения С.Л. Братченко включает когнитивный, эмоциональный, поведенческий и личностный компоненты. При этом, как отмечает ученый, системообразующую роль играет личностный компонент, который выполняет интенциональную функцию, тогда как остальные три компонента являются операциональными.

Личностный компонент представлен в форме направленности личности в общении, которая рассматривается С.Л. Братченко как совокупность более или менее осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения, как индивидуальная «коммуникативная парадигма», включающая представление о смысле общения, его средствах, желательных и допустимых способах поведения и т.п. [25]. Более того, исследования С.Л. Братченко доказали, что изменение личностного компонента уже само по себе служит толчком к самостоятельной работе личности по перестройке всех остальных компонентов межличностного общения, по приведению в соответствие интенциональной и операциональной сторон [26]. Из этого следует, что центральным звеном в обучении педагогов диалогу должно являться формирование диалогической направленности педагогического общения.

Диалогическая направленность педагогического общения – это совокупность смысловых структур личности педагога, осуществляющих смысловую регуляцию педагогического общения в соответствии с принципами диалога. Диалогическая направленность предполагает ориентацию педагога на субъект-субъектное общение, основанное на взаимном уважении и доверии, ориентацию на взаимопонимание, взаимную открытость и коммуникативное сотрудни-

чество, стремление к взаимному самовыражению, развитию. Необходимым условием диалогического педагогического общения выступает высокая степень доверия педагога к себе и к ученикам. Отсутствие потребности использования психологически защит во время общения делает педагога более открытым, что обеспечивает лучшее понимание чужой позиции.

По своей сути диалогическая направленность педагогического общения является смысловым образованием и в соответствии с предложенной Д.А. Леонтьевым классификацией смысловых структур [65] включает в себя личностный и деятельностный компоненты. В личностный компонент входят личностные ценности, смысловые конструкторы и смысловые диспозиции. Эти смысловые структуры являются устойчивыми, надситуативными и присутствуют в личности педагога до начала педагогического общения. Деятельностный компонент составляют смысловые установки, личностные смыслы и мотивы. Эти смысловые структуры существуют только в отдельно взятой деятельности педагогического общения, непосредственно они и осуществляют его смысловую регуляцию.

Как считает С.Л. Братченко, диалогическая направленность детерминруется не столько снаружи (целью, условиями общения, ситуацией, стереотипами), сколько изнутри (личностными особенностями человека, его отношением к партнеру по общению) [26]. Из этого вытекает необходимость определения внутриличностных факторов диалогической направленности педагогического общения. Для решения этой задачи необходимо определиться с тем, какое место в структуре личности педагога занимает направленность профессионального общения. В соответствии с предложенной нами моделью структуры личности педагога направленность в педагогическом общении является подструктурой второго смыслового уровня, подструктурой, подчиненной высшим проявлениям личности. Следовательно, личностный потенциал педагога можно рассматривать в качестве фактора, влияющего на диалогическую направленность педагогического общения.

Компоненты личностного потенциала педагога – смысловой потенциал, потенциал свободы и потенциал ответственности – влияют на направленность педагогического общения разными путями. Рассмотрим влияние смыслового потенциала. Общеизвестным является тот факт, что ведущая роль в выборе средств и способов общения принадлежит ценностно-смысловым отношениям личности к другому человеку (К. Роджерс [102], К.А. Абульханова-Славская [1], А.А. Бодалёв [15], Т. Шибутани [133] и др.).

К.А. Абульханова-Славская считает, что общение вне зависимости от его целей всегда личностно опосредованно. «И здесь уже не столь принципиально, относится ли общение к сфере делового или личного, а важны те общие миро-

воззренческие, этические принципы, на основе которых данная личность осуществляет любые виды и типы общения» [1, 224]. К.А. Абульханова-Славская выделяет два вида отношений. Первый вид отношений, условно названных функциональными, предполагает отношение к другому человеку как к средству достижения своих целей. Во втором случае отношения основаны на утверждении ценности другого человека. Это подразумевает признание за партнером по общению различных человеческих прав, в том числе – права на собственный жизненный путь [1, 224].

Похожей точки зрения придерживается А.А. Бодалев. Он пишет, что формирование личностных качеств, необходимых для успешного общения, начинается с развития такой направленности человека, «при которой другие люди стояли бы не на периферии, а в центре складывающейся у него системы ценностей» [15, 100]. В работах Т.Шибутани также идет речь о ценностном отношении к другому в общении. Он говорит о «чувствах» к партнеру по общению, которые определяют для каждого индивида «свой характерный способ включения в сеть межличностных отношений» [133, 299]. Идея самоценности другого лежит в основе «помогающих» отношений в гуманистической психологии [102].

Таким образом, ценностно-смысловые отношения личности к другому человеку конкретизируются в направленности личности в общении и в значительной мере определяют общение людей во всех сферах, в том числе в профессиональной сфере. Следовательно, смысловой потенциал педагога через отношение к ученику обуславливает направленность педагогического общения. Механизм такого влияния можно раскрыть, обратившись к концепции Д.А. Леонтьева о трех гранях смысла.

Он вводит идею бытийного опосредования смысловых образований. В его концепции категория смысла имеет три грани рассмотрения: феноменологическую (смысл в структуре сознания – личностный смысл), онтологическую (смысл в контексте жизненных отношений субъекта – жизненный смысл) и регуляторную (смысл в структуре деятельности – динамические смысловые системы). Жизненный смысл познается субъектом в форме личностного смысла и одновременно обнаруживается в эффектах неосознаваемых регуляторных смысловых структур личности. Источником смысла как психологического феномена становятся смысловые связи между субъектом и жизненным миром, которые субъект устанавливает и осуществляет в деятельности. Богатством связей с миром, которые осуществляет индивид, определяется уровень развития регуляторных функций его личности [65]. «Понятие смысла воплощает единство деятельности, сознания и личности, находясь на пересечении всех трех фундаментальных психологических категорий» [67, 302].

Применительно к педагогу как субъекту профессионального общения следует вести речь о смысловых структурах, центром которых является ученик. Жизненный смысл ученика для педагога будет определяться той объективной ролью, которую играет ученик в жизни педагога. Этот смысл презентуется в сознании педагога в виде личностного смысла в форме трансформированного или эмоционально окрашенного образа ученика. И, наконец, жизненный смысл ученика воплощается в смысловых структурах личности педагога, они обеспечивают регуляцию поведения педагога по отношению к ученику. Рассмотрим регуляторный аспект подробнее.

Педагогическое общение, как и любая другая человеческая деятельность, имеет две формы регуляции. С одной стороны, на педагогическое общение влияют внешние по отношению к педагогу факторы: другие субъекты общения, условия общения, профессиональные нормы, педагогическая ситуация и т.д. С другой стороны, педагогическое общение регулируется самим педагогом путем согласования целей и средств общения со своими мотивами, установками, ценностями. Поэтому можно говорить о внешней и внутренней, смысловой регуляции педагогического общения. Эти две формы соотносятся с двумя фундаментальными характеристиками деятельности: предметностью и осмысленностью, или, в другом варианте, предметностью и субъектностью. При этом, как отмечают исследователи, несмотря на взаимосвязь этих характеристик, главенствующая роль принадлежит смысловой регуляции, поскольку «сцепление отдельных действий в целостную, а, следовательно, и эффективную деятельность ...обеспечивается ...смыслом» [46, 9]. Следовательно, смысловая регуляция педагогического общения будет иметь приоритет над внешней регуляцией.

Смысловая регуляция деятельности осуществляется смысловыми структурами. Д.А. Леонтьев выделяет шесть видов смысловых структур: личностный смысл, смысловой конструкт, смысловая установка, смысловая диспозиция, мотив и личностная ценность. Между этими структурами имеются функциональные взаимосвязи. Эмпирически регистрируемые воздействия на сознание и деятельность оказывают только личностные смыслы и смысловые установки конкретной деятельности. Мотивы, смысловые конструкты и смысловые диспозиции образуют второй уровень смысловой регуляции. Их функция заключается в порождении личностных смыслов и смысловых установок. Высший уровень смысловой регуляции составляют личностные ценности. Они являются смыслообразующими по отношению к мотивам, смысловым конструктам и смысловым диспозициям. При этом собственно личностными структурами можно назвать только личностные ценности, смысловые конструкты и смысловые диспозиции. Они обладают транситуативным и «наддеятельностным» характером в отличие от мотивов, личностных смыслов и смысловых ус-

тановок, которые складываются и функционируют лишь в пределах конкретной отдельно взятой деятельности [65, 128-129].

Так как «смыслообразование — это процесс распространения смысла от ведущих, смыслообразующих, «ядерных» смысловых структур к частным, периферическим, производным в конкретной ситуации развертывающейся деятельности» [65, 128], то смысловой потенциал педагога обуславливает направленность педагогического общения.

Соотношение объема понятий «смыслового потенциала» и «направленности педагогического общения» можно представить следующим образом. Смысловой потенциал педагога и направленность педагогического общения имеют одну и ту же психологическую структуру, включающую в себя: личностные ценности, смысловые диспозиции, смысловые конструкторы, смысловые установки, мотивы и личностные смыслы. Однако смысловой потенциал — понятие более широкое, подразумевающее *все* ценности и смыслы педагога. Направленность педагогического общения включает в себя только смысловые структуры, относящиеся к сфере профессионального общения. Исходя из того, что диалогическое педагогическое общение возможно только при отношении педагога к ученику как к Другому, как к равноправному свободному субъекту, можно сделать вывод, что релевантной диалогической направленности будет развивающаяся смысловая структура личности педагога, характеризующаяся интенсивно присвоенным гуманистическим уровнем.

Аналогично деструктивная смысловая структура личности педагога порождает другие виды направленности педагогического общения в соответствии с преобладающими смысловыми уровнями. Интенсивно присвоенный эгоистический уровень является причиной манипулятивной направленности. Предличностный уровень определяет конформную и авторитарную направленность. Высокая степень присвоенности группоцентрического уровня детерминирует индифферентную направленность. Таким образом, смысловой потенциал педагога через механизмы смыслообразования влияет на направленность педагогического общения. Направленность на диалогическое педагогическое общение обуславливается развивающейся смысловой структурой, которая соответствует высокому личностному потенциалу педагога.

Влияние на направленность педагогического общения двух других компонентов личностного потенциала педагога — потенциала свободы и потенциала ответственности — можно обнаружить в нескольких эффектах. Во-первых, ядерные механизмы личности отвечают за смыслопорождение высших смыслов, которые являются смыслообразующими по отношению к направленности педагогического общения. Во-вторых, обеспечивают приоритет смысловой регуляции педагогического общения над внешней.

Процессы смыслообразования берут свое начало на уровне самых общих смысловых ориентации. Смысловые структуры этого уровня не наполняются смыслом из какой-то еще более высокой смыслообразующей инстанции — такой инстанции нет, а сами являются первичными по отношению ко всем остальным смысловым структурам. К высшим смыслам относятся потребности, личностные ценности, мировоззрение, смысл жизни и самоотношение [65].

Для направленности в общении таким смыслообразующим психологическим образованием является самоотношение. В настоящее время существует большое количество работ, доказывающих определяющую роль самоотношения личности в общении с другими людьми. В.В. Столин считает, что эмоционально-ценностное отношение к себе обуславливает эмоционально-ценностное отношение к другому [116]. По мнению Т.П. Скрипкиной, в межличностном взаимодействии всегда происходит соотнесение ценностного отношения к себе и к другому. Психологическая готовность к диалогу означает, что человек способен относиться не только к другому как к ценности, но и демонстрировать такое же отношение к себе. При иных позициях общающихся будут иметь место другие формы взаимодействия, соответствующие типу сочетания степени доверия к себе и к конкретному другому (манипулирование, зависимость и т.д.) [110].

Анализируя проблему продуктивности стилей межличностного взаимодействия, В.А. Горянина причинами непродуктивности в общении называет обесценивание самого себя и других, недоверие к людям и к миру в целом, позицию «жертвы», «эмоционально насыщенные неконструктивные установки, в концентрированном виде выражающие негативное отношение к себе и к другим» [38, 81].

На тесную связь самоотношения и отношения к другим указывает Т. Шибутани. «Люди способны действовать в отношении самих себя точно так же, как они действуют по отношению к другим людям или как другие действуют по отношению к ним» [133, 194]. Ориентации по отношению к другим в общении конституируются главным образом путем проекции собственных переживаний. Особое значение в этом процессе имеет та оценка, которую человек дает себе — уровень собственного достоинства. Поэтому «тот, кто не любит самого себя, не может любить других» [133, 301]. Аналогичную позицию в этом вопросе занимает К. Роджерс. По его данным, в процессе психотерапии клиент становится способным ценить и уважать других людей по мере того, как у него развивается способность ценить и уважать себя [102].

Механизмами психологической защиты объясняют связь самоотношения и отношения к другим людям целый ряд отечественных исследователей. Е.Т. Соколова считает, что поддержание определенного эмоционально-

ценностного отношения к себе достигается не только через ментально-рефлексивные действия, но и через соответствующую организацию общения, которая обеспечивает непротиворечивость и стабильность самоотношения [112]. По мнению У.А. Хараша, самооценка нуждается в превентивных мерах, рассчитанных на то, чтобы снизить неблагоприятную для субъекта оценочную деятельность окружающих, что прямым образом отражается на процессе общения [127]. В.В. Столин указывает на то, что основанием для стабильного отношения к другим является стабильное отношение к себе, достигающееся за счет защиты самоотношения [116].

В поисках внутриличностных детерминант стилей педагогического общения большинство авторов в качестве главного личностного фактора, обуславливающего выбор стиля педагогического общения, выделяют самоотношение педагога, которое определяет эмоционально-ценностное отношение к ученикам. В частности, Р. Бернс отмечает, что негативное отношение педагога к себе ведет к негативному отношению к окружающим и проявляется в авторитарном стиле общения. Выход за пределы функционально-ролевых отношений с детьми, демократичное общение с ними возможно только для педагогов с положительной Я-концепцией, которая предполагает позитивное отношение к себе, самоуважение, ощущение собственной ценности [13].

Особенности самоотношения педагогов к себе в связи с диалогическим и монологическим стилем педагогического общения выявлены в исследовании С.А. Рябченко. У педагогов с диалогическим стилем педагогического общения модальность самоотношения обусловлена безоценочным принятием себя, поэтому надситуативна и более устойчива. Самоотношение педагогов с авторитарным стилем педагогического общения основывается на сопоставлении себя с социально заданными извне стандартами, что накладывает статусные и ролевые ограничения. По сравнению с приверженцами диалогического стиля общения педагоги с авторитарным стилем демонстрируют более негативное самоотношение и в большей степени прибегают к механизмам психологической защиты [106].

Л.М. Митина выявила связь между особенностями самоотношения педагогов и способом преодоления трудностей в педагогическом общении. Конструктивный способ преодоления трудностей характерен для педагогов с высокими показателями самоуважения, самоинтереса. Педагоги, демонстрирующие неконструктивный способ разрешения трудностей в ситуациях педагогического общения, имеют неадекватную самооценку, низкие показатели самопонимания и самоинтереса, сочетающиеся с низким пониманием детей и отсутствием интереса к ним [87].

В исследовании Л.И. Габдулиной установлено, что ценностные, смысло-жизненные ориентации педагогов и самоотношение связаны между собой и конкретизируются в направленности педагогического общения, определяя его стиль. Педагоги с диалогическим стилем педагогического общения отличаются наибольшей согласованностью, активным конструктивным характером ценностно-смысловых отношений к себе и к другим. Их самоотношение характеризуется ощущением ценности собственной личности, самопринятием, уверенностью в положительном отношении других людей, низкой степенью внутренней конфликтности и самообвинения [34].

Таким образом, отношение педагога к себе является важнейшей детерминантой направленности профессионального общения. В смысловых структурах личности самоотношение занимает высший уровень и является смыслообразующим фактором направленности педагогического общения. При этом самоотношение педагога к себе ни из каких высших смысловых инстанций не выводится, оно формируется через механизмы смыслопорождения при непосредственном взаимодействии личности с миром.

Нужно отметить, что самоотношение представляет собой механизм обратной связи личности с миром. Как пишет Д.А. Леонтьев, «главная функция самоотношения в жизнедеятельности здоровой автономной личности – это сигнализация о том, что в жизни все в порядке или, наоборот, не все. Если мое самоотношение находится не на должном уровне – это для меня сигнал о том, что нужно что-то менять, но не в самоотношении, а в жизни, в моих отношениях с миром» [63, 61]. Высокая самооценка не должна являться самоцелью, она может быть доступна только как побочный продукт активности человека в мире.

Формами или способами бытия личности в мире являются ядерные структуры личности – свобода и ответственность. Они отвечают за процессы смыслопорождения путем критических изменений смысловых структур на основе рефлексии. В структуре самосознания ядерные механизмы личности отражаются в форме экзистенциального «Я». Это ощущение себя источником активности или, наоборот, пассивным объектом воздействий, переживание своей свободы или несвободы, ответственности или посторонности. Это – то Я, которое является не представлением о себе, а некоторой первичной точкой отсчета любых представлений о себе [63]. Именно экзистенциальное «Я» определяет важнейшие характеристики самоотношения личности: целостность, интегрированность и автономность, выражающуюся в независимости самоотношения от внешних оценок.

В исследовании Е.Р. Калитеевской и Д.А. Леонтьева установлена прямая взаимосвязь самоотношения и степени развития ядерных механизмов личности.

Полноценное развитие свободы и ответственности сочетается с устойчивым положительным самоотношением, предполагающим опору на внутренние ценностные критерии в ситуации принятия решения. Такое самоотношение основано на ощущении себя источником активности в своей жизни и принятии личной ответственности за результаты своих действий. Недоразвитие свободы порождает неустойчивое и в целом негативное самоотношение, зависящее от внешней оценки, чувство личной ответственности за результаты своих действий, но вместе с тем принятие решений исходя из заданных извне критериев. На фоне недоразвития ответственности складывается неинтегрированное, диффузное, неустойчивое самоотношение скорее с положительным, чем с отрицательным знаком. Такое самоотношение предполагает опору на внутренние критерии принятия решения, но при этом сопровождается ощущением независимости результатов действий от собственных усилий. Незрелость обоих ядерных механизмов личности сочетается с неустойчивым негативным, неинтегрированным самоотношением, основанном на внешних оценках и предполагающим чувства пассивности и посторонности по отношению к своей жизни [47].

Таким образом, потенциал свободы и потенциал ответственности определяют специфику самоотношения педагога, которое является смыслообразующим фактором направленности педагогического общения. В основе направленности на диалогическое педагогическое общение лежит устойчивое, позитивное целостное самоотношение педагога, обусловленное полноценным развитием потенциалов свободы и ответственности.

Влияние потенциала свободы и потенциала ответственности на педагогическое общение не ограничивается детерминацией его направленности. Личностный потенциал педагога, будучи потенциалом саморегуляции педагогической деятельности, отвечает за приоритет смысловой регуляции педагогического общения над внешней. Наличие соответствующей направленности является необходимым, но недостаточным условием диалогического педагогического общения. Нет гарантий, что в ситуации, когда гуманистические ценности окажутся под угрозой, педагог сможет вести себя в соответствии с ними.

Исходя из мультирегуляторной модели личности, предложенной Д.А. Леонтьевым [65], возникает предположение, что в реальном педагогическом общении поведение педагога детерминируется не только смысловыми структурами его личности. Педагог может действовать под влиянием актуальных потребностей (устал, хочется быстрее закончить урок), может автоматически отреагировать на стимул (на провокацию учащегося ответить грубостью), может действовать стереотипно (я так всегда делал) или в соответствии с принятыми нормами (так делают все учителя). Во всех этих случаях регуляция пе-

дагогического общения будет внешней если не по отношению к самому педагогу, то к его личности.

Для того, чтобы деятельность педагогического общения была самодетерминированной, т.е. протекала в соответствии с направленностью личности, нужно, чтобы педагог не только обладал соответствующим смысловым потенциалом, но и мог воплотить свои смыслы. Для этого ему необходимы развитые потенциалы свободы и ответственности, которые отвечают за защиту деятельности от внешних помех и, тем самым, осуществляют эффективную смысловую регуляцию педагогического общения вне зависимости от обстоятельств. Таким образом, потенциалы свободы и потенциал ответственности педагога определяют приоритет смысловой регуляции над внешней и помогают воплотить содержание направленности педагогического общения в каждой конкретной ситуации.

Обобщая выше сказанное, можно представить влияние личностного потенциала педагога на направленность педагогического общения в виде схемы (рис. 2).

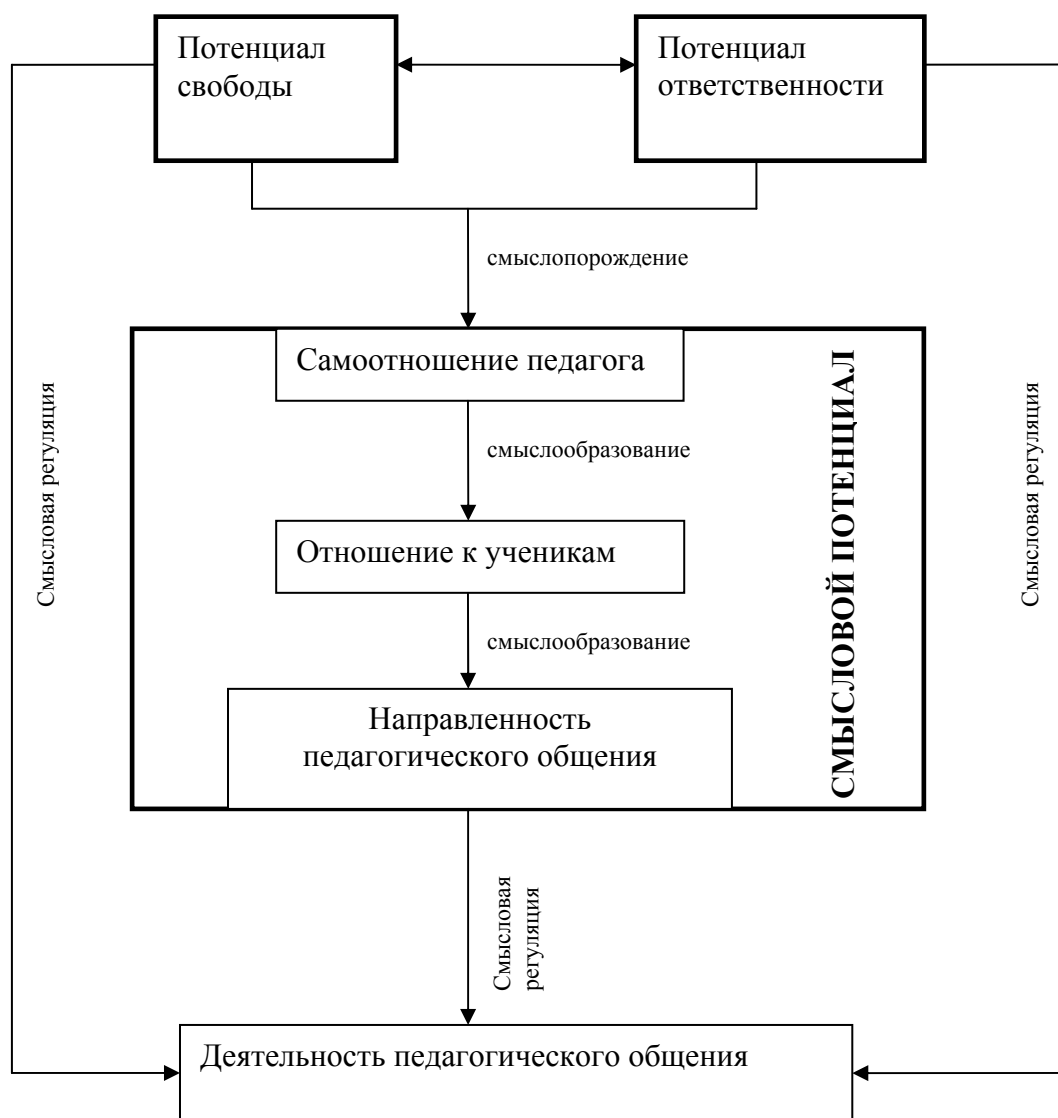


Рис. 2. Схема влияния личностного потенциала педагога на направленность педагогического общения

Выраженность потенциалов свободы и ответственности через механизм смыслопорождения определяет самоотношение педагога. Оно представляет собой высший смысл и через механизм смыслообразования детерминирует отношение педагога к ученикам. Отношение педагога к ученикам, выражаемое в нашей работе через тип смысловой структуры личности учителя, является смыслообразующим фактором направленности педагогического общения. Направленность педагогического общения, потенциал свободы и потенциал ответственности осуществляют смысловую регуляцию педагогического общения. Полноценное развитие свободы и ответственности порождают устойчивое позитивное целостное самоотношение педагога, которое является основой для формирования развивающей смысловой структуры личности учителя. Такой тип смысловой структуры педагога является единственным, который обуславливает направленность на диалогическое педагогическое общение. Таким образом, личностный потенциал педагога является фактором развития диалогической направленности педагогического общения.

1.3. Психологические условия актуализации личностного потенциала педагога

Актуализация личностного потенциала педагога в рамках психолого-педагогической технологии будет полноценной при соблюдении ряда психологических условий, которые можно разделить на две группы: внешние, созданные психологом, и внутренние, зависящие от самого педагога. Выделение именно этих психологических условий актуализации личностного потенциала педагога обусловлено методологической основой исследования (системный подход, экзистенциальный подход, смысло-деятельностный подход, принцип психического детерминизма С.Л. Рубинштейна, дополненный А.Н. Леонтьевым). К внешним условиям относятся системность (развитие всех компонентов личностного потенциала педагога); фасилитационный подход, устранение препятствий на пути актуализации личностного потенциала педагога; «остановка»; работа не с личностью, а с жизненным миром педагога. Эти условия создают предпосылки для развития личностного потенциала педагога. Однако сами изменения становятся возможными только при реализации внутреннего условия принятия педагогом ответственности за актуализацию своего личностного потенциала. Раскроем содержание и диалектику вышеперечисленных условий.

1. Системность. Это условие заключается в обязательной актуализации всех компонентов личностного потенциала педагога. Напомним, что личностный потенциал отвечает за способность педагога исходить в своей профессиональ-

ной деятельности из гуманистических ценностей и смыслов и сохранять эффективность педагогической деятельности вне зависимости от заданных условий этой деятельности. Личностный потенциал педагога представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, включающую в себя потенциал свободы, потенциал ответственности и смысловой потенциал. Компоненты личностного потенциала педагога взаимосвязаны, уровни их развития влияют друг на друга. Недоразвитие какого-либо компонента влечет за собой нарушение всей системы саморегуляции педагогической деятельности. Только полноценное развитие потенциалов свободы и ответственности сочетается с высоким смысловым потенциалом, характеризующимся развивающей смысловой структурой личности педагога. Кроме того, каждый компонент личностного потенциала педагога имеет свою психологическую структуру, которую также необходимо учитывать при организации развивающей работы. Только развитие всех характеристик позволит полноценно реализоваться функциям, за которые отвечает личностный потенциал педагога.

Таким образом, условие системности предполагает развитие всех компонентов личностного потенциала педагога и всех параметров этих компонентов. Несоблюдение этого условия делает работу по актуализации личностного потенциала педагога не только не эффективной, но и может привести к несбалансированности личностного потенциала, которая будет выражаться в нарушениях саморегуляции педагогической деятельности и способствовать формированию смысловых структур личности педагога деструктивного типа.

2. Фасилитационный подход. Нужно отметить, что психологическая фасилитация профессиональной деятельности педагога – очень актуальная проблема современного образования. Учителей еще со времен К. Роджерса призывают быть фасилитаторами для своих учеников, однако мало кто заботится о создании фасилитирующих условий для самих педагогов. В современной педагогической психологии этой проблеме посвящены работы Р.В. Овчаровой. Под психологической фасилитацией труда учителя она понимает создание таких социально-психологических условий, при которых учитель мог бы чувствовать себя защищенным, спокойно работать, сохранить свое психическое здоровье и самореализоваться как зрелая личность [92, 4].

Обосновывая необходимость психологической фасилитации профессиональной деятельности педагогов, Р.В. Овчарова пишет: «учитель, которому создаются фасилитирующие условия, сам становится фасилитатором для своих учеников. Поскольку не может любить тот, кого не любили; сочувствовать и сострадать, с кем были жестоки; поддерживать и помогать, кому никто не протянул руки помощи. Только тогда он становится субъектом педагогического процесса» [92, 4].

На наш взгляд, фасилитация является наиболее адекватной психологической тактикой актуализации личностного потенциала педагога, поскольку при таком подходе основное внимание уделяется не достижению общих для всех заданных результатов, а созданию условий для индивидуального и рефлексивного развития всех компонентов личностного потенциала педагога. Более того, любые директивные и формирующие методы, во-первых, по отношению к педагогам в принципе неприемлемы, а во-вторых, могут привести к противоположным результатам. О развитии самодетерминации в таких условиях не может идти речи, а навязывание «правильных» гуманистических ценностей вызовет у педагогов протест или, еще хуже, сформирует «одномерное моральное мышление, возвращенное на стереотипах» [70]. Поэтому именно фасилитационный подход должен быть избран в качестве парадигмы для создания программ и технологий актуализации личностного потенциала педагога.

3. *Устранение препятствий на пути актуализации личностного потенциала педагога.* Мы исходим из ключевого положения экзистенциально-гуманистической традиции о том, что у каждого человека есть потенциал, актуализирующийся в ходе развития [77; 102]. При этом потенциальные возможности намного шире воплощенных, и человек сам решает, чему дать реализоваться, а чему нет [125]. Таким образом, обладая свободой выбора, человек не только творит свою жизнь, но и создает себя. По меткому выражению Ж.-П. Сартра, «человек – это его выборы» [108]. Однако далеко не все люди признают авторство собственной жизни. Реализация своей свободы предполагает плату в виде неуверенности и тревоги. Поэтому в качестве главного препятствия на пути развития личностного потенциала педагога можно рассмотреть непродуктивные психологические защиты от экзистенциальной тревоги, которые находят свое отражение в смысловых структурах личности педагога [55].

Экзистенциальная тревога неоднородна, она порождается конфронтацией с четырьмя конечными данностями существования: смертью, свободой, изоляцией и бессмысленностью [138]. Защиты от этих экзистенциалов в своих крайне неадаптивных формах предполагают психологический симбиоз, которые являются предпосылкой формирования смысловой структуры личности педагога деструктивного типа с высокой степенью присвоенности предличностного уровня. Психологические защиты, выраженные в форме нарциссизма, избегания ответственности, нежелания построить аутентичные отношения, а также стремления к самоактуализации и гедонизму, служат основой для формирования смысловой структуры личности педагога деструктивного типа с преобладанием эгоистического уровня.

Трудоголизм, «усиление» себя за счет принадлежности к большему целому, стремление к укорененности в какой-либо структуре, преданность делу яв-

ляются достаточно адаптивными защитами от экзистенциальной тревоги, но при этом выступают в качестве предпосылок для формирования смысловой структуры личности педагога деструктивного типа с преобладанием группоцентрического уровня.

Психологические защиты от экзистенциальной тревоги могут приобретать высокоадаптивную форму, что отражается в смысловых структурах личности в виде высокой степени присвоенности духовного уровня. Приобщение к культуре и личный вклад в нее в виде творчества смягчают тревогу смерти и дают ощущение осмысленности жизни. Вера в некие вечные абсолюты позволяет приглушить тревогу отсутствия почвы. Через принятие общечеловеческих ценностей личность педагога защищается от экзистенциальной изоляции.

Конфронтация с экзистенциалами является источником не только неустранимой тревоги, но и сильнейшим стимулом личностного развития. Признание неотвратимости смерти и ограниченности наших сил и времени приводит к мысли, что «существование не может быть отложено». Конфронтация со свободой помогает принять ответственность за свою жизнь, что является необходимым условием самодетерминации и личностной автономии. Осознание своего экзистенциального одиночества помогает выстроить аутентичные отношения с другими людьми. Понимание относительности всех ценностей и идеалов способствует выработке своих собственных жизненных ориентиров, что ведет к установлению осмысленных взаимоотношений с миром. Открытая встреча с конечными данностями существования помогает осознать глубинные основы своего бытия в мире и выработать экзистенциальное мировоззрение, которое отражается в смысловых структурах личности педагога в виде высокой степени присвоенности гуманистического уровня.

Таким образом, можно сделать вывод, что неадаптивные психологические защиты являются одним из главных препятствий на пути развития личностного потенциала педагога. Производными от них являются другие неконструктивности: зависимости, иллюзии, интраекты, невротические убеждения и т.д. «Расчистка» пути для актуализации личностного потенциала педагога – условие обязательное, поскольку если бы педагогу ничего не мешало, он давно бы развил свой личностный потенциал самостоятельно, принял авторство собственной жизни и активно воплощал на практике гуманистические ценности.

Нужно отметить, что в качестве препятствия для актуализации личностного потенциала педагога не рассматривается негативное влияние различных социальных факторов (политических, экономических, организационных, социально-психологических). Напротив, наличие жизненных трудностей может быть следствием неразвитого личностного потенциала, а

ограничения, задаваемые внешней ситуацией, – способствовать его развитию. Перефразируя А.Н. Леонтьева, можно сказать: главное не то, что у педагога есть, а то, что он с этим делает. В качестве доказательства такой позиции приведем результаты исследования, выполненного Л.А. Александровой, А.А. Лебедевой и Д.А. Леонтьевым, в котором личностный потенциал социально активных инвалидов оказался значимо выше, чем у их условно здоровых сверстников [4]. То есть любые ограничения, предъявляемые жизнью, можно рассматривать как вызов для развития личностного потенциала.

4. *«Остановка»*. Следующие условие, обозначенное как «остановка», предполагает предоставление педагогу возможности взглянуть на свою жизнь из другой позиции. Метафорически выражаясь, психолог приглашает педагога в гости, в дом, стоящий в стороне от его жизненного пути.

Такая смена угла зрения организует ряд важных моментов. Во-первых, педагог «наталкивается на самого себя» (Е.Р. Калитеевская, личное сообщение), что ставит перед ним недорешенные проблемы личностного развития. Во-вторых, у педагога появляется шанс освободиться от своих «психологических тяжестей»: неадаптивных защит, неконструктивных убеждений, иллюзий и т.д. Сделать это в обычной жизни, «на ходу», без остановки практически невозможно, поскольку все эти тяжести и есть «средства передвижения». Во время остановки, совершаемой около психолога, педагог может избавиться от препятствий на пути развития личностного потенциала. Как красиво выразился О.В. Лукьянов, встреча с психологом позволяет «просто и быстро отобрать у вас все ваши тяжести и показать, кто вы на самом деле без их – легкий, пеший, одинокий и свободный» [73, 33]. В-третьих, такая остановка обладает не только психотерапевтическим эффектом, она дает возможность выбрать новые векторы для движения, изменить течение своей жизни.

5. *Работа не с личностью, а с жизненным миром педагога*. Это условие вытекает из ключевого положения смысло-деятельностного и экзистенциального подходов, о том, что главной антропологической характеристикой человека выступает его взаимосвязанность с миром. Представления о человеке как о «замкнутом в себе существе» С.Л. Рубинштейн называл «фикцией». Альтернативой «онтологии изолированного индивида» [32] выступает «онтология жизненного мира». «Человек находится внутри бытия, а не только бытие внешне его сознанию. В этом отношении бытие обступает нас со всех сторон...» [105, 262]. Весьма выразительно эту онтологическую картину обрисовал М.М. Бахтин: «Человек окружен миром, своей комнатой, квартирой, природой, пейзажем, он живет внутри мира и в нем действует; вокруг него плотные и теплые массы мира; он внутри внешнего мира, а не на границах его» [12, 74].

Д.А. Леонтьев определяет жизненный мир как организованную совокупность всех объектов и явлений действительности, связанных с данным субъектом жизненными отношениями. Жизненное отношение – это объективное отношение между субъектом и каким-либо объектом или явлением действительности, характеризующееся потенциальной возможностью качественно определенной формы взаимодействия между ними. В «онтологии жизненного мира» отношения, связывающие субъекта с миром, наделяются статусом особой реальности, первичной по отношению к характеристикам субъекта, формирующимся в процессе реализации этих отношений, в частности к личностным характеристикам [65, 118].

В экзистенциальной психологии единство человека и мира отражено в понятии «бытие-в-мире» (Dasein) [126]. Человек и мир представляют собой два аспекта одной целостности, они существуют вместе и могут быть поняты только посредством друг друга. Dasein не является внутренней реальностью человека, можно говорить о лишь о целостном мире человека, обладающим внутренними и внешними аспектами. По словам Р. Кочюнаса, «в экзистенциальном видении человека фокус внимания переносится из сферы индивидуального сознания в более широкое пространство – его жизненный мир» [57, 94]. Этот принцип взаимосвязанности является основой экзистенциального терапевтического мышления [146].

Таким образом, при актуализации личностного потенциала педагога нужно учитывать весь его жизненный мир, который является первичным по отношению к личностному потенциалу. Более того, в стремлении понять жизненный мир педагога нужно ориентироваться не только на психологическое измерение, которому «принадлежит» личностный потенциал, а на более широкий контекст всей его жизни. Вслед за классиками экзистенциальной психологии Л. Бинсвангером [139] и Э. ван Дорзен [147] можно говорить о четырех основных измерениях жизненного мира, которые необходимо учитывать при актуализации личностного потенциала педагога: физическое, социальное, психологическое и духовное.

Физическое измерение включает в себя сферу биологического, телесного. В рамках анализа этого измерения обращается внимание на физические возможности педагога, отношение к здоровью и болезни, а также затрагиваются вопросы материального существования. Социальное измерение — это сфера социальных, публичных отношений. В этом контексте важно посмотреть насколько педагог вписывается в социальную структуру, какие у него отношения на работе, есть ли у него друзья. Принципиальным моментом является то, каким образом педагог «ходит в гости в жизненный мир других» [57], как он принимает их инаковость в свою жизнь.

Психологическое измерение включает сферу внутриспсихического и сферу близких, интимных отношений. В этих рамках делается акцент на анализ чувств, установок, способов поведения, психологических защит и т.д. Важно отметить, что «этим измерением жизнь не начинается и не заканчивается» [57]. Анализ духовного измерения предполагает обращение внимание на несколько аспектов. Во-первых, в поле зрения психолога обязательно попадает сфера ценностей и смыслов, которые представляют жизненные основания. Психолог помогает педагогу увидеть его жизненные основания. Во-вторых, анализируется то, как педагог принимает жизненные ограничения, которые являются неизбежными. Таким образом, актуализация личностного потенциала педагога станет возможной, если работать не только с личностью, а со всем жизненным миром педагога, который представляет собой совокупность жизненных отношений и включает физическое, социальное, психологическое и духовное измерение.

Мы раскрыли содержание внешних условий актуализации личностного потенциала педагога, за создание которых отвечает психолог. Однако даже полное соблюдение всех этих условий может оказаться бесполезным, если не будет выполнено внутреннее условие: принятие педагогом ответственности за актуализацию своего личностного потенциала.

6. Принятие педагогом ответственности за актуализацию своего личностного потенциала. Условия, созданные психологом для актуализации личностного потенциала педагога, окажутся эффективными только в том случае, если педагог сам захочет измениться и будет прилагать к этому усилия. Вопрос разделения ответственности между психологом и педагогом как за результат, так и за процесс актуализации личностного потенциала педагога является очень важным. Психолог ответственен за создание вышеперечисленных внешних условий, за выбор адекватных способов работы с педагогами. Он занимает скорее позицию ассистента, который помогает педагогу актуализировать свой личностный потенциал. Психолог для этого предоставляет возможности, то как педагог распоряжается этими возможностями – его сфера ответственности. Педагог сам решает что делать с опытом, полученным в ходе работы с психологом, принимать или не принимать его в свою жизнь.

Иллюстрируя взаимодействие педагога и психолога, можно обратиться к следующей метафоре. У педагога есть лодка, и он даже знает куда на ней плыть, но не может сдвинуться с места, потому что не имеет точки опоры, от которой можно оттолкнуться и начать движение. Психолог как раз и предоставляет педагогу такую точку опоры, делая доступной силу для изменений. Педагог развивает свой личностный потенциал сам, меняет свою

жизнь самостоятельно, никто не может это сделать за него, но изменения эти происходят не в одиночестве, а на основании встречи с психологом.

Таким образом, для актуализации личностного потенциала педагога необходимо выполнение ряда психологических условий. Первую группу составляют внешние условия, которые создает психолог. К ним относятся фасилитационный подход, устранение препятствий на пути актуализации личностного потенциала педагога; «остановка»; системность (развитие всех компонентов личностного потенциала педагога); работа не с личностью, а с жизненным миром педагога. Эти условия создают предпосылки для актуализации личностного потенциала педагога. Однако сами изменения становятся возможными только при реализации внутреннего условия — принятия педагогом ответственности за актуализацию своего личностного потенциала.

Взаимодействие внешних и внутренних условий актуализации личностного потенциала педагога можно обосновать через принцип психического детерминизма С.Л. Рубинштейна: «внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия» [104, 234]. Внешние условия, созданные психологом, приведут к актуализации личностного потенциала педагога только в том случае, если педагог примет на себя ответственность за изменения. Однако, учитывая дополнение А.Н. Леонтьева, «внутреннее действует через внешнее и этим само себя изменяет» [60, 181], верно и обратное: развить свой личностный потенциал педагог может, воспользовавшись возможностями, которые предоставляет ему психолог.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА НА ДИАЛОГИЧЕСКУЮ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

2.1. Организация и методы исследования

Объект исследования: педагогическое общение.

Предмет исследования: личностный потенциал педагога как фактор развития диалогической направленности педагогического общения.

Цель исследования: изучение влияния личностного потенциала педагога на диалогическую направленность педагогического общения.

Гипотеза исследования состоит из совокупности следующих предположений:

1. Личностный потенциал педагога представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов и включает в психологическую структуру потенциал свободы, потенциал ответственности и смысловой потенциал.

2. Личностный потенциал педагога является фактором развития диалогической направленности педагогического общения.

Задачи исследования:

1. Определить психологическое содержание и структуру личностного потенциала педагога.

2. Изучить влияние личностного потенциала педагога на диалогическую направленность педагогического общения.

3. Выявить типы педагогов в зависимости от вариантов развития личностного потенциала и ведущего вида направленности педагогического общения.

В качестве методологии исследования был выбран структурный подход, в рамках которого сначала изучались отдельные составляющие личностного потенциала педагога, а затем устанавливались связи этих параметров друг с другом и с направленностью на диалогическое педагогическое общение. В соответствии с выдвинутой целью, задачами и гипотезой исследования была подобрана группа **методов**: теоретические методы (гипотетико-дедуктивный, качественный анализ); эмпирические методы (наблюдение, беседа, тестирование, экспертный опрос, анкетирование); методы математической статистики (описательная статистика, корреляционный анализ, факторный анализ, дисперсионный анализ, кластерный анализ).

На основании теоретического анализа проблемы был обозначен круг эмпирически измеряемых конструктов, релевантных компонентам личностного

потенциала педагога: личностная автономия (Э. Деси, Р. Райан), осмысленность жизни (В. Франкл, Д.А. Леонтьев), жизнестойкость (С. Мадди), толерантность к неопределённости (Д. Мак-Лейн), ориентация на действие (Ю. Куль), особенности планирования деятельности (Е.Ю. Мандрикова), временная перспектива личности (Ж. Нюттен, Ф. Зимбардо), субъект-объектные ориентации (Е.Ю. Коржова), смысловые структуры личности учителя (Б.С. Братусь, М.Н. Миронова). Следовательно, для диагностики личностного потенциала педагога были использованы следующие методики:

1. *Российская версия опросника каузальных ориентаций (РОКО) Э. Деси и Р. Райана в адаптации Д.А. Леонтьева, О.Е. Дергачёвой, Л.Я. Дорфмана* [42]. Методика даёт информацию о сравнительной выраженности одного из трех способов принятия решения в ситуации выбора: опора на самостоятельные внутренние критерии (автономность), опора на внешние критерии и основания (внешний контроль), выжидание и уход от решения (безличность).

2. *Тест жизнестойкости С. Мадди (ТЖС) в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой* [69]. Диагностирует ресурс жизнестойкости – набор установок, позволяющий эффективно справляться со стрессовыми и сложными жизненными ситуациями. Четыре показателя методики включают общий балл жизнестойкости и три субшкалы: вовлеченность (установка на участие в происходящих событиях), контроль (установка на активность по отношению к событиям жизни) и принятие риска (установка по отношению к трудным или новым ситуациям, когда последние рассматриваются как вызовы, возможности получить новый опыт и чему-то научиться).

3. *Тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева* [66]. Даёт информацию о степени переживания субъектом осмысленности собственной жизни как интегральном показателе адаптации и психологического благополучия, включающем такие компоненты, как удовлетворённость процессом жизни и результатом самореализации в прошлом, наличие ясных целей и готовность к активности по их реализации.

4. *Опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой* [75]. Включает в себя шкалы, измеряющие склонность к планированию деятельности, использование внешних средств при планировании (ежедневники, дневники), представление о себе как о целеустремлённом человеке, наличие субъективных трудностей при планировании деятельности, трудностей при переходе от одной деятельности к другой в процессе реализации.

5. *Опросник «Контроль за действием» Ю. Куля в адаптации И.А. Васильева и С.А. Шапкина* [130]. Измеряет особенности волевой регуляции индивида на различных этапах осуществления действия. Выделяются ориентация на действие (переход от намерения к действию, решительность) и ориента-

ция на состояние (задержка на мотивационной фазе, рефлексия) как личностные черты, операционализованные применительно к трём различным ситуациям: ориентация на активное действие в противовес ориентации на рефлексивную реакцию в ситуации неудачи, способность гибко переключаться от одной деятельности к другой в ситуации планирования, способность глубоко погружаться в реализацию избранной деятельности, не отвлекаясь на другие, в ситуации реализации.

6. *Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой* [119]. Включает в себя ряд шкал, измеряющих различные аспекты отношения субъекта к своему прошлому (степень опоры на позитивный прошлый опыт и фиксации на негативном опыте), настоящему (выраженность гедонистической и фаталистической установок) и будущему (ответственность перед будущим, выражающаяся в наличии планов и установки на их реализацию в настоящем).

7. *Опросник толерантности к неопределённости Д. Маклейна (MSTAT-I) в адаптации Е.Г. Луковицкой* [72]. Измеряет готовность субъекта включаться в неопределённые (новые или не имеющие однозначной интерпретации) ситуации и даёт представление о степени развития способности успешно действовать в них.

8. *Опросник жизненных ориентаций Е.Ю. Коржовой* [53]. Измеряет субъект-объектные ориентации личности в жизненных ситуациях, которые отражают особенности общего способа бытия человека в мире, степень его участия в создании своей собственной жизни. Опросник включает в себя шкалы: трансситуационная изменчивость, трансситуационный локус контроля, трансситуационное освоение мира, трансситуационная подвижность, трансситуационное творчество. Выделяется четыре типа жизненных ориентаций: преобразователь, гармонизатор, пользователь, потребитель.

9. *Модифицированный вариант методики изучения смысловых уровней в структуре личности педагога М.Н.Мироновой*. В основе методики лежит «смысловая вертикаль» Б.С. Братуся. Опросником измеряется интенсивность присвоенности следующих смысловых уровней: предличностного, который имеет две шкалы – «симбиотический акцептор» и «симбиотический донор»; эгоистического, группоцентрического, гуманистического и духовного. На основании сочетания смысловых уровней выделяются типы смысловой структуры личности педагога.

Необходимость модификации методики вызвана иным в отличие от М.Н. Мироновой пониманием феноменов духовности и гуманизма. Модификация шкал «гуманистический» и «духовный уровень» проведена в соответствии с трактовками духовности и гуманизма, раскрытыми в первой главе. Кроме того, были переформулированы некоторые утверждения других шкал с целью

улучшения их восприятия испытуемыми. Модифицированный вариант методики изучения смысловых уровней в структуре личности педагога представлен в прил. 1.

Методика подверглась проверке на содержательную и критериальную валидность, а также ре-тестовую надежность. Проверка содержательной валидности проводилась методом групповых экспертных оценок. В группу экспертов вошло 8 человек: 3 кандидата психологических наук, 2 кандидата педагогических наук, 2 практических психолога образования и 1 кандидат философских наук. Все эксперты были ознакомлены с теоретической основой методики. Экспертам было предложено оценить содержание каждого утверждения на соответствие его определенной шкале методики по трехбалльной системе (3 балла – утверждение полностью соответствует шкале, 2 балла – утверждение частично соответствует шкале, 1 балл – утверждение не соответствует шкале). Статистическая проверка конкордации мнений экспертов осуществлялась методом χ^2 . Значения данного критерия ($\chi^2(13,86) = 14,21; p < 0,01$) позволяет утверждать, что по итогам экспертной оценки все утверждения методики прошли проверку на содержательную валидность.

Была проведена оценка ре-тестовой надежности модифицированного варианта методики. В повторном тестировании через четыре недели участвовало 35 педагогов. За индекс надежности был принят коэффициент корреляции Спирмена между результатами двух тестирований. Полученные индексы надежности представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты оценки ре-тестовой надежности модифицированного варианта методики изучения смысловых уровней в структуре личности педагога

№ п/п	Название шкал	Индекс ре-тестовой надежности	Значимость (p)
1	Симбиотический акцептор	0,68	p<0,001
2	Симбиотический донор	0,56	p<0,001
3	Эгоистический уровень	0,66	p<0,001
4	Группоцентрический уровень	0,71	p<0,001
5	Духовный уровень	0,58	p<0,001
6	Гуманистический уровень	0,63	p<0,001

Для определения критериальной валидности был проведен корреляционный анализ связи шкал методики со следующими параметрами: уровень духовности (методика А.Л. Горбачева); установки на эгоизм и альтруизм (методика О.Ф. Потемкиной); эгоистическая ориентация, ориентация на сотрудничество (методика Н.Е. Щурковой в модификации Н.П. Фетискина); направленность на

себя, на общение, на дело (ориентационная анкета Б. Басса); терминальные ценности – здоровье, свобода, счастье других, красота природы и искусства, творчество (методика М. Рокича). Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о критериальной валидности нашей методики. Таким образом, модифицированный вариант методики изучения смысловых уровней в структуре личности педагога обладает валидностью и надежностью и может быть использован в исследовании.

Для диагностики направленности личности педагога в педагогическом общении применялась *методика диагностики направленности личности в общении (НЛО) С.Л. Братченко* [24]. Методика предназначена для определения степени выраженности различных видов направленности личности в общении и их соотношения. Выделяются следующие виды направленности личности в общении: диалогическая, авторитарная манипулятивная, альтероцентрическая, конформная, индифферентная направленность.

Выборку составили 152 педагога г. Кургана, Курганской области, а также г. Петропавловска (Казахстан), из них 137 женщин и 15 мужчин. В исследовании приняли участие учителя-предметники, учителя начальных классов, педагоги дополнительного образования, воспитатели ДОУ, преподаватели ссузов и вузов. Средний возраст участников исследования $39,3 \pm 10,2$ лет, педагогический стаж $17,4 \pm 10,1$ лет. 82% имеют высшее педагогическое образование, 10% среднее специальное и неоконченное высшее педагогическое образование, 8% – непедагогическое высшее образование. Квалификация педагогов: 28% – высшая категория, 35% – первая категория, 22% – вторая категория, 15% – без категории. Такая выборка обеспечивает желательный минимум и в достаточной степени репрезентирует генеральную совокупность. Кроме того, в исследовании приняли участие представители непедагогических профессий (врачи, инженеры, работники торговли) в количестве 55 человек. Они составили выборку нормы. Общее количество участников исследования 207 человек.

Исследование проводилось в период с 2007 по 2010 гг. и реализовывалось в три этапа:

- организационный – разработка методологии, подбор и проверка методов исследования;
- эмпирический – проведение основного этапа эмпирического исследования.
- аналитический – математико-статистическая обработка и анализ результатов исследования.

Для апробации методик было проведено пилотажное исследование на 35 педагогах. Результаты пилотажного исследования показали, что выбранные методики адекватны поставленной цели и способствуют ее достижению.

2.2. Результаты исследования личностного потенциала педагога

Описательная статистика

Одной из задач нашего исследования было определение психологического содержания и структуры личностного потенциала педагога. Для начала полученные по методикам данные были подвергнуты первичной математической обработке. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Описательная статистика параметров личностного потенциала педагога

Методика	Шкала	Среднее значение	Стандартное отклонение	Медиана	Мода	Минимум	Максимум
Методика измерения смысловых уровней личности педагога	СА	9,2	2,9	9	multiple	3	17
	СД	8,9	3,1	9	multiple	2	19
	Э	9,8	3,2	10	10	2	20
	Гр	10,7	3,1	11	14	3	17
	Д	14,2	2,7	12	12	4	20
Гум	11,8	3,0	15	15	7	20	
РОКО	автономный	133,7	18,8	135	132	57	170
	конформный	87,5	18,7	87	83	41	130
	безличный	84,6	16,4	83	72	39	136
MSTAT-I	ТН	87,4	18,1	87	multiple	49	133
ООД	планомерность	19,4	5,7	20	18	4	28
	целеустремленность	35,7	6,3	37	42	3	42
	настойчивость	24,9	6,3	25	24	2	35
	фиксация	22,5	5,9	22	19	8	43
	самоорганизация	8,2	3,4	8	9	3	22
	ориентация на наст.	10,1	2,7	10	10	1	14
	ОП	120,7	17,1	121,5	131	78	159
Тест жизнестойкости	вовлеченность	38,2	7,0	39,5	41	17	51
	контроль	29,1	6,9	30	32	11	45
	Принятие риска	16,5	5,0	17	multiple	5	31
	жизнестойкость	83,9	16,7	87	93	42	122

Продолжение табл. 2

Методика Зимбардо	Нег. прошлое	2,7	0,8	2,64	2,18	1	4,64
	Гед.настоящее	3,2	0,5	3,18	3,29	1,94	4,76
	будущее	3,9	0,6	3,92	multiple	1,92	5,0
	Позитив. прошлое	3,8	0,8	3,78	3,67	1,67	9,0
	Фатал.настоящее	2,7	0,7	2,78	3,11	1	4,67
«Контроль за действием» Ю. Куль	ОН	5,3	3,0	5	3	0	12
	ОП	6,2	2,9	6	5	0	12
	ОР	8,4	2,1	9	9	0	12
СЖО	цель	35,0	6,4	36	42	2	42
	процесс	31,2	7,2	32	32	2	42
	результат	26,7	5,0	27	26	5	36
	ЛК-Я	22,2	4,7	23	24	2	33
	ЛК-Ж	31,1	6,9	32	multiple	11	42
	ОЖ	108,3	18,3	110	122	35	137
Опросник жизненных ориентаций	О	8,4	2,7	8	multiple	2	18
	Ои	3,6	1,5	4	3	1	7
	Ол	3,1	1,7	3	4	0	7
	Оо	2,6	1,6	2	2	0	7
	Оп	2,3	1,3	2	2	0	6
	От	5,3	2,2	5	6	0	12

Анализ средних значений по шкалам методики измерения смысловых уровней личности педагога показал, что в исследуемой выборке наиболее присвоен духовный уровень ($M=14,3\pm 2,9$). Небольшая величина стандартного отклонения свидетельствует об однородности выборки по данному признаку. У 69% педагогов уровень присвоения духовных ценностей находится на средневыборочном уровне. У 19% педагогов духовный уровень присвоен ниже, чем в целом по выборке. 12% педагогов имеют высокий уровень присвоения духовных ценностей. Высокий ранг духовных ценностей в системе ценностей педагогов, возможно, обусловлен спецификой профессии и неким профессиональным отбором. Приоритет у педагогов духовных ценностей над прагматическими, безусловно, является благоприятным показателем. Однако вероятность того, будут или нет духовные ценности воплощаться в реальном поведении, зависит от типа смысловой структуры личности конкретного педагога и степени развития личностных качеств, отвечающих за эффективную саморегуляцию.

Далее по степени присвоенности идут гуманистический ($M=11,8\pm 3,0$) и группоцентрический ($M=10,7\pm 3,1$) уровни. Несмотря на небольшой приоритет гуманистического уровня можно говорить о том, что в смысловых структурах педагогов имеет место противоречие между ценностями гуманистической и традиционной педагогики: между парадигмой знаний и парадигмой развития, между ориентацией на коллектив и на интересы отдельного ребенка, между

стремлением формировать личность ученика в соответствии с социальным заказом и развивать способность к самодетерминации. Это можно объяснить, во-первых, тем, что большинство педагогов воспитывалось в советской культуре (средний возраст выборки $39,3 \pm 10,2$ лет). Ценности, усвоенные в детстве, могли вступить в противоречие с современными педагогическими тенденциями. Во-вторых, группоцентризм является самым распространенным вариантом «бегства от свободы» и других экзистенциалов. Влияние типа психологической защиты от экзистенциальной тревоги на формирования смысловой структуры личности педагога описано в теоретической части. Таким противоречивым содержанием смысловых структур педагогов в частности объясняется тот факт, что заявленные в гуманистическом ключе цель и задачи современного образования тяжело воплощаются на практике.

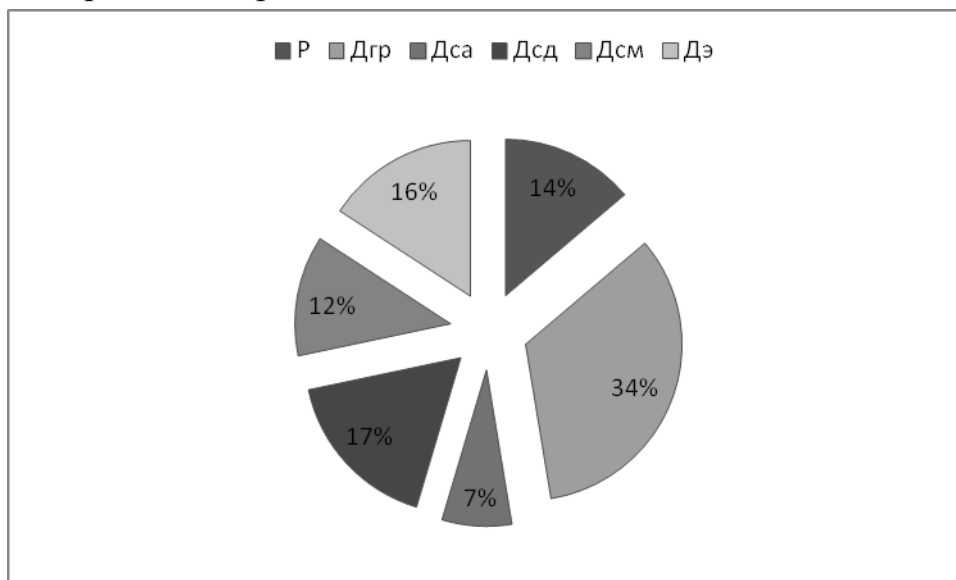
Весьма значительно представлен эгоистический уровень ($M=9,8 \pm 3,2$). Это тревожная тенденция, так как, с одной стороны, по данным ряда исследователей [45; 83] эгоцентризм является причиной личностного нездоровья, с другой стороны, эгоистическая позиция педагога предполагает склонность к манипуляциям, которые крайне негативно сказываются на развитии учеников.

Почти на одном уровне выражены шкалы предличностного уровня «симбиотический донор» ($M=8,9 \pm 3,1$) и «симбиотический акцептор» ($M=9,2 \pm 2,9$). Близость средних значений шкал СД и СА свидетельствует о равновероятности позиций донора и акцептора. Определяющей в данной ситуации является склонность к образованию симбиотических связей, а конкретное положение в симбиозе может зависеть от ситуации. Чаще всего в педагогическом общении педагог занимает позицию акцептора, что проявляется в авторитарности по отношению к ученикам. При этом в отношениях с начальством такой педагог может являться донором и беспрекословно терпеть явно ограничивающие условия.

Для характеристики смысловых структур личности педагога определяющим является не количественное преобладание того или иного уровня, а качественное их сочетание между собой, поэтому необходимо выявить тип смысловой структуры личности педагога. Тип смысловой структуры личности педагога определяется следующим образом: из суммы баллов шкал духовного и гуманистического уровня вычитается сумма баллов шкал низших смысловых уровней: группоцентрического, эгоистического, симбиотического донора и симбиотического акцептора. Если полученное число больше или равно нулю, то констатируется развивающий тип смысловой структуры. Если сумма баллов высших смысловых уровней меньше суммы баллов низших уровней, то тип смысловой структуры определяется как деструктивный с преобладанием того или иного низшего уровня.

Такой подход обоснован теоретическим положением о том, что личностное развитие идет по пути не только присвоения высших смысловых уровней, но и предполагает снятие низших, поэтому развивающая смысловая структура, должна характеризоваться доминированием гуманистического и духовного уровней при минимальном содержании низших смысловых уровней.

Полученное распределение типов смысловых структур личности педагогов отображено на рис. 3.



Р – развивающий тип смысловой структуры; Дгр – деструктивный тип смысловой структуры с преобладанием группоцентрического уровня; Дса – деструктивный тип смысловой структуры с преобладанием предличностного уровня в позиции «симбиотический акцептор»; Дсд – деструктивный тип смысловой структуры с преобладанием предличностного уровня в позиции «симбиотический донор»; Дэ – деструктивный тип смысловой структуры с преобладанием эгоистического уровня; Дсм – деструктивный тип смысловой структуры смешанного вида

Рис. 3. Соотношение типов смысловой структуры личности в выборке педагогов

Развивающей смысловой структурой обладают 13,8% педагогов (21 человек); 33,6% педагогов (51 человек) имеют деструктивную смысловую структуру с преобладанием группоцентрического уровня; у 17,1% (26 человек) смысловая структура деструктивного типа с преобладанием предличностного уровня в позиции «симбиотический донор»; у 15,8% (24 человека) деструктивная смысловая структура с преобладанием эгоистического уровня; 7,2 % (11 человек) имеют смысловую структуру деструктивного типа с преобладанием предличностного уровня в позиции «симбиотический акцептор» и 12,5% (19 человек) характеризуются деструктивной смысловой структурой смешанного типа. Таким образом, несмотря на высокую степень выраженности высших смысловых уровней в целом по выборке, ведущим типом смысловой

структуры является деструктивный тип с преобладанием группоцентрического уровня.

Результаты обследования по методике РОКО показывают, что преобладающим типом каузальных ориентаций педагогов является автономный тип ($M=133,7\pm 18,8$). Это значит, что в ситуациях выбора педагоги стараются опираться на свои собственные внутренние критерии. На основании средневыворочных значений по методике ООД педагогов можно охарактеризовать как людей целеустремленных ($M=35,7\pm 6,3$), настойчивых ($M=24,9\pm 6,3$), но при этом излишне планомерных ($M=19,4\pm 5,7$) и склонных фиксироваться на трудностях и препятствиях ($M=22,5\pm 5,9$).

Уровень толерантности к неопределенности педагогов находится на нижней границе нормы ($M=87,4\pm 18,1$). Это свидетельствует от том, что они настороженно относятся к неопределенным ситуациям, склонны предпочитать старые способы решения новым. Уровень жизнестойкости педагогов чуть выше нормы ($M=83,9\pm 16,7$). Следовательно, педагоги обладают достаточным ресурсом жизнестойкости, которая помогает справляться со стрессом и трудными жизненными ситуациями.

Результаты по методике Куля показывают, что педагогов отличает ориентация на действие во всех случаях: при неудаче ($M=5,3\pm 3,0$), при планировании ($M=6,2\pm 2,9$), при реализации ($M=8,4\pm 2,1$), т.е. педагоги предпочитают действовать, а не размышлять над ситуацией. Временную перспективу педагогов нельзя назвать сбалансированной: слишком выражены шкалы «негативное прошлое» ($M=2,7\pm 9,8$), «будущее» ($M=3,9\pm 0,6$) и «фаталистическое настоящее» ($M=2,7\pm 0,7$).

У педагогов высокий уровень осмысленности жизни ($M=108,3\pm 18,3$), при этом смысл жизни они видят в реализации будущих целей ($M=35,0\pm 6,4$). Педагоги обладают средним уровнем трасситуациооного творчества ($M=5,3\pm 2,2$) и недостаточно выраженным чувством ответственности за изменения в собственной жизни ($M=3,1\pm 1,7$). Типы жизненных ориентаций распределены в выборке следующим образом: чуть больше половины педагогов (54%) принадлежат к «чистым» типам субъект-объектных ориентаций. Доля преобразователей от общего число обследуемых составляет 9,2%, потребителей – 13,2%, гармонизаторов – 12,5%, пользователей – 19,1%. Остальные педагоги (46%) демонстрируют смешанный тип субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях.

С целью выявления особенностей в уровне выраженности параметров личностного потенциала педагогов было проведено сравнение с выборкой нормы, в которую вошли представители других профессий, по t-критерию Стьюдента. Педагоги показали значимо более низкие результаты по шкалам толе-

рантность к неопределенности ($t=3,35$, $p<0,001$), ориентация при неудачи ($t=2,65$, $p<0,01$), ориентация при планировании ($t=2,14$, $p<0,01$), ориентация при реализации ($t=2,98$, $p<0,01$), трансситуационное творчество ($t=3,63$, $p<0,001$), трансситуационная изменчивость ($t=3,45$, $p<0,001$), трансситуационная подвижность ($t=3,13$, $p<0,001$). Педагогами продемонстрирован более высокий уровень осмысленности жизни ($t=2,05$, $p<0,01$), планомерности ($t=2,72$, $p<0,01$) и фиксации на деятельности ($t=3,27$, $p<0,001$). Сравнение по методике измерения смысловых уровней личности педагога не проводилось ввиду специфического содержания текста опросника.

Проведенный корреляционный анализ между возрастом педагогов, педагогическим стажем и параметрами личностного потенциала не дал значимых результатов, что, видимо, связано с тем, что паспортный возраст не совпадает с возрастом как категорией развития личности. Отсутствуют также значимые отличия в степени выраженности параметров личностного потенциала у педагогов разных специализаций (воспитатели ДОУ, учителя начальных классов, учителя-предметники, педагоги дополнительного образования, преподаватели ссузов и вузов). Это подтверждает идею о том, что личностный потенциал выражает «личностное в личности» педагога и в минимальной степени зависит от внешних условий труда. Таким образом, личностный потенциал педагога имеет свои особенности, отличные от представителей других профессий и не зависящие от возраста, педагогического стажа и специализации.

Корреляционный анализ

С целью установления возможных взаимосвязей между параметрами личностного потенциала педагога был проведен корреляционный анализ по критерию Пирсона. Опишем наиболее значимые корреляции. Наличие положительной корреляции между шкалами «симбиотический донор» и «симбиотический акцептор» ($r = 0,27$, $p<0,01$) говорит о едином психологическом механизме предличностного уровня. Интенсивно присвоенный предличностный уровень, свойственный «эксплуататорскому типу» личности по Фромму, который объединяет позиции садиста и мазохиста.

Положительная корреляция шкал предличностного уровня с группоцентрическим (симбиотический акцептор $r=0,24$, $p<0,01$; симбиотический донор $r=0,35$, $p<0,01$) может свидетельствовать о том, что приверженность групповым ценностям обусловлена стремлением к установлению симбиотических отношений.

Гуманистический и духовный уровни отрицательно коррелируют со всеми низшими смысловыми уровнями. Гуманистический уровень образует очень сильные отрицательные корреляции с эгоистическим ($r = -0,55$, $p<0,001$) и группоцентрическим ($r = -0,55$, $p<0,001$) уровнями. Это можно объяснить прин-

ципиальным расхождением в ценностном содержании этих уровней. Индивид, для которого человек – высшая ценность, считает неприемлемым использовать другого как средство для достижения своих целей, и сам не собирается быть средством для реализации целей группы. Эту мысль подтверждает и положительная корреляция между эгоистическим и группоцентрическим уровнями ($r = 0,33, p < 0,01$).

Положительная корреляция между гуманистическим и духовным уровнем ($r = 0,50, p < 0,001$) указывает на некое общее основание гуманизма и духовности. Духовность сама по себе не означает гуманизма. Она может быть как гуманистической, так и антигуманистической. Формирование же гуманистического мировоззрения возможно только на основе духовности. Сильная отрицательная корреляция между духовным и эгоистическим уровнем ($r = -0,51, p < 0,001$) говорит о принципиальных расхождениях в духовных и прагматических ценностях.

Шкала «симбиотический донор» положительно связана с конформной каузальной ориентацией ($r = 0,21, p < 0,01$), со шкалами «негативное прошлое» ($r = 0,21, p < 0,01$) и «гедонистическое настоящее» ($r = 0,27, p < 0,01$). Шкала «симбиотический акцептор» отрицательно коррелирует с автономной каузальной ориентацией ($r = -0,23, p < 0,01$), толерантностью к неопределенности ($r = -0,38, p < 0,01$), настойчивостью ($r = -0,39, p < 0,01$), вовлеченностью ($r = -0,50, p < 0,001$), контролем ($r = -0,57, p < 0,001$), принятием риска ($r = -0,42, p < 0,001$), ориентацией на действие при неудаче ($r = -0,33, p < 0,01$) и планировании ($r = -0,39, p < 0,01$), осмысленностью жизни ($r = -0,46, p < 0,01$), транситуационным локусом контроля ($r = -0,34, p < 0,01$) и положительно коррелирует с безличной каузальной ориентацией ($r = 0,32, p < 0,01$), фиксацией на препятствиях ($r = 0,19, p < 0,05$), шкалами «негативное прошлое» ($r = 0,49, p < 0,001$) и «фаталистическое настоящее» ($r = 0,50, p < 0,001$).

Характер выявленных связей позволяет сделать вывод, что предличностный смысловой уровень, отражающий крайнюю степень личностного нездоровья, релевантен низкому личностному потенциалу. Это значит, что такие характеристики личности педагога, как ригидность, излишняя планомерность, полезависимость, фиксация на препятствиях, уход от выбора в ситуации принятия решений, способствуют возникновению психологического симбиоза, при котором педагог «не имеет своего лица», зависим от других, скреплен с ними жесткими связями вместо отношений.

Эгоистический уровень положительно связан с конформной каузальной ориентацией ($r = 0,27, p < 0,01$), шкалами «негативное прошлое» ($r = 0,32, p < 0,01$), «гедонистическое настоящее» ($r = 0,21, p < 0,01$), «фаталистическое настоящее» ($r = 0,37, p < 0,01$) и отрицательно связан с толерантностью к неопределенности ($r = -0,28, p < 0,01$), вовлеченностью ($r = -0,32, p < 0,01$), контролем

($r = -0,27$, $p < 0,01$), принятием риска ($r = -0,33$, $p < 0,01$), ориентацией на действие при неудаче ($r = -0,19$, $p < 0,05$), планировании ($r = -0,17$, $p < 0,05$), и реализации ($r = -0,22$, $p < 0,01$), осмысленностью жизни ($r = -0,28$, $p < 0,01$). Данные корреляции указывают на явную связь эгоистических ценностей и низкого личностного потенциала, хотя эта связь выражена слабее, чем в случае с предличностным смысловым уровнем. Это можно объяснить тем, что неумение чувствовать жизнь, отдаваться ей, проявляющееся в низкой толерантности к неопределенности, принятии риска, осмысленности жизни, ориентации на действие, не позволяет человеку «включиться» в Другого, что и проявляется в смысловых структурах в виде высокой степени присвоенности эгоистического уровня.

Группоцентрический уровень отрицательно коррелирует с толерантностью к неопределенности ($r = -0,21$, $p < 0,01$) и трансситуационным творчеством ($r = -0,20$, $p < 0,01$) и положительно коррелирует с планомерностью ($r = 0,21$, $p < 0,01$), целеустремленностью ($r = 0,18$, $p < 0,05$), фиксацией на препятствиях ($r = 0,24$, $p < 0,01$), шкалами «негативное прошлое» ($r = 0,23$, $p < 0,01$), будущее ($r = 0,22$, $p < 0,01$) и «фаталистическое настоящее» ($r = 0,23$, $p < 0,01$). Данные корреляции позволяют сделать вывод о неоднозначном характере связей группоцентрического уровня и остальных параметров личностного потенциала педагога. Возможно, группоцентрические ценности не позволяют развиваться тем параметрам, которые предположительно составляют потенциал свободы и в определенной степени способствуют развитию компонентов потенциала ответственности. Однако недоразвитие потенциала свободы приводит к искажению всего личностного потенциала, что выражается в излишней планомерности, ригидности, несбалансированной временной перспективе.

Духовный уровень положительно связан с автономной каузальной ориентацией ($r = 0,21$, $p < 0,01$), толерантностью к неопределенности ($r = 0,17$, $p < 0,05$), принятием риска ($r = 0,24$, $p < 0,01$), трансситуационной подвижностью ($r = 0,18$, $p < 0,05$) и трансситуационным творчеством ($r = 0,17$, $p < 0,05$) и отрицательно связан с «негативным прошлым» ($r = -0,23$, $p < 0,01$) и «фаталистическим настоящим» ($r = -0,31$, $p < 0,01$). Данные корреляции указывают на наибольшую связь духовного уровня с параметрами личностного потенциала, составляющими потенциал свободы. Это обусловлено тем, что духовность предполагает целостное отношение к миру, альтернативность, лежащую в основе «логики свободного выбора» [65]. Однако полное отсутствие значимых корреляций с такими параметрами, как целеустремленность, настойчивость, самоорганизация, контроль, наводит на мысль о том, что наличие интенсивно присвоенного духовного уровня – необходимое, но недостаточное условие высокого личностного потенциала педагога.

Гуманистический уровень положительно коррелирует с автономной каузальной ориентацией ($r = 0,23$, $p < 0,01$), толерантностью к неопределенности ($r = 0,37$, $p < 0,01$), всеми шкалами теста жизнестойкости, вовлеченностью ($r = 0,26$, $p < 0,01$), контролем ($r = 0,34$, $p < 0,01$), принятием риска ($r = 0,29$, $p < 0,01$), ориентацией на действие при неудаче ($r = 0,28$, $p < 0,01$), трансситуационной подвижностью ($r = 0,24$, $p < 0,01$), трансситуационным творчеством ($r = 0,23$, $p < 0,01$) и отрицательно коррелирует с фиксацией на препятствиях ($r = -0,19$, $p < 0,05$), «негативным прошлым» ($r = -0,36$, $p < 0,01$) и «фаталистическим настоящим» ($r = -0,40$, $p < 0,001$).

Характер данных связей позволяет сделать вывод, что гуманистические ценности наиболее релевантны высокому личностному потенциалу. Умение самоопределяться в пространстве возможностей, делать автономный выбор в ситуациях неопределенности, последовательно, гибко и целеустремленно идти к достижению уже поставленной цели, переключаться от одного действия к другому при наличии проблем с ее достижением, составляют основу эффективной саморегуляции. Это позволяет педагогу ощущать себя источником активности, переживать свою свободу и ответственность, принимать «авторство собственной жизни», что является основой позитивного целостного интегрированного самоотношения и по механизмам смыслообразования формирует гуманистические ценности.

Автономная каузальная ориентация положительно связана с толерантностью к неопределенности ($r = 0,31$, $p < 0,01$), планомерностью ($r = 0,24$, $p < 0,01$), целеустремленностью ($r = 0,26$, $p < 0,01$), самоорганизацией деятельности ($r = 0,32$, $p < 0,01$), вовлеченностью ($r = 0,29$, $p < 0,01$), контролем ($r = 0,41$, $p < 0,001$), принятием риска ($r = 0,34$, $p < 0,01$), шкалой «будущее» ($r = 0,22$, $p < 0,01$), ориентацией на действие при неудаче ($r = 0,39$, $p < 0,01$) и планировании ($r = 0,21$, $p < 0,01$), осмысленностью жизни ($r = 0,31$, $p < 0,01$), трансситуационным локусом контроля ($r = 0,17$, $p < 0,05$), трансситуационной подвижностью ($r = 0,17$, $p < 0,05$) и отрицательно связана со шкалами «негативное прошлое» ($r = -0,26$, $p < 0,01$) и фаталистическое настоящее ($r = 0,35$, $p < 0,01$). Данные корреляции указывают на то, что умение опираться в ситуациях выбора на свои собственные внутренние критерии является ключевым для эффективной саморегуляции любой деятельности.

Конформная каузальная ориентация положительно коррелирует с «гедонистическим настоящим» ($r = 0,23$, $p < 0,01$). Безличная каузальная ориентация отрицательно коррелирует с толерантностью к неопределенности ($r = -0,21$, $p < 0,01$), вовлеченностью ($r = -0,22$, $p < 0,01$), контролем ($r = -0,24$, $p < 0,01$), ориентацией на действие при неудаче ($r = -0,19$, $p < 0,05$), при планировании ($r = -0,27$, $p < 0,01$), при реализации ($r = -0,20$, $p < 0,01$), осмысленностью жизни ($r =$

-0,24, $p < 0,01$) и положительно коррелирует со шкалой «негативное прошлое» ($r = 0,21$, $p < 0,01$). Количество и характер корреляций указывает на то, что стремление опираться в ситуациях выбора на свои собственные критерии является одной из главных составляющих высокого личностного потенциала. Тогда как стремление отказываться от выбора, напротив, характеризует низкий личностный потенциал.

Толерантность к неопределенности положительно связана с целеустремленностью ($r = 0,19$, $p < 0,05$), настойчивостью ($r = 0,24$, $p < 0,01$), самоорганизацией деятельности ($r = 0,23$, $p < 0,01$), вовлеченностью ($r = 0,44$, $p < 0,001$), контролем ($r = 0,49$, $p < 0,001$), принятием риска ($r = 0,47$, $p < 0,001$), ориентацией на действие при неудаче ($r = 0,43$, $p < 0,001$) и при планировании ($r = 0,35$, $p < 0,01$), осмысленностью жизни ($r = 0,43$, $p < 0,001$), трансситуационным локусом контроля ($r = 0,24$, $p < 0,01$), трансситуационной подвижностью ($r = 0,49$, $p < 0,001$), трансситуационным творчеством ($r = 0,29$, $p < 0,01$) и отрицательно связана с фиксацией на препятствиях ($r = -0,19$, $p < 0,05$), «негативным прошлым» ($r = -0,28$, $p < 0,01$) и «фаталистическим настоящим» ($r = -0,39$, $p < 0,01$).

Данные корреляции делают толерантность к неопределенности одной из ключевых характеристик личностного потенциала педагога. Толерантность к неопределенности позволяет педагогу принимать и проживать ситуации неопределенности с наибольшей пользой для себя, принимать решения, а не уклоняться от выбора, даже если не известны все факты и возможные последствия, выдерживать напряжение кризисных, проблемных ситуаций, воспринимать их не как катастрофу, а как вызов.

Планомерность положительно коррелирует с вовлеченностью ($r = 0,30$, $p < 0,01$), контролем ($r = 0,28$, $p < 0,01$), шкалой «будущее» ($r = 0,56$, $p < 0,001$), ориентацией на действие при планировании ($r = 0,32$, $p < 0,01$), осмысленностью жизни ($r = 0,36$, $p < 0,01$) и отрицательно коррелирует с «фаталистическим настоящим» ($r = -0,37$, $p < 0,01$). Целеустремленность положительно связана со всеми шкалами теста жизнестойкости, вовлеченностью ($r = 0,42$, $p < 0,001$), контролем ($r = 0,47$, $p < 0,001$), принятием риска ($r = 0,33$, $p < 0,01$), шкалой «будущее» ($r = 0,41$, $p < 0,001$), ориентацией на действие при планировании ($r = 0,33$, $p < 0,01$), осмысленностью жизни ($r = 0,57$, $p < 0,001$) и отрицательно связана со шкалами «негативное прошлое» ($r = -0,23$, $p < 0,01$) и «фаталистическое настоящее» ($r = -0,37$, $p < 0,01$).

Настойчивость положительно коррелирует с вовлеченностью ($r = 0,52$, $p < 0,001$), контролем ($r = 0,52$, $p < 0,001$), принятием риска ($r = 0,34$, $p < 0,01$), шкалой «будущее» ($r = 0,28$, $p < 0,01$), ориентацией на действие при планировании ($r = 0,55$, $p < 0,001$), осмысленностью жизни ($r = 0,47$, $p < 0,001$), трансситуационным локусом контроля ($r = 0,31$, $p < 0,01$) и отрицательно коррелирует со

шкалами «негативное прошлое» ($r = -0,41, p < 0,001$) и «фаталистическое настоящее» ($r = -0,28, p < 0,01$). Фиксация на препятствиях положительно связана со шкалами «негативное прошлое» ($r = 0,23, p < 0,01$) и «будущее» ($r = 0,29, p < 0,01$), отрицательно связана с ориентацией на действие при неудаче ($r = 0,34, p < 0,01$). В целом можно сделать вывод, что такие особенности организации деятельности, как планомерность, настойчивость, целеустремленность, релевантны высокому личностному потенциалу. Фиксация на препятствиях характеризует низкий личностный потенциал.

Жизнестойкость положительно связана с ориентацией на действие при неудаче (вовлеченность $r = 0,32, p < 0,01$; контроль $r = 0,35, p < 0,01$; принятие риска $r = 0,44, p < 0,001$), при планировании (вовлеченность $r = 0,56, p < 0,001$; контроль $r = 0,52, p < 0,001$; принятие риска $r = 0,36, p < 0,001$), трансситуационным локусом контроля (вовлеченность $r = 0,36, p < 0,01$; контроль $r = 0,43, p < 0,001$; принятие риска $r = 0,33, p < 0,01$). Очень сильные положительные корреляции наблюдаются с осмысленностью жизни (вовлеченность $r = 0,71, p < 0,001$; контроль $r = 0,66, p < 0,001$; принятие риска $r = 0,59, p < 0,001$). Жизнестойкость отрицательно связана с «негативным прошлым» (вовлеченность $r = -0,45, p < 0,001$; контроль $r = -0,51, p < 0,001$; принятие риска $r = -0,57, p < 0,001$) и «фаталистическим настоящим» (вовлеченность $r = -0,47, p < 0,001$; контроль $r = -0,52, p < 0,001$; принятие риска $r = -0,43, p < 0,001$). Выявленные корреляции делают жизнестойкость важной составляющей высокого личностного потенциала педагога. Жизнестойкость дает педагогу силы и мотивирует к реализации, лидерству, здоровому образу мыслей и поведению, дает возможность полностью включаться в решение жизненных задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений, мотивирует к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений, помогает оставаться открытым миру и воспринимать события жизни как вызов и испытания лично себе.

Осмысленность жизни положительно коррелирует с ориентацией на действие при неудаче ($r = 0,41, p < 0,001$), при планировании ($r = 0,51, p < 0,001$), с трансситуационным локусом контроля ($r = 0,31, p < 0,01$) и отрицательно коррелирует с «негативным прошлым» ($r = -0,51, p < 0,001$) и «фаталистическим настоящим» ($r = -0,50, p < 0,001$). Данные связи, а также описанные ранее приводят к заключению, что осмысленность жизни характеризует высокий личностный потенциал педагога. Осмысленность жизни является одной из основ действенной жизненной позиции, придает жизнедеятельности направленность и устойчивость, формирует мировоззренческое убеждение в том, что контроль над жизнью возможен, и веру в собственную способность осуществлять такой контроль.

Таким образом, личностный потенциал педагога представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов. Результаты корреляционного анализа наводят на мысль о неоднородности личностного потенциала педагога и позволяют сделать предположение о наличии определенной факторной структуры данных, включающей в себя как общий фактор личностного потенциала, так и более мелкие факторы, специфические для разных этапов саморегуляции педагогической деятельности.

Факторный анализ

На основании анализа литературы нами была построена теоретическая модель структуры личностного потенциала педагога, которая нуждается в эмпирической проверке. С этой целью был проведен факторный анализ. Поскольку набор шкал представляется содержательно неоднородным, в качестве метода факторного анализа был избран метод главных компонент, учитывающий как общую, так и специфическую дисперсию по каждой шкале. Во избежание двойного учёта дисперсии по отдельным методикам в исходные данные были включены только общий показатель по тесту СЖО и только показатели по субшкалам теста жизнестойкости и методики ООД. Использовался алгоритм вращения Варимакс с нормализацией по Кайзеру.

После рассмотрения различных факторных моделей с долей объясняемой дисперсии от 72% (3 фактора) до 86% (9 факторов), мы остановились на 4-факторной модели. Значимыми считались факторные нагрузки, превышающие по модулю 0,4. При анализе четырехфакторной структуры данных были выделены следующие факторы.

В первый фактор с высокими факторными нагрузками вошли шкалы методики измерения смысловых уровней личности педагога: духовный уровень $F=0,47$, гуманистический уровень $F=0,55$. Этот фактор мы обозначили как *«смысловой потенциал»*. Смысловой потенциал выполняет конституирующую функцию, он ориентирует все смысловые структуры педагога (мотивы, педагогические установки, направленность педагогического общения и т.д.) в соответствии с гуманистическими ценностями. Смысловой потенциал характеризуется развивающей смысловой структурой личности педагога, которая предполагает высокую степень присвоенности высших смысловых уровней (гуманистического и духовного) и минимальное содержание низших (группоцентрического, эгоистического и предличностного). Смысловой потенциал позволяет педагогу реализовывать современные задачи образования, главная из которых - развитие личности ученика, формирование способности к самодетерминации.

Второй фактор составили шкалы теста жизнестойкости: вовлеченность $F=0,76$; принятие риска $F=0,84$, толерантность к неопределенности $F=0,88$, ори-

ентация на настоящее $F=0,42$, осмысленность жизни $F=0,65$, трансситуационное творчество $F=0,78$, шкалы «негативное прошлое» (с обратным знаком) $F= -0,67$ и «фаталистическое настоящее» (с обратным знаком) $F= -0,55$. Этот фактор назван «*потенциалом свободы*». Он отвечает за способность педагога быть максимально открытым миру, лучше чувствовать жизнь, свободно рисковать, в сложных ситуациях отдавать предпочтение выбору, а не «топтанию на месте», видеть потенциальные возможности своей профессиональной деятельности и самоопределяться по отношению к ним, что позволяет педагогу ставить цели и проявлять активность в образовательном пространстве. Кроме того, потенциал свободы отвечает за гибкое переключение от одного действия к другому при наличии проблем с достижением цели.

Третий фактор включил в себя автономную каузальную ориентацию $F=0,51$, целеустремленность $F=0,65$, настойчивость $F=0,49$, установку на контроль $F=0,53$, ориентацию на действия при планировании $F=0,53$, опору на позитивный прошлый опыт $F=0,75$, трансситуационный локус контроля $F=0,65$, осмысленность жизни $F=0,74$. Этот фактор обозначен как «*потенциал ответственности*». Потенциал ответственности помогает педагогу воплощать задуманное, отвечает за реализацию активности в своей профессиональной деятельности путем гибкого и целеустремленного движения к уже выбранной цели. Потенциал ответственности порождает желание «самому определять себя», т.е. ориентироваться в жизни на свои собственные цели, а не пытаться угодить или понравиться другим, соответствовать чужим ожиданиям, осуществлять кем-то навязанный «проект жизни». В результате появляется понимание, *что* в конкретной жизненной ситуации необходимо изменить, а *что* пока невозможно, нереально.

В четвертый фактор вошли шкалы: «симбиотический акцептор» $F=0,61$; «симбиотический донор», эгоистический уровень $F=0,57$, планомерность $F=0,71$, фиксация $F=0,58$, ориентация на действие (с обратным знаком) при планировании $F= -0,45$, при неудаче $F=-0,52$, при реализации $F= -0,41$, конформная $F=0,50$ и безличная $F=0,42$ каузальные ориентации, трансситуационный локус контроля (с обратным знаком) $F= -0,52$. Этот фактор мы назвали «*Дефицит личностного потенциала*». Содержательно он характеризуется ригидностью, излишней планомерностью, фиксацией на препятствиях, уходом от принятия решений в ситуациях выбора

С целью проверки валидности предположения о существовании общего фактора, соответствующего личностному потенциалу педагога, был проведён иерархический анализ косоугольных факторов. Первый, второй и третий косоугольные факторы обнаружили высокую корреляцию между собой и оказались наиболее тесно связанными с общим фактором второго порядка.

Этот фактор включил в себя духовный уровень (F=0,52), гуманистический уровень (F=0,63), автономный локус каузальности (F=0,72), жизнестойкость: вовлеченность (F=0,57), контроль (F=0,46) принятие риска (F=0,60), осмысленность жизни (F=0,66), целеустремленность (F=0,73), ориентация на настоящее (F=0,43), толерантность к неопределённости (F=0,54), трансситуационный локус контроля (F=0,64), трансситуационное творчество (F=0,62). Можно с достаточной уверенностью интерпретировать полученный вторичный фактор как фактор собственно личностного потенциала педагога. Обобщенная интерпретация факторов представлена в табл. 3.

Таблица 3

Интерпретация факторов личностного потенциала педагога

Обозначение факторов	Первичные факторы			
	Фактор 1 «Смысловой потенциал»	Фактор 2 «Потенциал свободы»	Фактор 3 «Потенциал ответственности»	Фактор 4 «Дефицит личностного потенциала»
Содержание факторов				
Ориентация на духовные и гуманистические ценности Автономная каузальная ориентация Жизнестойкость Осмысленность жизни Толерантность к неопределенности Целеустремленность Ориентация на настоящее Трансситуационный локус контроля Трансситуационное творчество	Ориентация на духовные и гуманистические ценности	Вовлеченность Принятие риска Толерантность к неопределенности Ориентация на настоящее Трансситуационное творчество	Автономная каузальная ориентация Целеустремленность Настойчивость Установка на контроль Ориентация на действие Опора на позитивный прошлый опыт Трансситуационный локус контроля Осмысленность жизни	Планомерность Фиксация Ориентация на состояние Конформная и безличная каузальные ориентации Предличностный и эгоистический смысловые уровни

Таким образом, по результатам факторизации, во-первых, можно обозначить два качественно отличных друг от друга типа личностного потенциала педагога. Высокий личностный потенциал предполагает ориентацию на духовные и гуманистические ценности, опору в ситуациях выбора на внутренние критерии, установку на участие в происходящих событиях, активность по отношению к собственной жизни, установку на рассмотрение трудных ситуаций как возможностей для приобретения нового опыта, осмысленность жизни, готовность включаться в неопределенные ситуации и успешно действовать в них, целеустремленность, ориентацию на состояние «здесь-и-сейчас», жизнотворчество, чувство ответственности за изменения в собственной жизни. Низкий личностный потенциал педагога характеризуется излишней планомерностью, ригидностью, фиксацией на препятствиях и трудностях, ориентацией на переживания в ущерб реальным действиям, уходом от принятия решений в ситуациях выбора.

Во-вторых, теоретическая модель психологической структуры личностного потенциала педагога нашла свое эмпирическое подтверждение. Личностный потенциал педагога включает в себя потенциал свободы, потенциал ответственности и смысловой потенциал. Смысловой потенциал ориентирует профессиональную деятельность педагога в соответствии с гуманистическими ценностями. Потенциал свободы помогает педагогу самоопределиться в пространстве возможностей и выбрать цель для своей активности. Потенциал ответственности отвечает за реализацию активности в профессиональной деятельности путем гибкого и целеустремленного движения к уже выбранной цели.

Кластерный анализ

С целью выявления вариантов развития личностного потенциала педагога был проведен кластерный анализ при помощи метода Уорда с использованием Евклидовых метрик на нестандартизованных данных. В качестве исходных данных использовался тот же набор переменных, что и в факторном анализе. В результате было получено четыре кластера. В первый кластер вошли 35 педагогов (23%), второй кластер составили 27 человек (17,8%), третий кластер оказался самым многочисленным – 59 педагогов (38,8%) и четвертый кластер включил в себя 31 человека (20,4%). При этом второй и третий кластеры оказались более тесно связаны между собой, чем с первым и четвертым.

Далее был проведен анализ попарных различий средних значений между кластерами по выделенным факторам с использованием критерия Стьюдента. Данные представлены в табл. 4 и на рис. 4.

Средние значения факторов по кластерам

Факторы	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4
«Смысловой потенциал»	0,15	0,31	0,34	0,52
«Потенциал свободы»	0,23	0,56	0,15	0,72
«Потенциал ответственности»	0,35	0,24	0,58	0,69
«Дефицит личностного потенциала»	0,69	0,27	0,31	0,18

Примечание: жирным шрифтом выделены значимые различия

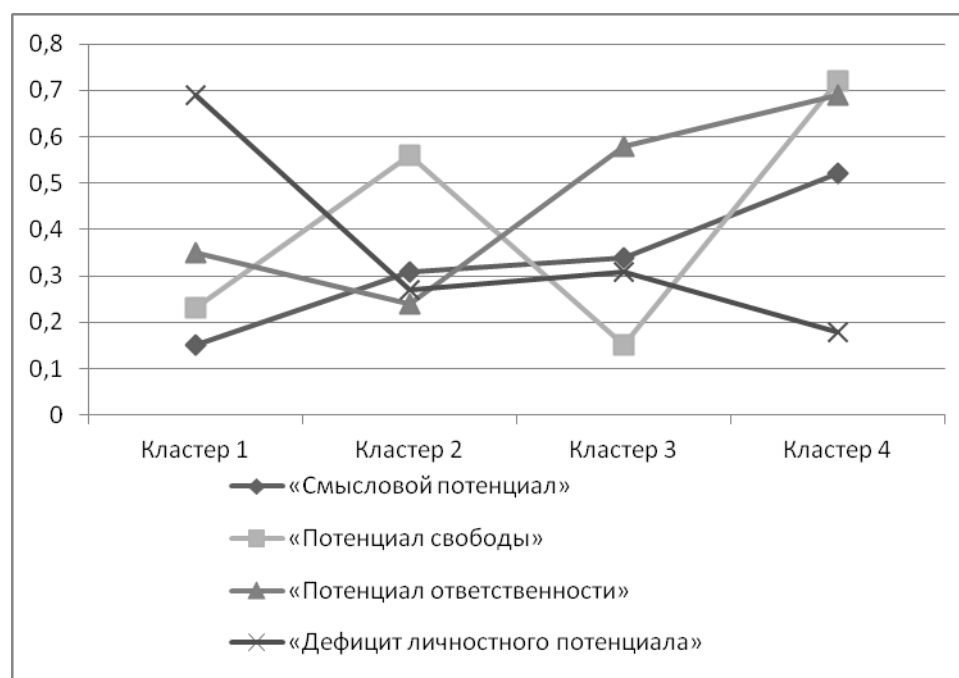


Рис. 4. Сравнение средних значений факторных оценок по кластерам

По фактору «Смысловой потенциал» значимыми оказались различия между первым и вторым кластером ($t=3,42$, $p<0,01$), первым и третьим кластером ($t=3,44$, $p<0,01$), первым и четвертым кластером ($t=4,24$, $p<0,001$), четвертым и вторым ($t=3,17$, $p<0,01$), четвертым и третьим кластером ($t=3,11$, $p<0,01$).

По фактору «Потенциал свободы» значимые различия наблюдаются между четвертым и первым кластером ($t=5,12$, $p<0,001$), четвертым и вторым ($t=2,78$, $p<0,01$), четвертым и третьим ($t=6,18$, $p<0,001$), между третьим и вторым ($t=4,57$, $p<0,001$), между вторым и первым кластером ($t=3,72$, $p<0,001$).

По фактору «Потенциал ответственности» значимо различаются четвертый и первый кластер ($t=4,56$, $p<0,001$), четвертый и второй ($t=3,89$, $p<0,001$), четвертый и третий ($t=2,42$, $p<0,05$), третий и первый кластер ($t=3,88$, $p<0,001$), третий и второй ($t=3,15$, $p<0,01$).

По фактору «Дефицит личностного потенциала» значимыми оказались различия между первым и вторым кластером ($t=4,18$, $p<0,001$), первым и третьим кластером ($t=3,94$, $p<0,001$), первым и четвертым кластером ($t=5,26$,

$p < 0,001$), четвертым и вторым ($t=2,17$, $p < 0,05$), четвертым и третьим кластером ($t=2,61$, $p < 0,05$). Кроме этого, были проанализированы различия между кластерами по всем параметрам личностного потенциала педагога и определен ведущий тип смысловой структуры личности педагогов в каждом кластере.

У педагогов, вошедших в *первый кластер*, по сравнению со средними по выборке низкими оказались значения оценок по фактору «Смысловой потенциал», а наиболее высокими по фактору «Дефицит личностного потенциала». При этом особенно повышенные значения продемонстрированы по шкалам: предличностный и эгоистический смысловые уровни, планомерность, фиксация на препятствиях, «негативное прошлое» и «фаталистическое настоящее». Кроме этого, значения факторов «Потенциал свободы» и «Потенциал ответственности» также получились заниженными. Особенно это касается таких шкал, как принятие риска, ориентация на действие при планировании, неудаче и реализации. Ведущий тип смысловой структуры педагогов этого кластера — деструктивный тип с преобладанием предличностного уровня в позиции «симбиотический донор».

Педагоги, попавшие в этот кластер, испытывают дефицит всех компонентов личностного потенциала и обладают низким личностным потенциалом. Незрелость потенциала свободы и потенциала ответственности сочетается с низким смысловым потенциалом. У таких педагогов отсутствуют активность и осознанность по отношению к собственной жизни, они пассивно подчиняются обстоятельствам и принимают все, что происходит как неконтролируемое и неизбежное, и по сути дела утрачивают личностную позицию. Это отражается в смысловых структурах в виде высокой степени присвоенности предличностного уровня.

Педагоги *второго кластера* демонстрируют высокие значения по фактору «Потенциал свободы», особенно по шкалам: толерантность к неопределенности, вовлеченность, принятие риска, ориентация на настоящее, транситуационное творчество. При этом значения оценок по фактору «Потенциал ответственности» являются самыми низкими в выборке, занижено также среднее значение по фактору «Смысловой потенциал». Ведущий тип смысловой структуры — деструктивный тип с преобладанием эгоистического уровня.

Педагоги этого кластера характеризуются несбалансированным развитием компонентов личностного потенциала. Незрелость смыслового потенциала и потенциала ответственности приводит к тому, что вместо «свободы для» возникает «свобода от». Такие педагоги пытаются управлять своей жизнью, не будучи в состоянии ее хорошо осмыслить. Неумение видеть жизнь в перспективе приводит к тому, что педагоги направляют свою активность на удов-

летворение насущных потребностей. Это отражается в смысловых структурах в виде высокой степени присвоенности эгоистического уровня.

У педагогов, вошедших в *третий кластер*, самыми низкими по сравнению с остальной выборкой оказались оценки по фактору «Потенциал свободы», особенно по шкалам: толерантность к неопределенности, ориентация на настоящее, принятие риска. При этом педагоги данного кластера демонстрируют высокие значения по фактору «Потенциал ответственности», особенно по шкалам: автономная каузальная ориентация, настойчивость, осмысленность жизни, контроль, ориентация на действие при планировании. Среднее значение по фактору «Смысловой потенциал» занижено. Ведущий тип смысловой структуры – деструктивный тип с преобладанием группоцентрического уровня.

Эти педагоги так же, как представители второго кластера, имеют несбалансированный личностный потенциал. Недоразвитие потенциала свободы и смыслового потенциала приводит к формированию квазиответственности. Такие педагоги путают ответственность с долгом. Они убеждены в невозможности или неспособности влиять на собственную жизнь, «бегут от свободы», принимая для себя в качестве жизненных ориентиров чужие цели и ценности. Это отражается в смысловых структурах личности в виде высокой степени присвоенности группоцентрического уровня.

Педагоги *четвертого кластера* демонстрируют самые высокие значения в выборке по факторам «Смысловой потенциал», «Потенциал свободы» и «Потенциал ответственности», особенно по шкалам: духовный и гуманистический смысловые уровни, толерантность к неопределенности, целеустремленность, все шкалы теста жизнестойкости, осмысленность жизни. Среднее значение по фактору «Дефицит личностного потенциала» является самым низким по сравнению с другими кластерами. Ведущий тип смысловой структуры личности педагогов – развивающая смысловая структура.

Педагоги этого кластера характеризуются не только высоким уровнем развития всех компонентов личностного потенциала, но их сбалансированностью. Полноценное развитие свободы и ответственности обуславливает способность к самодетерминации как активному и осознанному управлению собственной жизнью, что отражается в смысловых структурах личности в виде высокой степени присвоенности духовного и гуманистического уровней.

Можно сделать вывод, что взаимодействие компонентов личностного потенциала педагога носит синергичный характер: дефицит одного из них не позволяет развиваться двум другим выше среднего уровня. Кроме того, такой «перекос» приводит к деформации всей системы.

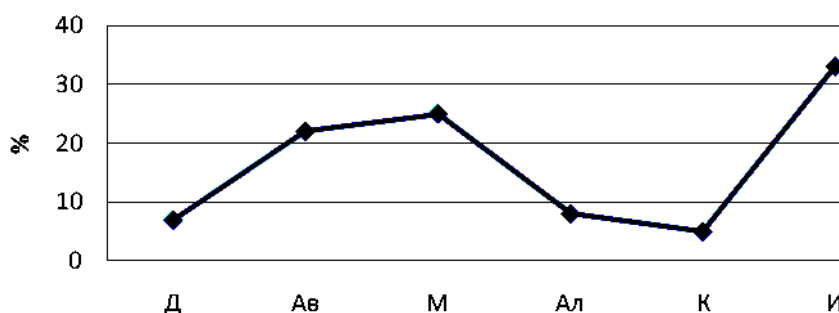
Полученные кластеры соответствуют описанным в теоретической части вариантам развития личностного потенциала педагога и хорошо соотносятся с

типами развития личности, выделенными Е.Р. Калитеевской и Д.А. Леонтьевым [47], типами личностных позиций [63], типами субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях [53].

Таким образом, личностный потенциал педагога имеет свои особенности, отличные от представителей других профессий и не зависящие от возраста, педагогического стажа и специализации. Все параметры личностного потенциала тесно связаны между собой. Психологическая структура личностного потенциала педагога включает в себя потенциал свободы, потенциал ответственности, смысловой потенциал. Степень выраженности этих компонентов и характер их взаимодействия определяют варианты развития личностного потенциала педагога. Следовательно, предположение о том, что личностный потенциал педагога представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов и включает в психологическую структуру потенциал свободы, потенциал ответственности и смысловой потенциал, можно считать доказанным.

2.3. Анализ влияния личностного потенциала педагога на диалогическую направленность педагогического общения

Следующей задачей нашего исследования было изучение взаимосвязи личностного потенциала педагога и диалогической направленности педагогического общения. Соотношение видов направленности педагогического общения в выборке педагогов представлено на рис. 5.



Д - диалогическая направленность, Ав- авторитарная направленность, М – манипулятивная направленность, Ал – альтероцентрическая направленность, К – конформная направленность, И – индифферентная направленность

Рис.5. Соотношение видов направленности педагогического общения в выборке педагогов

Анализ данного графического профиля позволяет говорить о трех тенденциях. Ведущим видом направленности педагогического общения является индифферентная направленность (33%). Это значит, что педагоги в общении с учениками в большей степени ориентированы на решение сугубо деловых вопросов, на предметное взаимодействие. При такой направленности педагогического общения ученик как личность и сам процесс общения, по сути дела, игнорируются.

Сильно представлена в выборке манипулятивная направленность (25%), которая ориентирует педагога на использование педагогического общения в собственных целях. При такой ориентации педагог стремится «вычислить» ученика и использовать эти знания для решения своих педагогических задач. При этом сам учитель остается «закрытым», он скрывает свои истинные чувства и цели и может использовать определенные способы самоподачи, демонстрирующие «выгодные» педагогические качества. Такие педагоги часто стремятся к развитию и даже творчеству в педагогическом общении, но вектор этого развития односторонний, направленный только на себя в ущерб ученикам.

Распространенность манипулятивной направленности в среде современных педагогов можно связать с тем, что сейчас уделяется значительное внимание повышению коммуникативной компетентности учителей, в частности обучению диалогическому педагогическому общению. Однако большинство подобных программ ориентированы на развитие только операционально-технических сторон без затрагивания смысловых и других глубинных структур личности. Это может привести к тому, что педагоги на таких тренингах вместо обучения диалогу усвоят новые способы манипуляции над учениками.

Почти на том же уровне, что и манипулятивная, представлена авторитарная направленность (22%), которая предполагает доминирование в общении, стремление подавить ученика. Такая направленность сопряжена с отсутствием уважения к чужой точке зрения, при этом предъявляется требование безоговорочного принятия собственной позиции. Незначительно выражены в выборке педагогов альтероцентрическая направленность (8%), предполагающая бескорыстную «центрацию» на ученике, и конформная направленность (5%), характеризующаяся «объектной» позицией для себя, некритическим согласием, избеганием противодействия.

Диалогическая направленность составляет всего 8% от общего числа баллов. Она предполагает ориентацию на взаимопонимание, коммуникативное сотрудничество, взаимную открытость, доверие к ученику. Такая невысокая выраженность диалогической направленности является тревожным показателем, так как из всех видов педагогического общения только диалогическое является развивающим. Из этого следует необходимость целенаправленного формирова-

ния данного вида направленности педагогического общения. Для того, чтобы этот процесс оказался эффективным, необходимо выявить психологические факторы развития диалогической направленности. На основании теоретического исследования мы предположили, что личностный потенциал педагога является фактором формирования направленности на диалогическое педагогическое общение. Для доказательства и уточнения этого положения для начала установим возможные взаимосвязи между личностным потенциалом педагога и диалогической направленностью педагогического общения.

Корреляционный анализ по критерию Пирсона выявил большое количество значимых взаимосвязей между диалогической направленностью и всеми компонентами личностного потенциала педагога. Обозначим наиболее важные корреляции. Диалогическая направленность положительно взаимосвязана с духовным уровнем ($r = 0,47$, $p < 0,001$) и гуманистическим уровнем ($r = 0,52$, $p < 0,001$). Эти параметры составляют *смысловой потенциал* педагога. Следовательно, чем выше смысловой потенциал педагога, тем более выражена направленность на диалогическое педагогическое общение.

Диалогическая направленность имеет значимые положительные корреляции со следующими параметрами, входящими в фактор «*Потенциал свободы*»: толерантность к неопределенности ($r = 0,43$, $p < 0,001$), установка на вовлеченность ($r = 0,67$, $p < 0,001$), принятие риска ($r = 0,39$, $p < 0,01$), транситуационное творчество ($r = 0,21$, $p < 0,01$). Это значит, что чем выше потенциал свободы, тем в большей степени педагогическое общение имеет диалогическую направленность.

Диалогическая направленность положительно взаимосвязана с параметрами, составляющими фактор «*Потенциал ответственности*»: автономной каузальной ориентацией ($r = 0,36$, $p < 0,01$), целеустремленностью ($r = 0,22$, $p < 0,01$), настойчивостью ($r = 0,19$, $p < 0,05$), установкой на контроль ($r = 0,45$, $p < 0,001$), опорой на позитивный прошлый опыт ($r = 0,24$, $p < 0,01$), ориентацией на действие при неудаче ($r = 0,17$, $p < 0,05$) и планировании ($r = 0,18$, $p < 0,05$), осмысленностью жизни ($r = 0,49$, $p < 0,001$), транситуационным локусом контроля ($r = 0,25$, $p < 0,01$). Следовательно, чем выше потенциал ответственности педагога, тем более выражена направленность на диалогическое педагогическое общение.

Имеется ряд значимых отрицательных корреляций диалогической направленности и параметрами, входящими в фактор «*Дефицит личностного потенциала*»: конформной ($r = -0,28$, $p < 0,01$) и безличной каузальной ориентацией ($r = -0,17$, $p < 0,05$), шкалами «симбиотический акцептор» ($r = -0,21$, $p < 0,01$) и «симбиотический донор» ($r = -0,23$, $p < 0,01$), эгоистический смысловой уровень ($r = -0,18$, $p < 0,05$), фиксацией на препятствиях ($r = -0,46$, $p < 0,001$). Это значит,

что чем ниже личностный потенциал педагога, тем в меньшей степени выражена направленность на диалогическое педагогическое общение.

Таким образом, выявленные корреляции подтверждают взаимосвязь между личностным потенциалом педагога и диалогической направленностью педагогического общения. С целью уточнения характера этой взаимосвязи был проведен дисперсионный анализ, где в качестве зависимой переменной выступила диалогическая направленность. Дисперсионный анализ показал наличие влияния личностного потенциала педагога на диалогическую направленность педагогического общения. Проанализируем влияние каждого компонента личностного потенциала по отдельности.

Оба параметра *смыслового потенциала* педагога влияют на диалогическую направленность педагогического общения: духовный уровень ($F=1,81$, $p<0,01$) и гуманистический уровень ($F=4,22$, $p<0,001$). При этом влияние гуманистического уровня выражено значительно сильнее. Механизм влияния личностного потенциала педагога на диалогическую направленность педагогического общения подробно рассмотрен в теоретической части работы, повторим ключевые моменты, касающиеся влияния смыслового потенциала педагога.

Направленность педагогического общения, по своей сути, является смысловым образованием. Смысловой потенциал педагога и направленность педагогического общения имеют одну и ту же психологическую структуру, включающую в себя личностные ценности, смысловые диспозиции, смысловые конструкты, смысловые установки, мотивы и личностные смыслы. Однако смысловой потенциал – понятие более широкое, подразумевающее все ценности и смыслы педагога. Направленность педагогического общения включает в себя только смысловые структуры, относящиеся к сфере профессионального общения. В соответствии с логикой процесса смыслообразования, предполагающей распространение смысла от ведущих, «ядерных» смысловых структур к частным, производным в конкретной ситуации развертывающейся деятельности, смысловой потенциал педагога обуславливает направленность педагогического общения.

Преимущественное влияние гуманистического уровня на диалогическую направленность педагогического общения объясняется тем, что отношение педагога к ученику как к Другому, как к равноправному свободному субъекту, возможно только при общей гуманистической направленности личности педагога, лежащей в основе способности строить субъект-субъектные отношения.

На диалогическую направленность влияют следующие параметры *потенциала свободы*: толерантность к неопределенности ($F=2,58$, $p<0,01$), установка на вовлеченность ($F=3,2$, $p<0,001$), принятие риска ($F=2,23$, $p<0,01$), транзитивное творчество ($F=1,63$, $p<0,05$). Напомним, что все эти психологические конструкты отвечают за способность педагога быть максимально откры-

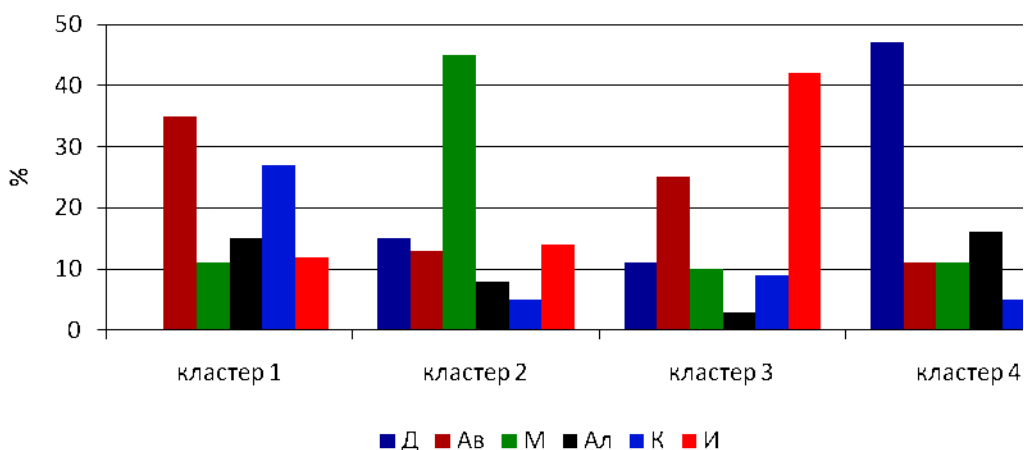
тым миру, уметь видеть потенциальные возможности своей профессиональной деятельности и самоопределяться по отношению к ним, гибко переключаться от одного действия к другому при наличии проблем с достижением цели.

Эмпирически зарегистрировано влияние на диалогическую направленность педагогического общения следующих параметров потенциала ответственности: автономной каузальной ориентации ($F=2,67$, $p<0,01$), установки на контроль ($F=4,26$, $p<0,001$), целеустремленности ($F=1,96$, $p<0,05$) и осмысленности жизни ($F=1,83$, $p<0,05$). Потенциал ответственности помогает педагогу воплощать задуманное, отвечает за реализацию активности в своей профессиональной деятельности путем гибкого и целеустремленного движения к уже выбранной цели.

Механизм влияния на диалогическую направленность потенциалов свободы и ответственности, подробно рассмотренный в теоретической части, тезисно можно сформулировать следующим образом. Степень развития потенциалов свободы и ответственности через механизм смыслопорождения определяет самоотношение педагога. Самоотношение представляет собой высший смысл и через механизм смыслообразования детермирует отношение педагога к ученикам. В основе направленности на диалогическое педагогическое общение лежит устойчивое, позитивное целостное самоотношение педагога, обусловленное полноценным развитием потенциалов свободы и ответственности.

Таким образом, все компоненты личностного потенциала педагога влияют на диалогическую направленность педагогического общения. Смысловой потенциал педагога является непосредственным смыслообразующим фактором направленности педагогического общения. Высокий смысловой потенциал, содержательно характеризующийся развивающим типом смысловой структуры личности педагога, является главной детерминантой направленности на диалогическое педагогическое общение. Основа для формирования развивающей структуры личности педагога – устойчивое позитивное целостное самоотношение педагога, которое порождается полноценным развитием потенциалов свободы и ответственности.

Далее с целью установления зависимости между вариантами развития личностного потенциала педагога и направленностью педагогического общения было проанализировано соотношение видов направленности педагогического общения в каждом из выделенных ранее кластеров (рис. 6).



Д - диалогическая направленность, Ав - авторитарная направленность, М – манипулятивная направленность, Ал – альтероцентрическая направленность, К – конформная направленность, И – индифферентная направленность

Рис.6. Соотношение видов направленности педагогического общения в разных кластерах

В первом кластере, который характеризуется низким личностным потенциалом педагогов и смысловой структурой деструктивного типа с преобладанием предличностного уровня, диалогическая направленность не представлена (0%). Доминирующим видом направленности является авторитарная (35%). Высокое значение имеет конформная направленность (27%). Средне представлена альтероцентрическая направленность (15%). Примерно на одном уровне выражены манипулятивная (11%) и индифферентная направленности (12%).

Во втором кластере, логику которого задают неразвитость потенциала ответственности и смысловая структура деструктивного типа с преобладанием эгоистического уровня, доминирует манипулятивная направленность (45%). Средне выражены диалогическая (15%), индифферентная (14%) и авторитарная (13%) направленности. Незначительно представлены альтероцентрическая (8%) и конформная (5%) направленности.

В третьем кластере, который характеризуется недоразвитием потенциала свободы и смысловой структурой деструктивного типа с преобладанием группоцентрического уровня, ведущим видом направленности педагогического общения является индифферентная (42%). Весьма популярна авторитарная направленность (25%). Примерно одинаково выражены диалогическая (11%), манипулятивная (10%) и конформная (9%) направленности. Самое низкое значение имеет альтероцентрическая направленность (3%).

В четвертом кластере, включившим в себя педагогов с высоким уровнем развития всех компонентов личностного потенциала и развивающим типом

смысловой структуры личности, преобладает диалогическая направленность (47%). Альтероцентрическая направленность представлена на уровне 15%. Одинаково выражены авторитарная (11%), манипулятивная (11%) и индифферентная (10%) направленности. Минимально присутствует конформная направленность (5%).

С целью выявления значимых отличий в уровнях выраженности различных видов направленности педагогического общения было проведено сравнение между кластерами. В сравнении участвовали средние значения шкал методики НЛЮ, использовался критерий Стьюдента. Данные представлены в табл 5.

Таблица 5

Значение t-критерия при сравнении видов направленности педагогического общения в разных кластерах

Вид направленности пед. общения	Кластеры					
	1 и 2	1 и 3	1 и 4	2 и 3	2 и 4	3 и 4
Диалогическая	2,67**	3,53***	4,15***	1,15	2,42*	2,72**
Авторитарная	2,82**	2,23*	2,94**	2,27*	1,89	2,31*
Манипулятивная	3,15**	1,78	0,35	3,26**	3,14**	0,96
Альтероцентрическая	1,97	2,34*	0,65	0,37	1,86	2,16*
Конформная	3,14**	2,98**	3,05**	0,74	0,13	0,87
Индифферентная	1,12	3,15**	0,56	2,98**	0,91	3,05**

Примечание: звездочками помечен уровень значимости, ***- $p < 0,001$; ** - $p < 0,01$; * - $p < 0,05$

Уровень выраженности диалогической направленности значимо выше в четвертом кластере и значимо ниже в первом кластере. Между вторым и третьим кластерами отличия не существенны. Самый высокий уровень авторитарной направленности наблюдается в первом кластере. По этому параметру первый кластер значимо отличается от всех остальных. Имеются также отличия между вторым и третьим и третьим и четвертым кластерами. Манипулятивная направленность достоверно выше во втором кластере, остальные кластеры по этому параметру достоверно не отличаются. Альтероцентрическая направленность значимо ниже в третьем кластере, в остальных находится примерно на одинаковом уровне. Уровень выраженности конформной направленности самый высокий в первом кластере. Индифферентная направленность значимо выше в третьем кластере.

Таким образом, имеется зависимость между предпочтением тех или иных видов направленности педагогического общения и вариантом развития личностного потенциала педагога. На основании этих показателей можно выделить четыре типа педагогов.

«*Конформный тип*» характеризуется низким личностным потенциалом, неразвитость потенциала свободы и потенциала ответственности сочетается с деструктивным типом смысловой структуры личности педагога с преобладанием предличностного уровня. У таких педагогов доминирующими являются конформная и авторитарная направленность педагогического общения.

«*Квазисвободный тип*» педагогов имеет несбалансированный личностный потенциал с неразвитым потенциалом ответственности. Это приводит к «перерождению» свободы в произвол и сопрягается со смысловой структурой деструктивного типа с преобладанием эгоистического уровня. Вошедшие в этот кластер педагоги наиболее часто демонстрируют манипулятивную направленность педагогического общения.

Логика «*Квазиответственного типа*» педагогов определяет неразвитость потенциала свободы. Это приводит к формированию квазиответственности и сочетается со смысловой структурой деструктивного типа с преобладанием группоцентрического уровня. Преобладающим типом направленности профессионального общения у таких педагогов является индифферентная. Они стремятся избегать общения на личностном уровне, заменив его на «деловое» общение на уровне социальных ролей.

И, наконец, «*Самодетерминированный тип*» педагогов характеризуется высоким личностным потенциалом, предполагающим полноценное развитие потенциалов свободы и ответственности, что сочетается с развивающей смысловой структурой личности педагога. Педагоги этого типа единственные, у кого ведущей является диалогическая направленность профессионального общения.

Таким образом, на направленность педагогического общения влияют не только отдельные параметры личностного потенциала педагога, такие, как ориентация на гуманистические ценности, опора на внутренние критерии в ситуациях выбора, толерантность к неопределенности, жизнестойкость, способность к жизнетворчеству, но сочетание компонентов личностного потенциала педагога между собой, которое представлено в четырех типичных вариантах. Полноценное развитие потенциалов свободы и ответственности способствуют формированию развивающей смысловой структуры личности учителя, характеризующей высокий личностный потенциал педагога. Такой вариант является единственным, который обуславливает направленность на диалогическое педагогическое общение. Следовательно, предположение о том, что *личностный потенциал педагога является фактором развития диалогической направленности педагогического общения*, можно считать доказанным.

ГЛАВА 3. ЭМПАТИЙНЫЙ СПОСОБ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ ШКОЛЫ

3.1. Содержание эмпатического взаимодействия и его место в педагогической деятельности

Идея С.Л.Рубинштейна о взаимосвязи становления человека через отношение к другому как факт становления сущности его личности определила характер дальнейших исследований в педагогике и психологии.

Так, Б.Г.Ананьев пришел к выводу, что ребенок с самого начала вступает в объективный мир со своей особой человеческой активностью (субъектом деятельности), поэтому его отношения изначально являются субъектными.

В исследовании, проведенном А.А. Бодалевым, было установлено, что педагоги, работающие с учащимися, различаются по своему стилю общения, связанному с характерной для них направленностью личности. Так, у педагогов с центрацией на собственное «Я» было обнаружено формальное отношение к учащимся, поверхностная включаемость в ситуацию общения с ними и в связи с этим произвольное приписывание им мыслей и намерений, подчеркивание собственного превосходства и навязывание своих способов поведения. У педагогов с центрацией на «я - другой» выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах, диалогичность общения и желание его развивать, выраженная тенденция к сотрудничеству.

Таким образом, отношение к человеку нужно строить, обращаясь к его внутренней сущности, находя в ней отклик, понимание и принятие. Содержанием любого взаимодействия являются связь, обмен (действиями, предметами, информацией и т.д.) и взаимное влияние.

Так, в процессе педагогической деятельности учитель не только распознает доступное наблюдению поведение учащегося (когнитивный компонент), но и во взаимодействии с последним стимулирует его своим поведением раскрывать различные стороны собственного внутреннего мира (поведенческий компонент). Аффективные реакции (эмоциональный компонент) при этом несут ориентировочную и регулирующую функции, корректирующие совместную деятельность. Следовательно, учитель не учит, не воспитывает, а актуализирует, стимулирует стремление ученика к общему развитию, изучает его активность, создает условия для самодвижения. Важным при этом является то, что активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно. Они развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных на принципах диалога.

Диалог предполагает выявление (в беседе, дискуссии, дебатах, на заседании круглого стола) отношения учащихся к обсуждаемой проблеме, к людям, к миру, способствует проявлению личностной позиции, создает атмосферу взаимопонимания, доверия, откровенности, позволяет педагогу вносить коррективы в свои действия. Чтобы реализовать диалогический принцип в процессе взаимодействия с учащимися, педагогу необходимо учитывать эмоциональное состояние учащихся, свое отношение к ним, опираться на положительное в собеседниках, обеспечивать ситуацию успеха, проявлять живой интерес к личности ученика.

В систему организации педагогического взаимодействия входит реализация четырех принципов: диалогизации, проблематизации, персонализации, индивидуализации. Различное сочетание личностных качеств педагога, степень доминирования каждого из них характеризуют качественное своеобразие педагогического взаимодействия.

Под педагогическим взаимодействием А.Б. Орлов понимает «особым образом построенное простое взаимодействие учителя и ученика, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения» [94].

Э.Ф. Зеер делает акцент на личностно-ориентированном взаимодействии, определяя его как «педагогическое общение субъектов образования (педагогов и обучаемых), которое создает наилучшие условия для развития учебно-профессиональной мотивации, придает обучению характер сотрудничества, обеспечивает достижение целей и задач образования, способствует развитию обучаемых и позволяет педагогу повышать свой профессионально-педагогический потенциал» [44].

Педагогическое взаимодействие определяется как взаимное воздействие педагогов и детей друг на друга, в результате чего осуществляется процесс их личностного роста и изменения.

Центральным, базовым образованием педагогической деятельности, ее процесса и результата является система действий, которые использует учитель в процессе педагогического взаимодействия с учащимися.

В.А. Петровский выделяет следующие способы взаимодействия:

- наставления, разъяснения, запрет, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик;
- понимание и принятие личности ребенка, основанное на формирующейся у взрослых способности стать на позицию ребенка, учесть его точку зрения и не игнорировать его чувства и эмоции [97].

В систему организации педагогического взаимодействия входит реализация четырех принципов: диалогизации, проблематизации, персонализации, индивидуализации.

Личностный подход может осуществлять лишь педагог, осознающий личность самого себя. По мнению Ш.А. Амонашвили, ориентация на личность в процессе педагогического взаимодействия означает, что учитель имеет соответствующую систему взглядов, установок, позиций, базирующихся на системе субъект-субъектных связей [7].

В случае, если содержанием педагогической деятельности является содействие психическому развитию ученика, главным «инструментом» выступает его педагогическое взаимодействие с учащимся, которое состоит из трех компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческого. Такое взаимодействие в деятельности педагога развивается в условиях, построенных по принципу диалога.

Эмпатия как профессионально важное личностное качество педагога. Профессиональное становление личности приводит к формированию определенной системы профессионально важных личностных качеств специалиста, которые облегчают выполнение профессиональной деятельности.

Как отмечает Э.Ф. Зеер, формирование профессионально важных качеств – это сложный и динамический процесс образования функциональных и операциональных действий на основе психологических свойств индивида. В процессе освоения и выполнения деятельности индивидуальные свойства постепенно профессионализируются, образуя самостоятельную подструктуру.

Профессионально важные качества Э.Ф. Зеер рассматривает как качества личности, определяющие продуктивность (производительность, качество, результативность и др.) деятельности [44].

Анализ эмпатии как профессионально важного качества педагога требует изучения самого понятия эмпатии для выработки концептуальной основы исследования с ориентацией на структурные компоненты и специфические признаки феномена.

С момента появления понятия «эмпатия» до сих пор нет четкого его определения. Суть данного понятия можно выявить, обратившись к этимологии и к концептуальным различиям между эмпатией и родственными ей терминами, главным образом, симпатией.

В конце XIX - начале XX веков немецкое слово «Eiyfuhlung» (проникновение в сущность чего-либо) было использовано Рудольфом Лотцем и Вильгельмом Вундтом в рамках эстетики, которое развил впоследствии Теодор Липпс. В своей теории Т. Липпс развивал идею о том, что явление вчувствования характеризуется познавательной направленностью на объект с использова-

нием в качестве способов познания «*eiufuhlung*» - перевоплощения, проекции, имитации и соотношения себя и объекта.

В 1910 Э. Титченер, ученик В. Вундта, перевел немецкое слово «*eiufuhlung*» на английский язык. Но немецкое «*eiufuhlung*» обладает совершенно определенным значением «чувство в пути чего-либо», «вчувствоваться в ...», а в переводе с английского языка эмпатия означает «сочувствие» и подменится словом «*Mitfuhlung*» (симпатия). М.Ф. Basch отмечает, что согласно греческому происхождению слово «эмпатия» имеет префикс «эм», который означает «в» или «внутри», тогда как приставка «сим» передает значение «с», «наряду с», «вместе». Таким образом, этимологически термин симпатия означает разделить опыт с кем-либо еще. Эмпатия определяет способность воспринимать состояния другого в отсутствии собственного опыта подобных переживаний. М.Ф. Basch пишет: «Немецкие синонимы «*sich hineinversetzen*» (ставить себя на место другого) и «*fremdwarhrnehmung*» (узнавать другого или чужого) подразумевают понимание другого человека, включающее эмоциональный опыт».

Несмотря на наличие некоторого единства в трактовке эмпатии, мнения ученых расходятся тогда, когда ей необходимо придать психологический статус. Существует три направления в определении эмпатии:

- 1) эмпатия как психологический процесс;
- 2) эмпатия как психическая реакция;
- 3) эмпатия как способность или свойство личности.

Определение эмпатии как свойства личности придает ей статус фактора, который не только характеризует личностно преобразующее взаимодействие, но и является постоянно действующей причиной в оптимизации, стимулировании развития личности. Такая трактовка эмпатии делает акцент на ее роли в качестве механизма эффективного взаимодействия, указывая на субъект-субъектные отношения.

Ученые, рассматривающие эмпатию как способность или свойство личности, концентрируют свое внимание на изучении особенностей рефлексии, развития социальных чувств, направленности личности в общении, моральной и ценностной ориентации, социального интеллекта, системы отношений к другому, системы социальных потребностей, способности к децентрации, просоциальной мотивации у субъектов эмпатии.

О структуре эмпатии как социально-психологическом свойстве личности свидетельствуют исследования посвященные изучению развития эмпатии. Так, Т.П. Гаврилова определяет эмпатию как совокупность эмоциональных и познавательных процессов, специфика которых определена ценностными и мотивационными установками личности. М. Koliopuska видит эмпатию как целостный процесс, включающий физиологический, кинестетический, аффективный, ког-

нитивный и мотивационный компоненты. Исследователь М. Gawron рассматривает эмпатию как когнитивное соучастие, когда преобладают процессы понимания в отражении другого; эмоциональное соучастие, когда субъект пропускает через себя переживания объекта эмпатии; волевое участие, когда субъект непосредственно участвует в эмоциональном опыте другого. Д.А.Хьюстон выделяет лишь два компонента эмпатии: 1) эмоциональный с преобладанием эмоционального реагирования на переживания другого; 2) когнитивно-аффективный с преобладанием в эмоциональном ответе на переживания другого понимания его внутренних состояний.

Мы придерживаемся трехкомпонентной структуры, предложенной А.П.Сопиковым, который выделяет: 1) эмоциональный компонент, если доминирует эмоциональность в процессе моделирования субъектом объекта эмпатии; 2) познавательный (когнитивный), если доминирует информативность; 3) поведенческий компонент, если доминирует волевой аспект, что выражается в понуждении объекта эмпатии к чему-либо и ожидании от него ответной эмпатии.

Эмпатия, отражающая внутреннее состояние педагога, на наш взгляд, представляет собой феномен, который описывается понятием «отношения» (к самому себе, к объектам своей деятельности). Проявляется эмпатия во внешних действиях посредством взаимодействия.

Для определения роли эмпатии в изменении взаимоотношений необходимо проанализировать ее взаимосвязь с системой отношений.

Ю.А. Менджеричка выделяет ряд подходов этой взаимосвязи:

- система отношений выступает как предпосылка развития и проявления эмпатии и, следовательно, ее функций в общении;
- эмпатия выступает как специфический вид отношений;
- эмпатия как пусковой механизм реализации отношений личности в процессе взаимодействия и общения с окружающими;
- эмпатия как механизм, регулирующий дистанцию в общении;
- эмпатия как способ сдерживания негативных отношений во взаимодействии с другими людьми.

Во втором подходе к трактовке взаимосвязи между эмпатией и системой отношений исследователями (А.К. Бохарт, В.В. Знаков) подчеркивается содействие как функция эмпатии в развитии личности другого и выбора форм взаимодействия и общения, способствующих преодолению дискомфортных и фрустрирующих ситуаций, в которых находится другой [92].

В подходе, где эмпатия рассматривается как пусковой механизм реализации отношений личности, указывается, что характеристики эмпатии обуславливают знак и направленность отношений (А.А. Бодалев) [16].

В рассмотрении эмпатии как механизма, регулирующего дистанцию в общении, ряд исследователей (А.А. Бодалев [16], Т.П.Гаврилова [35], В.В. Бойко [17]) указывает на защитную функцию эмпатии от проникновения глубоко в мир субъекта сильных переживаний партнера по общению.

Ряд рассматривает эмпатию как способ сдерживания негативных отношений во взаимодействии с другими людьми исследователей (G.Barett-Lenart, D.Lisak, D.R.Richardson). Ученые пришли к выводу, что высокий уровень эмпатии выполняет функцию сдерживания проявления в действии негативного спектра отношений другого (цит. по: [92]).

Таким образом, эмпатия выступает как катализатор конструктивных форм взаимодействия, а также способствует торможению деструктивных и приносящих вред способов общения. Именно поэтому эмпатия как профессионально значимое качество педагога включает в себе единство взаимодействия и взаимоотношения, позволяющее педагогу познать и понять личность ребенка.

Итак, эмпатию характеризует личностно преобразующее взаимодействие. Она является постоянно действующей причиной развития личности, выступает в роли фактора надежности профессионализма педагога и формирует качественный потенциал его личности, непосредственно используемый в педагогическом взаимодействии.

Профессиональные установки педагога как личностное образование. В психологии выделяется особый вид установок – *профессиональные установки* – как форма проявления психологических установок в профессиональной деятельности. Своим возникновением понятие «профессиональные установки» обязано, прежде всего, утверждению личностной активности субъекта деятельности.

Вопросы профессиональной установки рассматриваются в работах А.К.Марковой, К.М.Левитан, В.Е.Клочко. Указанные авторы предлагают отличающиеся определения профессиональной установки:

- это «стремление овладеть профессией, получить специальную подготовку, добиться в ней успеха, определенного социального статуса» (А.К.Маркова);
- это готовность субъекта к исполнению обязанностей, норм, предписаний к данной профессиональной роли, включающая в себя как психологическую предрасположенность (положительное отношение) к определенной профессиональной деятельности, так и профессиональную умелость для исполнения этой деятельности (К.М.Левитан);

- это «интегральное психологическое образование разной степени осознанности, выполняющее системообразующую функцию, проявляющееся в удержании целостности психологической системы, включающее в себя профессиональную деятельность и действующую «здесь и сейчас» личность профессионала» (В.Е.Клочко) (цит. по: [92]).

В результате анализа имеющихся в психологической литературе исследований можно сделать вывод, что существует несколько типов установок: одни подготавливают личность к конкретным действиям в определенных ситуациях; другие непосредственно не связаны с конкретной ситуацией и отражают в поведении инвариантные проявления индивидуальных особенностей личности. Установка выражает своеобразную форму направленности личности, определяющейся ее потребностями и ситуацией, в которой эти потребности удовлетворяются. Профессиональная установка возникает при столкновении потребности с соответствующей ситуацией. В качестве структурных компонентов в профессиональной установке выделяют эмоциональный, когнитивный, операциональный компоненты. Педагогическая установка как вид профессиональной установки представляет собой личностное образование, которое проявляется в условиях реальной жизнедеятельности, связано с прошлым опытом субъекта деятельности. Закрепляясь и фиксируясь в педагогической деятельности, она становится профессионально важным качеством личности, способствующим изменению способа взаимодействия педагога с учащимися.

Эмпатийный способ взаимодействия как один из принципов педагогического взаимодействия. Как было указано ранее, одной из важнейших характеристик педагогической деятельности является то, что она осуществляется в процессе взаимодействия с учащимися. Содержанием любого взаимодействия является связь, обмен (действиями, предметом, информацией и т.д.) и взаимное влияние.

В педагогическом взаимодействии наиболее полно раскрываются все личностные качества педагога. Как уже отмечалось, эмпатия выступает фактором надежности профессионализма педагога, формирует качественный потенциал его личности, непосредственно используемый в педагогическом взаимодействии. Эмпатию характеризует личностно преобразующее взаимодействие, поэтому эмпатийный способ взаимодействия содействует психическому развитию ученика, изменяя характер педагогического взаимодействия. Однако для того, чтобы педагог применял в своей деятельности данное профессионально важное качество, у него должна быть первоначально сформирована соответствующая профессиональная установка на восприятие учеников.

В качестве структурных компонентов в профессиональной установке, как во взаимодействии и эмпатии, выделяют эмоциональный, когнитивный и пове-

денческий компоненты. Следовательно, развитие эмпатийного способа взаимодействия до уровня профессиональной установки привело бы к продуктивному педагогическому взаимодействию. Такую профессиональную установку, изменяющую способ взаимодействия, в дальнейшем изложении мы будем обозначать как «профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия».

Структурные составляющие профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия. Изучение эмпатийного способа взаимодействия как одного из принципов педагогического взаимодействия сталкивается с необходимостью осмысления содержательных характеристик данного способа взаимодействия как профессиональной установки. Для этого необходимо выделить структурные составляющие профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия.

В педагогическом взаимодействии эмпатия проявляется через внутреннюю подструктуру деятельности, формирующую профессиональную установку педагога на эмпатийный способ взаимодействия, и внешнюю подструктуру, реализующую этот способ взаимодействия в практической деятельности педагога.

Мы полагаем, что профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия объединяет трехкомпонентную структуру педагогического взаимодействия и эмпатию как профессионально важное качество педагога в единое целое. В соответствии с этим профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия отражает трехкомпонентную структуру педагогического взаимодействия и состоит из эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов. При этом в состав компонентов данной профессиональной установки входят определенные механизмы, позволяющие реализовывать её как способ взаимодействия.

Самый первый механизм профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия, входящий в **эмоциональный компонент**, механизм *эмоционального заражения*. Эмоциональное заражение обеспечивает установление контакта с окружающими, способствует формированию условий для эмоционального обмена, развивает умение воспринимать экспрессию другого и отражать ее, способствует формированию экспрессивного репертуара.

Следующий механизм профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия в рамках **эмоционального компонента** - осознанная и неосознанная *идентификация*. Идентификация в современном понимании представляет собой процесс объединения субъектом себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, цен-

ностей, образцов.

Эмпатируя, индивид не сливается с объектом и не переживает свою полную схожесть и тождественность с ним, как это происходит в процессе идентификации.

Таким образом, в эмоциональный компонент входят ряд *функций профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия*:

- развитие социальных эмоций;
- актуализация собственного эмоционального опыта;
- удовлетворение эмоциональных потребностей.

Когнитивный компонент профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия обеспечивает постоянную исследовательскую активность и определяется познавательным содержанием эмпатических переживаний в форме образов, моделей, схем, обобщений, представлений непосредственного реального окружения.

Первый механизм когнитивного компонента профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия – это *понимание*. В исследованиях поведения человека, проведенного А.А. Бодалевым [15] и его сотрудниками, обнаружилось, что в понимании человека человеком ведущую роль играют второсигнальные психические процессы - мышление и воображение, окрашенные эмоциональным состоянием воспринимающего субъекта.

Понимание имеет три уровня проявления: низший уровень отличается пассивностью воображения; второй уровень характеризуется неупорядоченностью воображения; высший уровень - конгруэнтное репродуцирование переживаний партнера.

Следующий механизм когнитивного компонента профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия – это *рефлексия*. Рефлексия трактуется как способ «продумывания» действия за другого и представления самого себя с его позиции. Непрерывное сопоставление своих образов действительности с образами других людей, а также многократное включение этих образов друг в друга порождают особый тип отношения личности со средой, наделённой сознанием - рефлексивное отношение. Без учёта этого отношения невозможен сколько-нибудь полный анализ поведенческих ситуаций. Рефлексия выполняет функцию преобразования внутренних стимуляторов поведения в сам акт.

Третьим механизмом когнитивного компонента профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия является *децентрация*. Децентрация – это механизм преодоления эгоцентризма личности, в ходе которого происходит столкновение противоречивых точек зрения, побуждающее субъекта к преобразованию смысла образов, понятий и представлений в собст-

венной познавательной позиции. Децентрация связана с уровнями развития когнитивной эмпатии, определяет аффективность коммуникативного процесса.

Таким образом, в когнитивный компонент входит следующая группа функций профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия:

- обеспечение опознания эмоциональных состояний других, их отношений, личностных характеристик по их выразительному поведению;
- развитие способности принять точку зрения другого;
- снижение избыточной самоконцентрации;
- ориентация в потенциальных и реальных эмоциональных состояниях другого;
- оценка перспективы дальнейших взаимоотношений.

Поведенческий компонент профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия является самым высоким уровнем взаимодействия, объединяющим когнитивный и эмоциональный компоненты. Поведенческий компонент имеет гуманистические по своей природе акты взаимодействия, основанные на сопереживании, сочувствии, способствующие установлению демократических и доверительных взаимоотношений.

Поведенческий компонент, являясь высшей формой профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия, способствует реализации принципов педагогического взаимодействия: диалогизации, проблематизации, персонализации, индивидуализации.

В поведенческом компоненте профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия проявляется безусловное принятие личности учащегося, устанавливается атмосфера доброжелательности и доверительности (диалогический принцип), изменяются роли и функции учителя и учащегося. При эмпатийном взаимодействии учитель актуализирует, стимулирует тенденцию ребенка к личностному росту (принцип проблематизации). При таком способе взаимодействия происходит адекватное включение элементов чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков (принцип персонализации).

Данный способ взаимодействия позволяет культивировать индивидуальность (принцип индивидуализации).

Таким образом, поведенческий компонент профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия создает условия для максимального сопереживания и самопроявления взаимодействующих сторон. Данный компонент объединяет когнитивный и эмоциональный компоненты, способствует реализации принципов педагогического взаимодействия и включает

следующий набор функций профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия:

- регуляцию средств общения, используемых партнером, с помощью их оценки и обратной связи, приводящей к корректировке поведения;
- сопровождение помогающего поведения;
- выбор адекватных поведенческих актов, способных вызвать партнера по общению на взаимную эмпатию;
- выражения суждений по поводу мыслей и чувств другого в формах взаимодействия, актуальных для его личного опыта;
- использование форм обращения, которые бы меньше всего причиняли вред другому человеку.

Опираясь на изложенные положения, мы предлагаем следующую схему составляющих структуру профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия.

Итак, профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия объединяет трехкомпонентную структуру педагогического взаимодействия и эмпатии как профессионально важного личностного качества педагога в единое целое и состоит из эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов. В состав эмоционального и когнитивного компонентов входят механизмы, позволяющие реализовать данную профессиональную установку как способ взаимодействия: эмоциональное заражение, идентификация, понимание, рефлексия, децентрация. Поведенческий компонент – высший уровень профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия, который объединяет когнитивный и эмоциональный компоненты, способствует реализации принципов педагогического взаимодействия, создает условия для максимального самораскрытия и самопроявления взаимодействующих сторон.

Психологическое содержание профессиональных установок педагогов на эмпатический способ взаимодействия. На основе экспериментального исследования М.Г. Бобковой [14] выделены пять типов профессиональных установок педагога на эмпатийный способ взаимодействия:

- активно-положительная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (направлена на установление доверительных отношений);
- функциональная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (ориентирована на избирательность взаимоотношений);

- нейтрально-безразличная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (направлена на установление официальных отношений);
- ситуативная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (ориентирована на изменчивость отношений);
- скрытно-отрицательная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (ориентирована на формальные отношения) [14].

1. Педагоги с активно-положительной профессиональной установкой имеют следующие характеристики эмпатийного способа взаимодействия. Они дают эмоциональный отклик на переживания партнера по общению, умеют предвидеть последствия поведения, способны предвосхищать поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников взаимодействия по общению. Педагоги с данным типом профессиональной установки способны правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по невербальным проявлениям - мимике, позе, жестам. Они обладают высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать речевую экспрессию. Эти педагоги способны также находить соответствующий тон общения с разными учениками в разных ситуациях и проявлять ролевую пластичность. Они умеют анализировать сложные ситуации взаимодействия, понимают логику их развития, чувствуют изменения смысла ситуации; путем логического умозаключения они могут достраивать неизвестные, недостающие звенья в цепи этих взаимодействий, предсказывать, как ученик поведет себя в дальнейшем.

2. Педагоги с функциональной профессиональной установкой имеют следующие характеристики эмпатийного способа взаимодействия. Они дают недостаточный эмоциональный отклик на переживания партнера по общению. Это связано с тем, что они не всегда правильно оценивают состояния, чувства, намерения людей по невербальным признакам. Недостаточная чувствительность к невербальной экспрессии существенно снижает у педагогов способность понимать учащихся, что сказывается на снижении чувствительности к человеческим отношениям. Педагоги с данным типом профессиональной установки не всегда могут находить соответствующий тон общения с разными учащимися в разных ситуациях взаимодействия. Из-за недостаточно четкого восприятия и понимания вербальной и невербальной составляющих общения не всегда могут анализировать сложные ситуации взаимодействия с учащимися.

3. Педагоги с нейтрально-безразличной профессиональной установкой имеют следующие *характеристики эмпатийного способа взаимодей-*

ствия. Они дают эмоциональный отклик на состояния партнера, испытывая при этом противоположные переживания, так как они плохо понимают связь между поведением и его последствиями. Педагоги с данным типом профессиональной установки недостаточно владеют языком телодвижения, взглядов и жестов, поэтому в общении больше ориентируются на содержание вербального сообщения. Во взаимодействии с другими людьми педагоги с нейтрально-безразличной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия не всегда могут находить соответствующий тон общения, так как не владеют достаточным репертуаром выработанного ролевого поведения.

4. Педагоги с ситуативной профессиональной установкой имеют следующие *характеристики эмпатийного способа взаимодействия*. Они дают эмоциональный отклик на состояния партнера, испытывая при этом болезненно развитое сопереживание. Такие педагоги не всегда могут предсказывать события, основанные на понимании чувств, мыслей, намерений другого человека, так как высокий уровень эмоциональности не дает возможности правильно распознать сложные ситуации взаимодействия и понять логику их развития. Поэтому во взаимодействии с учащимися им не удаётся достаточно адекватно анализировать учебные ситуации, они испытывают также трудности в анализе взаимодействия.

5. Педагоги со скрытно-отрицательной профессиональной установкой имеют следующие *характеристики эмпатийного способа взаимодействия*. Они не дают эмоциональный отклик на состояния партнёра, Плохо понимают связь между поведением и его последствием, так как недостаточно владеют языком телодвижений, взглядов и жестов. Педагоги с данным типом профессиональной установки могут часто ошибаться в понимании смысла слов учащихся, так как не учитывают (или понимают неверно) сопровождающие их невербальные реакции. Они могут ошибаться в интерпретации слов собеседника и, как следствие, плохо адаптируются к различным системам взаимоотношений между учащимися и коллегами.

Итак, профессиональная установка на восприятие учеников определяет использование эмпатийного способа взаимодействия. Типы профессиональных установок на восприятие учащихся обусловлены влиянием уровней развития эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов эмпатии. Профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия имеет структуру, в которую включены эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты эмпатии.

3.2. Методы исследования профессиональной установки учителя на эмпатийный способ взаимодействия с учащимися

Опираясь на положение, выдвинутое в теоретическом анализе о том, что профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия объединяет трехкомпонентную структуру педагогического взаимодействия и эмпатию как профессионально важное личностное качество педагога в единое целое, мы считаем необходимым для изучения психологического содержания профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия исследовать компоненты эмпатии (эмоциональный, когнитивный и поведенческий). Учитывая то, что эмпатия проявляется во внешних действиях педагога в ходе педагогического взаимодействия, а профессиональная установка на восприятие учеников определяет использование эмпатии как способа взаимодействия, необходимо исследовать типы профессиональных установок на восприятие учащихся и установить их связь с компонентами эмпатии.

Для изучения роли и механизмов эмпатийного способа взаимодействия, по нашему мнению, нужно использовать стандартизированное наблюдение за непосредственным взаимодействием педагога с учащимися на уроке.

Таким образом, для решения диагностических задач исследования можно рекомендовать ряд методик.

1. Адаптированная методика Ф. Фидлера (в модификации И.П. Волкова, Н.Ю. Хряцовой, А.Ю. Шалыто) по определению профессиональной установки учителя на восприятие учеников [132]. Методика позволяет выявить типы профессиональных установок учителя на восприятие учащихся.

Суть методики состоит в том, что испытуемых просят дать оценку предлагаемым 20 деловым и личностным качествам наиболее и наименее предпочитаемых учеников (реально существующих, с которыми работает учитель). Оцениваются такие качества, как трудолюбие, инициативность, энергичность, ответственность, общительность, справедливость, скромность и др. Степень выраженности каждого качества оценивается от 0 до 9 баллов, где 0 - минимальная оценка, 9 - максимальная оценка. Подсчитывается средняя оценка. Этот показатель обозначается тремя начальными буквами английского термина *lost preferred conorber LPC*.

По каждому отдельному качеству подсчитывается разность между оценками предпочитаемого и не предпочитаемого учеников, затем все разности возводятся в квадрат, и полученные квадраты суммируются для получения общего S^2 , из которого впоследствии путем извлечения квадратного корня определяется дисперсия D , рассматриваемая как индекс предпочитаемого подобия между противоположными образами, и обозначается как ASO (может быть $ASO -$

общий, ASO - деловой, ASO – личностный). Информативным является показатель APC (чем выше значение APC, тем меньше величина ASO).

ASO отражает не только отношение педагогов к детям, но и склонность их к авторитарному и демократическому стилю руководства. Личность с низким ASO (10,0) склонна воспринимать учеников даже лучше, чем они есть на самом деле.

Чем сильнее расходятся оценки предпочитаемых и не предпочитаемых учеников, тем более жесткие установки у данного учителя на восприятие детей, тем более склонен он к авторитарным формам воздействия. Педагог, склонный более категорично и негативно судить об учениках, ориентирован скорее на демократический стиль руководства и способен создавать в группе благоприятный психологический климат.

Нормативы: низкие LPC изменяются в пределах от 1,2 до 2,2; средние - 3,5; высокий уровень - от 4,1 до 5,7 баллов.

Именно LPC в первую очередь характеризует отношение педагогов к ученикам вообще, к наиболее предпочитаемым в частности.

Соотношение значений LPC и ASO позволяет выделить 5 типов профессиональных установок на восприятие учащихся:

- активно-положительный;
- функциональный;
- нейтрально-безразличный;
- ситуативный;
- скрытно-отрицательный.

2. «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана и Н. Эпштейна [144].

Методика позволяет выявить *эмоциональный* компонент эмпатии у педагогов, участвовавших в исследовании.

С помощью данной шкалы фиксируется уровень выраженности способности субъекта эмпатии эмоционально отзываться на соответствующие эмпатогенные ситуации, представленные как перечисление ряда открытых переменных, актуализируемых вербальным описанием. Объектами эмпатии выступают социальные ситуации и социальные объекты, которым испытуемый мог сопереживать в повседневной жизни. Участникам исследования предлагается нечисловая форма ответов (от «полностью согласен» до «полностью не согласен»), которая дает возможность выразить оттенки отношения к каждой ситуации общения. Для количественного определения выбранным ответам приписываются баллы от —3 до +3. По результатам задания выводится уровень выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей.

3. *Методика исследования социального интеллекта: адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена [6].*

Данная методика позволяет изучить характеристики когнитивного и поведенческого компонентов эмпатии. Методика включает 4 субтеста. Три субтеста составлены на невербальном стимульном материале, и один субтест – вербальный. Субтесты № 1, 2 измеряют когнитивный компонент эмпатии:

- способность распознавать общие свойства в некотором потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении;
- способность предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации.

Субтесты № 3, 4 измеряют поведенческий компонент эмпатии:

- способность выделять из контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения;
- способность понимать изменения отношения, существующие между единицами информации о поведении.

Стимульный материал представляет собой набор из четырех тестовых тетрадей. Каждый субтест содержит 12-15 заданий. Время проведения субтестов ограничено.

4. *Методика анализа вербального (речевого) взаимодействия на занятии в школе, предложенная Н. Фландерсом в варианте А.А. Реана [101].* Данная методика позволяет выявить связь эмпатии с категориями вербального взаимодействия.

Анализ вербального взаимодействия проводится на уроках по двенадцати категориям, осуществляется с помощью стандартизированного наблюдения. Фиксация категорий проводилась через каждые 5 секунд. У одного и того же педагога необходимо пронаблюдать по шесть уроков с разными темами занятий. В анализе категорий вербального взаимодействия измеряется средняя продолжительность каждой категории в минутах, а данные представляются в процентах относительно продолжительности урока.

Единицы наблюдения

1. Восприятие чувств. Эмпатия. Речь идет о восприятии педагогом настроений учащихся, а также о его вербальной реакции на эти настроения.

2. Похвала или подбадривание. В речи могут быть выражены как пространно, так и очень коротко, даже одним или двумя словами.

3. Принятие педагогом идей, исходящих от учащихся, их дальнейшее развитие и дополнение. Впрочем, как только педагог, оттолкнувшись от мысли учащего, переходит к изложению собственных идей, его речь становится принадлежностью категории 5.

4. Постановка вопросов со стороны педагога:

а) реализация инсентивной (i) функции: педагог задает учащимся (или учащемуся) вопрос или формулирует проблему. В случае, если ставится проблема, возможен относительно протяженный отрезок непрерывной вербальной активности педагога. Функциональная направленность данной категории состоит в том, чтобы побудить учащихся к самостоятельной деятельности — решению задачи, обдумыванию проблемы, переработке материала и т. д.;

б) реализация диагностирующей (d) функции: постановкой вопроса педагог должен косвенно скорректировать ход мыслей или рассуждения учащихся в процессе решения задачи, если они идут в неправильном направлении. При этом со стороны педагога не должно быть прямого указания на ошибочность рассуждения учащегося.

5. Сообщение информации:

а) реализация презентативной (p) функции: непосредственной целью данной процедуры является само сообщение информации как таковое. Преподаватель сообщает учащимся отдельные факты или систему фактов, элементы нового теоретического знания (формулы, законы), исторические сведения и т. д.;

б) реализация корректирующей (k) функции: в данном случае i сообщает учащимся дополнительную информацию, имея в виду, что они осознают ошибочность или недостаточность своих рассуждений выбрать верный путь.

6. Дача указаний или распоряжений педагогом.

а) реализация инсентивной (i) функции: указания или распоряжения преследуют цель побудить учащихся к какой-либо деятельности, как то: выполнение задания, размышление над проблемой, ее обсуждение и т. д.;

б) реализация корректирующей (k) функции: указания или распоряжения педагога направлены на коррекцию хода решения задачи учащимися, хода обсуждения проблемы, способа, направления работы с литературой, с приборной и т. д.;

в) реализация презентативной (p) функции: в данном случае указания или распоряжения педагога совмещают в себе информативную и организующую функции и, следовательно, не могут быть отнесены к пунктам а) и б). Это указания типа: «Встаньте», «Сядьте на свое место», «Уберите со столов конспекты и учебники» и т. д.

7. Критика или защита педагогом собственных утверждений. В зависимости от конкретного содержания речи преподавателя в данной категории анализа могут быть реализованы все четыре функции: презентативная, инсентивная, корректирующая и диагностирующая (p, i, k, d).

8. Ответ учащегося педагогу. К данной категории помимо непосредственного ответа на вопрос мы относим и решение любой поставленной перед уча-

щимися проблемы при условии, что ход рассуждений при этом последовательно вербализован (например, в процессе решения задачи на доске и т. д.).

9. Спонтанная речь учащегося. Имеется в виду такое проявление вербальной активности учащихся, которое не является реакцией на прямое указание педагога. Сюда следует отнести и реплики с мест, замечания на рассуждения отвечающего товарища, предложения по решению проблемы или задачи и т. д.

10. Пауза — замешательство. В данном случае подразумевается «непродуктивная» пауза в вербальном взаимодействии преподавателя с учащимися, связанная с потерей времени учебного занятия.

11. Потенциально продуктивная пауза. В отличие от предшествующего пункта речь идет о такой паузе в вербальном взаимодействии, которая запланирована преподавателем целенаправленно. Время расходуется на обдумывание учащимися вопроса, проблемы или задачи, на попытку их самостоятельного решения, на проработку литературы и т. д.

12. Ответ учащегося товарищу.

3.3. Программа формирования профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия *

Характеристика программы. Профессионализация приводит к формированию особых личностных качеств, присущих представителям данной профессии, которые облегчают выполнение профессиональной деятельности и приводят к выработке оптимальных способов и приемов ее осуществления. Развитие и интеграция свойств личности в процессе профессионального становления способствуют формированию системы профессионально важных качеств, определяющих продуктивность взаимодействия. Отечественные и зарубежные исследователи считают, что одним из наиболее значимых профессионально важных личностных качеств является эмпатия. Развитие эмпатии до уровня профессиональной установки приводит к продуктивному педагогическому взаимодействию. Такую профессиональную установку, изменяющую способ взаимодействия, мы приняли обозначать как «профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия».

Программа построена на *принципе системного подхода*, который рассматривает объект как целое, состоящее из разных взаимосвязанных элементов, упорядоченных и сложноорганизованных. Свойства объекта как целостной системы определяются не столько суммированием свойств его отдельных эле-

* Разработана и апробирована М.Г. Бобковой [14].

ментов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими связями объекта. Профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия возникает как активность, в которой соединяются элементы ситуации, имеющие системное качество. Сообразно системному подходу мы задаем педагогу определенные внешние условия, которые способствуют формированию психологических компонентов как подсистем по отношению к системе эмпатийного способа взаимодействия.

Программа формирования профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия реализуется путем проведения *тренинга*. Тренинговые занятия основаны на *клиент-центрированном подходе* (А.Маслоу, К.Роджерс), признающие уникальность и самоценность человеческой личности. Мы исходили из положения К.Роджерса о многообразии педагогического опыта учителей, поэтому «обучение представляет собой не единый метод, а совокупность ценностей, особую педагогическую философию, неразрывно связанную с личностным способом бытия человека» [102]. В связи с этим на тренинговых занятиях создавались условия для саморазвития, самопреобразования и расширения границ профессионального опыта за счет формирования психологических компонентов профессиональной установки на эмпатийный способ взаимодействия.

При разработке *содержания тренинга* мы придерживались мнения А.К. Марковой, которая считает, что «для организации послевузовского образования необходимо сначала изменить позиции и установки слушателей, а затем излагать новые знания об этом подходе взаимодействия, чтобы последствия не вступали в противоречия со взглядами специалиста и не вызывали у него чувства психологической защиты от новых подходов» [43].

Тренинг включает в себя элементы тренингов личностного роста, тренинга навыков и видеотренинга. При его разработке принимались во внимание работы, рассматривающие теоретические и практические аспекты групповой работы с педагогами (К.Рудестам, Л.А.Петровская, Л.М.Митина, С.В.Кривцова, Е.В.Сидоренко, М.А.Свистун).

Четыре блока тренинговых занятий направлены на формирование эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия.

Цель программы: формирование психологических компонентов профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия.

Задачи программы:

1. Дать учителю почувствовать собственную ответственность за свои профессиональные проблемы.

2. Дать понять и проанализировать учителю свои установки при восприятии различных людей.

3. Развить умение эффективно слушать, создавать у партнера по общению ощущение, что его понимают и принимают.

4. Научить видеть и понимать психологические особенности учащихся, учитывать эти особенности во взаимодействии с ними.

5. Овладеть механизмами эмпатийного способа взаимодействия на уроке.

В качестве *методических приемов* нами были использованы арт-терапевтические и психодраматические приемы, психотехнические упражнения, психогимнастические упражнения, анализ видеоматериалов.

Арт-терапевтические приемы - методы групповой работы, позволяющие работать с мыслями и чувствами, которые участник не осознает по тем или иным причинам. Рисование развивает или усиливает внимание к чувствам.

1. *Свободное рисование* — каждый рисует то, что хочет.

2. *Тематическое рисование* — все рисуют на тему, выбранную группой или предложенную ведущим.

3. *Дополнительное рисование* — рисунок посылается по кругу, один начинает рисовать, другой продолжает.

4. *Совместное рисование* — несколько человек или вся группа рисуют что-то на одном листе.

5. *Разговорное рисование* — члены группы работают с выбранным партнером в паре. У каждой пары один лист бумаги, и они общаются на нем с помощью образов, линий и красок.

Психодраматические приемы - метод групповой работы, в котором участники исполняют роли, моделирующие жизненные ситуации, имеющие личностный смысл для участников. Цели психодрамы — устранение неадекватных эмоциональных реакций, отработка умений социальной перцепции, углубленное самопознание.

1. *Монолог* — высказывание главным действующим лицом своего истинного отношения к происходящему. Говорит он это вслух, как бы в сторону.

Например, педагог ведет разговор с матерью трудного ребенка. Педагог говорит: «Я думаю, что мы сможем вместе помочь ребенку в его ситуации». В сторону он говорит скрытые мысли: «Я уверен, что с такой матерью мы никогда ничего не добьемся».

2. *Исполнение собственной роли*. При демонстрации затруднения или конфликта протагониста главное действующее лицо разыгрывает свою действительную проблему. Других участников (или участника) чаще всего замещают вспомогательные актеры. Главное действующее лицо выбирает себе партнеров. В случае, если в группе есть и реальное лицо, противодействующее

участнику, то в разыгрывании сцены принимает участие именно оно.

3. *Двойник или второе «Я»* пытается стать протагонистом, принимая похожие позы и имитируя его привычки. Двойник помогает и поддерживает протагониста, предоставляет ему мысли и гипотезы, которые могут быть адекватными, но могут быть и ложными, двойник как бы произносит за героя те мысли, которые приходят ему на ум, но которые он не выражает словесно. Говорит двойник от первого лица, расширяя представления участников о скрытых, неосознанных мотивах поведения.

4. *Обмен ролями* совершается между двумя реальными партнерами, если они играют самих себя, или между протагонистом и двойником. Обмен ролями может произойти в последней сцене или по сигналу ведущего и позволяет взглянуть на себя глазами другого, отнестись с эмпатией к его переживаниям, лучше понять проблему и конструктивно разрешить межличностные конфликты.

5. *Зеркало* - прием, заключающийся в объективной имитации поведения одного участника другим или другими, причем изображаемый следит за действиями имитатора в качестве безмолвного зрителя.

Психотехнические упражнения снимают психическую напряженность, помогают развить внутренние психические силы участников тренинга. Выполнение данных упражнений помогает участникам правильно ориентироваться в собственных психических состояниях, адекватно оценивать и эффективно управлять собой.

Психогимнастические упражнения. Вспомогательный метод работы в группе, при котором участники проявляют себя и общаются друг с другом без помощи слов. Психогимнастика может обеспечивать следующие цели:

1. *Диагностические упражнения* раскрывают в пантомиме слабости, нарушения в поведении, скрытые импульсы и позиции участника.

2. *Коррекционные упражнения* формируют определенные навыки и типы поведения, помогают коррегировать неадекватные эмоции и дают материал для интерпретации и установления обратной связи.

3. *Социометрические упражнения* дают информацию о взаимоотношениях в группе и положении в ней отдельных участников.

Анализ видеоматериалов – метод закрепления навыков, полученных в ходе занятий, через наблюдение «эксперта» за поведением другого человека.

Кроме того, нами были использованы упражнения на групповое сплочение, дискуссия на тему занятия, домашнее задание, обсуждение итогов работы.

Упражнения на групповое сплочение создают у участников тренинга эмоциональный настрой на работу в группе.

Дискуссия на тему занятия дает участникам группы возможность по-

нять, каким образом психологические идеи могут быть реализованы в их профессиональной практике.

Домашнее задание продолжает психологическую работу участников группы в течение перерыва между встречами. Домашнее задание дается в конце каждой встречи.

Обсуждение итогов работы дает возможность получить обратную связь от участников группы, позволяет выразить чувства, возникшие в ходе занятия, и создает ощущение у участников, что их мнения и впечатления важны для каждого. Обсуждение позволяет участникам группы оценить изменения в своей личности и приобретения от тренинга, а ведущему помогает оценить эффективность своей деятельности.

Большое значение имеют **правила работы группы**. Ведущий на первом занятии должен объяснить, что работа в группе подчинена жестким правилам, соблюдение которых обязательно. Работа группы в рамках предлагаемой нами программы строится в соответствии с *общими принципами групповой работы*:

- *принцип «здесь и сейчас»*: он ориентирует участников тренинга на то, чтобы предметом их анализа постоянно были процессы (чувства, мысли), появляющиеся в данный конкретный момент;

- *принцип искренности и открытости*: чем более откровенными будут рассказы о том, что действительно волнует и интересует участников, чем более искренними будут предъявления чувств, тем более успешной будет работа группы в целом;

- *принцип «Я»*: основное внимание участников должно быть сосредоточено на процессах самосознания, на самоанализе и рефлексии;

- *принцип активности*: каждый участник активен, включен во все упражнения, соблюдает правила группы, которые сам принимал;

- *принцип конфиденциальности*: все, о чем говорить в группе относительно конкретных участников, должно оставаться внутри группы – это условие атмосферы психологической безопасности и самораскрытия;

- *принцип постоянной обратной связи*: непрерывное получение участником информации от других членов группы о чувствах, которые возникают в результате его действий в ходе тренинга.

Процессуальные характеристики тренинга. Программа тренинга рассчитана на 72 часа, распределенных на 12 занятий, где 6 занятий по 8 часов проводятся с погружением и шесть последующих занятий проводятся раз в неделю по 4 часа. Перерыв между встречами дает возможность педагогу осмыслить полученные знания, умения и применить их в реальной ситуации взаимодействия на уроке с последующим анализом его видеоурока на тренинговых занятиях.

Раздел 1. Знакомство и первоначальная формулировка проблем

Знакомство участников. Ориентация в специфике тренинга как метода обучения. Выявление и коррекция мотивации участников. Самоопределение членов группы и определение группой цели своей работы. Дестабилизация стереотипных представлений о себе и мотивах своего поведения. Актуализация профессионально-педагогической позиции. Выделение проблемных областей в сфере педагогического взаимодействия. Определение эффективных способов взаимодействия с учащимися.

Раздел 2. Эмпатийное вчувствование. Актуализация собственного эмоционального опыта. Удовлетворение эмоциональных потребностей. Принятие эмоционального отождествления. Роль эмоциональной поддержки. Сопровождение эмоциональной социальной децентрации. Развитие чувствительности к невербальным средствам общения. Рефлексия изменений в процессе вчувствования в мир партнера по общению.

Раздел 3. Эмпатийное понимание. Анализ установок по отношению к окружающим людям. Снижение избыточной самоконцентрации. Опознание эмоциональных состояний, отношений, личностных характеристик по выразительному поведению. Расширение сферы осознаваемого в понимании поступков другого. Развитие способности принять точку зрения другого. Освоение навыков различных видов слушания. Развитие способности предвосхищать поступки людей. Развитие способности к распознаванию структуры межличностных ситуаций.

Раздел 4. Эмпатийный способ взаимодействия. Развитие способности к адекватному выражению эмпатического ответа. Регуляция средств взаимодействия с помощью их оценки и обратной связи, приводящей к корректировке поведения. Развитие навыков выбора адекватных поведенческих актов, способных вызвать партнера по общению на взаимную эмпатию. Развитие способности к выражению суждений по поводу мыслей и чувств другого в формах взаимодействия, актуальных для его личного опыта. Проектирование и конструирование каждым участником эмпатийного способа взаимодействия на уроке. Отработка индивидуальных стратегий и тактик эмпатийного способа взаимодействия. Рефлексия изменений, происшедших у участников и в группе за время тренинга. Прогнозирование будущих жизненных планов участниками группы.

Особенности занятий по формированию профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия

1. Особенности формирования эмоционального компонента профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия. Поскольку эмпатия является формой проникновения во внутренний мир парт-

нёра, мы сочли возможным использовать тренинг как способ, позволяющий участникам понять и оценить свой эмоциональный опыт, а также получить необходимый материал и возможность для его совершенствования. С этой целью в групповой работе использовались различные формы прочтения чувств «за» другого с последующим сопоставлением такого «прочтения» с самой реальностью и с результатами решения аналогичных задач другими участниками группы.

По ходу тренинга участникам периодически предлагалось описать по возможности более полно и точно эмоциональное состояние своих партнёров в той или иной конкретной ситуации. Описание при этом велось от первого лица, как если бы описывающий сам был бы человеком, эмоциональное состояние которого воспроизводится. Правильность такого воспроизведения оценивалась в конечном счёте самим «объектом» описания - человеком, чьи эмоциональные состояния воспроизводятся. Результаты оценок доводились до сведения группы с тем, чтобы можно было сравнить предложенный эмпатический образ с соответствующей реальностью.

Большое внимание для формирования эмоционального компонента профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия уделялось умелому владению невербальными средствами общения. Невербальные средства коммуникации (язык жестов, мимики, поз, выразительные средства голоса - диапазон, тональность, ритм речи, паузы, смех, плач, покашливание и пр.), как правило, менее подконтрольны сознанию, поэтому невербальный аспект взаимодействия использовался нами в качестве средства контроля коммуникативной адекватности. Невербальное взаимодействие более искренне, нежели речевое, поэтому невербальная связь применялась как уникальный канал проникновения в мир чувств.

2. Особенности формирования когнитивного компонента профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия. В ходе тренинга использовались дискуссии на тему занятий или обсуждения домашнего задания; они давали возможность участникам группы понять, каким образом познания внутреннего мира как психологическая идея может быть реализована в их профессиональной практике.

Точное эмпатийное понимание включалось в процесс адекватного представления и коммуникации. Участникам тренинга необходимо было представить, воспринять, что происходит внутри другого человека, что он переживает; идя дальше идентификации, понять его значение и смысл происходящего. Точное эмпатийное понимание означало убежденность партнера по общению в том, что собеседник понимает не только его чувства, но и поведение – опыт, лежащий в основе этих чувств. Эти упражнения требовали достаточно тесного контакта в процессе их выполнения, чтобы увидеть мир глазами других и в то

же время достаточно отчетливо отличать их переживания от своих.

По ходу тренинга педагоги учились различным приемам эмпатийного способа взаимодействия:

- отражать чувства говорящего – это помогало им полнее осознать свое эмоциональное состояние и снижать эмоциональное напряжение в процессе взаимодействия. Для отражения чувств педагоги учились использовать фразы, типа «Мне кажется, вы чувствуете...», «Вероятно, вы чувствуете...»;

- использовать парафраз – формулировка той же мысли, но своими словами давала возможность говорящему увидеть, что его слушают и понимают неправильно, а если его понимали не правильно, то он своевременно вносил коррективы в сообщение. Перефразирование начинались словами «По вашему мнению...», «Другими словами, вы считаете»;

- резюмировать - подытоживание основных идей и чувств собеседника. Этот прием использовался в продолжительных беседах с целью соединения фрагментов разговора в смысловое единство, позволяющее осмыслить, к чему пришли собеседники. Ключевыми словами были: «Если подытожить сказанное вами, то...», «Если исходить из того, что вы сказали, то выходит, что ...».

Упражнения, направленные на развитие навыков пассивного, активного, эмпатийного слушания, давали участникам возможность испытать специфические переживания, связанные с применением изучаемого навыка.

Постоянно присутствующая установка на понимание партнёров создавала специфическую окраску отношений во взаимодействии педагогов. Когнитивный компонент профессиональной установки на эмпатийный способ взаимодействия способствовал объективному познанию внутреннего мира человека, раскрывал его сущность и общие мотивы поведения. Важно, что в процессе тренинга участники отражали друг друга в различных ситуациях, состояниях. Это способствует воссозданию и пониманию модели эмпатийного способа взаимодействия.

3. Особенности формирования поведенческого компонента профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия. Формирование поведенческого компонента эмпатийного способа взаимодействия состоит из трех этапов.

Сначала полученные умения и навыки закрепляются и отрабатываются в упражнениях, направленных на разыгрывание и анализ проблемных ситуаций. Ролевое разыгрывание дает возможность участникам группы включать изучаемые навыки в контекст поведения в конкретных ситуациях. Это помогает участникам группы видеть ситуацию другими глазами, тренировать полученные навыки, открывать в себе новые способы взаимодействия, ощущать их эффективность в процессе работы.

На втором этапе формирование поведенческого компонента профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия направлено на закрепление (фиксирование) установки в реальной ситуации. Проводилась видеосъемка уроков, на которых участники группы должны были максимально использовать полученные приемы и навыки эмпатийного способа взаимодействия.

На третьем этапе проводится анализ видеоматериала, где участникам предоставляется возможность пронаблюдать поведение учителя во взаимодействии с реальными учениками и увидеть, как изучаемые психологические навыки могут быть вплетены в обычное, непосредственное взаимодействие с ребенком.

Реализация тренинговых занятий требует адекватного использования методических приемов.

Содержание программы формирования профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия

Раздел 1. Знакомство и первоначальная формулировка проблем

ВСТРЕЧА 1. ЗНАКОМСТВО В ГРУППЕ

Цели встречи:

- самоопределение членов группы и определение группой целей своей работы;
- создание в группе такой атмосферы, которая бы способствовала самопознанию и самопроявлению;
- дестабилизация представления участников о себе.

ВСТРЕЧА 2. ЧТО ЗНАЧИТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ?

Цели встречи:

- Актуализация участниками группы своей профессионально-педагогической позиции;
- выработка группой концептуального представления о сущности педагогического взаимодействия;
- выработка умения принимать решение в группе.

Раздел 2. Эмпатийное вчувствование

ВСТРЕЧА 3. КАК МЕНЯ ВИДЯТ ДРУГИЕ?

Цели встречи:

- актуализация собственного эмоционального опыта;
- удовлетворение эмоциональных потребностей;
- принятие эмоционального отождествления;

- роль эмоциональной поддержки, дестабилизация стереотипных представлений о себе, мотивах своего поведения.

Раздел 3. Эмпатийное понимание

ВСТРЕЧА 4. КАК МЕНЯ ВИДЯТ ДРУГИЕ И ЧТО ТАКОЕ НЕВЕРБАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ?

Цели встречи:

- расширение сферы осознаваемого в понимании поступков другого;
- развитие чувствительности к невербальным средствам общения;
- рефлексия изменений в процессе вчувствования в мир партнера по общению;
- расширение сферы осознаваемого в понимании поступков другого.

ВСТРЕЧА 5. КАК ПОНИМАТЬ И ЧУВСТВОВАТЬ ДРУГОГО?

Цели встречи:

- освоение умений адекватной коммуникации;
- расширение навыков различных видов слушания;
- формирование концептуального представления о сущности эмпатического понимания;
- развитие способности предвосхищать поступки людей;
- развитие способности к распознаванию структуры межличностных ситуаций.

Раздел 4. Эмпатийный способ взаимодействия

ВСТРЕЧА 6. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭМПАТИЙНОГО СПОСОБА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Цели встречи:

- отработка эмпатийного способа взаимодействия;
- отработка умений анализировать себя, ситуации и другого в ситуации взаимодействия;
- формирование умений анализа мотивации своего поведения и поведения других.

На этих встречах группа приступает к отработке наиболее значимых для педагогической деятельности средств общения: эмпатического понимания, умения слушать другого, умения принимать другого таким, какой он есть, умения давать обратную связь.

ВСТРЕЧА 7, 8, 9, 10, 11. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ И ТАКТИКА ЭМПАТИЙНОГО СПОСОБА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Цели встреч:

- отработка индивидуальных стратегий и тактик эмпатийного способа взаимодействия;
- рефлексия изменений, произошедших у участников и в группе за время тренинга.

Перед встречами ведущий в течение недели записывает уроки у трех участников тренинга. Группе предлагается по следующей схеме наблюдать за видеоуроком:

Техники эмпатийного способа взаимодействия	Сколько раз использовалось	В какой ситуации на уроке
<i>Поддержка Перефразирование Отражение чувств Резюмирование Интерпретация Продуктивная пауза Открытые вопросы Обратная связь Другие реакции</i>		

1. В какой части урока вы целенаправленно использовали техники эмпатийного способа взаимодействия?
2. Какие техники Вам легко использовать на уроке?
3. Выполнение каких техник оказалось для Вас наиболее сложным?
4. В какой части урока вы достигли полного взаимопонимания с учащимися?
5. Какова на Ваш взгляд была реакция учащихся?

За пять встреч группа должна проанализировать уроки каждого участника тренинга.

ВСТРЕЧА 12. КАКИМ Я ВИЖУ СВОЕ БУДУЩЕЕ?

Цели встречи:

- анализ и осознание каждым участником качественных изменений, происшедших в нем за время тренинга;
- осмысление того, что произошло с группой за время тренинга;
- проектирование своего будущего.

Оценка эффективности целенаправленного формирования профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия. После проведения тренинговых занятий автором была проанализирована эффективность программы при помощи следующих критериев:

1. Сформированность эмоционального компонента профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия, которая обследовалась при помощи методики «Шкала эмоционального отклика» А.Меграбиана и Н.Эпштейна.

2. Сформированность когнитивного компонента профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия, которая определялась при помощи методики исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж.Гилфорда и М.Салливена. Когнитивный компонент эмпатийного способа взаимодействия измерялся при помощи субтестов №1, 2, выявлялись уровень развития способности:

- распознавать общие свойства в некотором потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении;
- предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации.

3. Сформированность поведенческого компонента профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия, которая использовалась при помощи методики исследования социального интеллекта: адаптации теста Дж. Гилфорда и М. Салливена. Поведенческий компонент эмпатийного способа взаимодействия измерялся при помощи субтестов № 3,4, выявлялся уровень развития способности:

- выделять из контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения;
- понимать изменения отношения, существующие между единицами информации о поведении.

Уровни выраженности критериев

1. *Сформированность эмоционального компонента эмпатийного способа взаимодействия:*

- *средний уровень с тенденцией к высокому уровню сформированности* проявляется в том, что учителя дают эмоциональный отклик на переживания партнера по общению;
- *низкий уровень сформированности* проявляется в том, что учителя не дают эмоциональный отклик на состояния партнера.

2. *Сформированность когнитивного компонента эмпатийного способа взаимодействия:*

- *высокий уровень развития* способности предвосхищать поступки лю-

дей проявляется в том, что педагоги умеют предвидеть последствия поведения, способны предвосхищать поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников взаимодействия по общению;

- *высокий уровень развития* способности к распознаванию структуры межличностных ситуаций проявляется в том, что педагоги способны правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям: мимике, позам, жестам. Они обладают высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать речевую экспрессию;

- *низкий уровень развития* способности предвосхищать поступки людей проявляется в том, что учителя плохо понимают связь между поведением и его последствием, так как недостаточно владеют языком телодвижений, взглядов и жестов;

- *низкий уровень развития* способности к распознаванию структуры межличностных ситуаций проявляется в том, что педагоги могут часто ошибаться в понимании смыслов слов учащихся, так как не учитывают (или учитывают неправильно) сопровождающие их невербальные реакции. Плохо распознают вербальные сообщения и могут ошибаться в интерпретации слов собеседника.

3. *Сформированность поведенческого компонента эмпатийного способа взаимодействия:*

- *высокий уровень развития* способности к адекватному выражению эмпатического ответа проявляется в том, что учителя находят соответствующий тон общения с разными учениками в разных ситуациях и проявляют ролевую пластичность;

- *высокий уровень развития* способности к распознаванию эмоциональных состояний проявляется в том, что педагоги умеют анализировать сложные ситуации взаимодействия, понимают логику их развития, чувствуют изменения смысла ситуации. Путем логического умозаключения они могут достраивать неизвестные, недостающие звенья в цепи этих взаимодействий, предсказывать, как ученик поведет себя в дальнейшем;

- *низкий уровень развития* способности к адекватному выражению эмпатического ответа проявляется в том, что учителя плохо распознают различные смыслы сообщений, ошибаются в интерпретации слов;

- *низкий уровень развития* способности к распознаванию эмоциональных состояний проявляется в том, что педагоги испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и, как следствие, плохо адаптируются к различным системам взаимоотношений между учащимися и коллегами.

4. *Сформированность профессиональной установки педагога на эм-*

патийный способ взаимодействия:

- *высокий уровень* проявляется в том, что произошло переструктурирование профессиональных установок на активно-положительную профессиональную установку на эмпатийный способ взаимодействия;

- *низкий уровень* проявляется в том, что профессиональные установки педагогов на эмпатийный способ взаимодействия учащихся не изменились.

Анализ формирования компонентов профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия осуществлялся с помощью Т-критерия Вилкоксона. При сравнении результатов по формированию эмоционального компонента профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия в экспериментальной группе обнаруживается тенденция возрастания уровня эмоционального отклика на переживания партнера по общению у педагогов ($T_{эмп}=225,5$ при $p \leq 0,01$) после участия в обучающем эксперименте. У педагогов расширился спектр эмоционально-положительных переживаний. Эмоциональный фон взаимодействия педагогов с детьми стал более благоприятным. Повышение данного критерия обусловлено возрастанием самооценности, эмоциональности и открытости педагогов, расширением опыта эмоциональных переживаний. У педагогов контрольной группы, не участвующих в тренинговой программе по формированию профессиональной установки на эмпатийный способ взаимодействия, данная тенденция не обнаруживается.

Анализ результатов формирования профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия осуществлялся с помощью критерия Фишера. Результаты выявления профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия до обучающего эксперимента и после показывают, что после проведения обучающего эксперимента доля педагогов, у которых сформировалась активно-положительная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия ($f_{эмп}=2,4$ при $p < 0,01$), в экспериментальной группе больше (63,3%), чем в контрольной группе (33%).

Таким образом, реализация программы обеспечила изменение типов профессиональных установок на эмпатийный способ взаимодействия. Это дало возможность педагогам воспринимать эмпатийный способ взаимодействия как способ формирования доверительных отношений, проявления элементов сотрудничества, свободного высказывания собственных мыслей и идей учащимися.

Следовательно, профессиональную установку педагога на эмпатийный способ взаимодействия можно развивать при помощи программы через формирование ее психологических компонентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа была посвящена проблеме влияния личностного потенциала педагога на диалогическую направленность педагогического общения. Исходя из полученных результатов, можно сделать следующие **выводы**:

1. Проведенное исследование показало, что личностный потенциал педагога имеет трехкомпонентную психологическую структуру. *Смысловый потенциал* содержательно характеризуется смысловой структурой личности педагога развивающего типа с высокой степенью присвоенности гуманистического и духовного смысловых уровней и минимальной представленностью низших смысловых уровней. Этот компонент обуславливает смысл и мотивы педагогической деятельности, педагогические установки, влияет на выбор средств и стилей педагогического общения. *Потенциал свободы* включает в себя установки на включенность и принятие риска, толерантность к неопределенности, транситуационное творчество, ориентацию на настоящее. В *потенциал ответственности* входят установка на контроль, транситуационный локус контроля, опора на позитивный прошлый опыт, целеустремленность, настойчивость, ориентация на действие, автономный локус каузальности, осмысленность жизни. Потенциал свободы и потенциал ответственности отвечают за эффективную саморегуляцию педагогической деятельности. Недоразвитие какого-либо компонента влечет за собой нарушение всей системы саморегуляции педагогической деятельности и негативно сказывается на развитии остальных компонентов личностного потенциала педагога.

2. В ходе эмпирического исследования доказано, что личностный потенциал педагога является фактором развития диалогической направленности педагогического общения. На нее влияют следующие параметры личностного потенциала педагога: ориентация на гуманистические и духовные ценности, опора на внутренние критерии в ситуациях выбора, толерантность к неопределенности, жизнестойкость, способность к жизнетворчеству. Влияние компонентов личностного потенциала педагога на диалогическую направленность педагогического общения объясняется механизмами смыслообразования и смыслопорождения.

3. На основании вариантов развития личностного потенциала педагога и ведущего вида направленности педагогического общения выделяются конформный, квазисвободный, квазиответственный, самодетерминированный типы педагогов. Диалогическая направленность является ведущим видом педагогического общения только у педагогов самодетерминированного типа.

4. Профессионализация приводит к формированию особых личностных качеств, присущих представителям данной профессии, которые облегчают

выполнение профессиональной деятельности и приводят к выработке оптимальных способов и приемов ее осуществления. Развитие и интеграция свойств личности в процессе профессионального становления способствуют формированию системы профессионально важных качеств, определяющих продуктивность взаимодействия. Отечественные и зарубежные исследователи считают, что одним из наиболее значимых профессионально важных личностных качеств является эмпатия. Развитие эмпатии до уровня профессиональной установки приводит к продуктивному педагогическому взаимодействию. Такую профессиональную установку, изменяющую способ взаимодействия, принято обозначать как «профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия».

5. Программа построена на *принципе системного подхода*, который рассматривает объект как целое, состоящее из разных взаимосвязанных элементов, упорядоченных и сложноорганизованных. Свойства объекта как целостной системы определяются не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими связями объекта. Профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия возникает как активность, в которой соединяются элементы ситуации, имеющие системное качество. Сообразно системному подходу педагогу задаются определенные внешние условия, которые способствуют формированию психологических компонентов как подсистем по отношению к системе эмпатийного способа взаимодействия.

Перспективы изучения этой темы связаны с тем, что в целом проблема личностного потенциала является перспективным полем исследований для психологии личности. В рамках педагогической психологии возможно изучение взаимосвязи личностного потенциала педагога с различными характеристиками педагогической деятельности и педагогического общения, например, педагогической успешностью, педагогическим творчеством, педагогическими позициями и т.д. Для психологии труда открываются возможности повышения стрессоустойчивости и эффективности труда через развитие личностного потенциала специалиста. Полученные в ходе исследования данные о влиянии личностного потенциала педагога на направленность педагогического общения представляют интерес для социальной психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Аверин, В.А. Психология личности [Текст] / В.А. Аверин. – М.: Изд-во Михайлова В.А., 2001. – 192 с.
3. Александрова, Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии [Текст] / Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня: Сб. науч. трудов. / под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. - Вып. 2. – С. 82-90.
4. Александрова, Л.А., Ресурсы саморегуляции студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор эффективности инклюзивного образования [Текст] / Л.А. Александрова, А.А. Лебедева, Д.А. Леонтьев // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы Второй международной научно-практической конференции. – Кисловодск, 2009. – С.11-16.
5. Алексеев, Н.Г. Рефлексивно-методологический анализ проблематики философии образования [Текст] / Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов // Инновационная деятельность в образовании. – 1995. – №2. – С.76-77.
6. Алешина, Е.К. Методика исследования социального интеллекта: Адаптации теста Дж.Гилфорда и М.Салливена. Руководство по исследованию [Текст] / Е.К. Алешина. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1996. – 56 с.
7. Амонашвили, Ш.А. В школу – с шести лет [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
8. Асмолов, А.Г. XXI век: психология в век психологии. Образование личности в контексте разных культур как фактор социальной эволюции [Текст] / А.Г. Асмолов // Развитие личности. – 1999. – №1. – С.22-40
9. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
10. Бахтин, М.М. Из жизни идей [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Лабиринт, 1995. – 151 с.
11. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.
12. Бахтин, М.М. Работы 1940-х – начала 1960-х гг. [Текст] / М.М. Бахтин // Собрание сочинений: В 7 т. – М.: Русские словари, 1996.- Т. 5. – 731 с.
13. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
14. Бобкова, М.Г. Формирование профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия: практическое руководство для

- школьного психолога [Текст] / М.Г. Бобкова. – Тобольск: минитипография ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2006. – 48 с.
15. Бодалев, А. А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
 16. Бодалев, А.А. Психология о личности [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.
 17. Бойко, В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность [Текст] / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. – М.: Мысль, 1983. – 207 с.
 18. Борзенко, И.М. Основы современного гуманизма. [Текст] / И.М. Борзенко, В.А. Кувакин, А.А. Кудишина – М: Российское гуманистическое общество, 2002. – 350 с.
 19. Братусь, Б.С. Аномалии личности [Текст] / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
 20. Братусь, Б.С. К проблеме человека в психологии [Текст] / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С.3-19.
 21. Братусь, Б.С. Научная психология на фоне Льва Толстого [Текст] / Б.С. Братусь // Психологический журнал. – 1999. – Т.20. – №3. – С. 119-130.
 22. Братусь, Б.С. Образ человека в гуманитарной и христианской психологии [Текст] / Б.С. Братусь // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М: Смысл, 1997. – С. 67-92.
 23. Братусь, Б.С. Психология. Нравственность. Культура [Текст] / Б.С. Братусь. – М.: Роспедагентство, 1994. – 286 с.
 24. Братченко, С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Метод. пособие для школьных психологов [Текст] / С.Л. Братченко. – Псков: Изд-во Псковского обл. ин-та повышения квалификации работников образования, 1997. – 68 с.
 25. Братченко, С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии [Текст] / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 1997. – С.201-222.
 26. Братченко, С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / С.Л. Братченко. – Л.,1987. – 193 с.
 27. Братченко, С.Л. Диалог [Текст] / С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьев // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2007. – № 2 (11). – С. 23-28.
 28. Братченко, С.Л. Авторитарный стиль педагогического общения – а что дальше? [Текст] / С.Л. Братченко, С.А. Рябченко // Магистр. – 1996. – № 3. – С. 83-90.

29. Бубер, М. Два образа веры [Текст] / М. Бубер. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
30. Ванек, Д. Профессиональная подготовка учителей и проблемы мотивации достижения и контроля действия [Текст] / Д. Ванек, Ф. Ман // Вопросы психологии. – 1989.- №3. – С. 75-79.
31. Василюк, Ф.Е. На подступах к синергичной психотерапии: история упований [Текст] / Ф.Е. Василюк // Московский психотерапевтический журнал. – 1997. – № 2. – С. 5-24.
32. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления кризисных ситуаций [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
33. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
34. Габдулина, Л. И. Стиль педагогического общения и его ценностно-смысловые и когнитивные детерминанты [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / Л.И. Габдулина. – Ростов-на-Дону, 1999. – 237 с.
35. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии [Текст] / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147-158.
36. Глуханюк, Н.С. Психология профессионализации педагога [Текст] / Н.С. Глуханюк . – 2-е изд., доп. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2005. – 260 с.
37. Глуханюк, Н.С. Я в профессии и профессиональное Я: результаты исследований [Текст] / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2005. – 172 с.
38. Горянина, В.А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия [Текст] / В.А. Горянина // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С.73-83.
39. Громько, Ю.В. Педагогические диалоги / История разработки деятельностного содержания образования: Пособие для учителя [Текст] / Ю.В. Громько. – М.: Пушкинский институт, 2001. – 416 с.
40. Гусев, А.И. Современный человек существует в мире неопределенности [Электронный ресурс] // <http://institut.smysl.ru/article/tolerance.php>
41. Давыдова, Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза [Текст] : дис. ... д-ра. пед. наук / Г.И. Давыдова. – М., 2009. – 521 с.
42. Дергачева, О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 162 с.
43. Дьяконов Г.В. Проблема общения и взаимодействия: диалогический подход [Электронный ресурс] // <http://hpsy.ru/public/x1677.htm>
44. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 2000. – 257 с.
45. Зейгарник, Б.В. Очерки по психологии аномального развития личности [Текст] / Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь. – М: Изд-во МГУ, 1980. – 157 с.

46. Зинченко, В.П. Действие и решение [Текст] / В.П. Зинченко // Проблемы организации принятия решения // Труды ВНИИТЭ. Сер. Эргономика. – М., ВНИИТЭ ГКНТ СССР, 1983. – Вып. 23. – С. 3-11.
47. Калитеевская, Е.Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте [Текст] / Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 49-55.
48. Калитеевская, Е.Р. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков [Текст] / Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, И.В. Бородкина // Психологическая диагностика. – 2007. – №1. – С. 68-79.
49. Камю, А. Бунтующий человек [Текст] / А. Камю. – М.: Терра – Книжный клуб; Республика, 1999. – 416 с.
50. Ковалев, Г. А. Проблема интериоризации в психологии [Текст] / Г.А. Ковалев, Л.А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 110-120.
51. Ковалев, Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия [Текст] / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41-49.
52. Копьев, А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации [Текст] / А.Ф. Копьев // Вопросы психологии, 1990. – № 3. – С.17-25.
53. Коржова, Е.Ю. Психологическое познание судьбы человека [Текст] / Е.Ю. Коржова. – СПб: РГПУ им. А.И.Герцена, Союз, 2002. – 334 с.
54. Костылева, А.А. Направленность на диалогическое педагогическое общение и ее личностные детерминанты [Текст] / А.А. Костылева // Материалы всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24-27 мая 2010 г. – Екатеринбург, 2010. – С. 118-122.
55. Костылева, А.А. Экзистенциальная тревога как фактор формирования смысловой структуры личности педагога [Текст] / А.А. Костылева // Вторая Международная научно-практическая конференция «Риски современности» в рамках «Дней экзистенциальной психологии в Кемерово» (Кемерово, 17-18 марта, 2010 г) / под ред. О.В.Лукиянова. – Кемерово, 2010. – С. 161-166.
56. Костылева, А.А. Философско-психологические основания эмпирических исследований духовности [Текст] / А.А. Костылева, Е.Н. Костылев // Материалы всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 66-74.
57. Кочюнас, Р. Группа экзистенциального опыта: теоретические принципы и практическая работа [Текст] / Р. Кочюнас // Existentia: психология и психотерапия. – 2009. – № 2. – С.91-121.

58. Ладенко, И.С. Интеллектуальные системы в целевом управлении [Текст] / И.С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1987. – 196 с.
59. Левин, К. Динамическая психология [Текст] / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
60. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 303 с.
61. Леонтьев, Д.А. Восхождение к экзистенциальному миропониманию [Текст] / Д.А. Леонтьев // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений. – М.: Смысл, 2007. – С. 3-12.
62. Леонтьев, Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации [Текст] / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.- Вып. 1. – С. 56-65.
63. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности. [Текст] / Д.А. Леонтьев.– 2-е изд. – М.: Смысл, 1997. – 64 с.
64. Леонтьев, Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности [Текст] / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал.- Т. 21. – 2000. – №1. – С.15-25.
65. Леонтьев, Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
66. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2006. – 18 с.
67. Леонтьев, Д.А. Три грани смысла [Текст] / Д.А. Леонтьев // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева. – М.: Смысл, 1999. – 429 с.
68. Леонтьев, Д.А. Опыт структурной диагностики личностного потенциала [Текст] / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, Е.Н. Осин, А.В. Плотникова, Е.И. Рассказова // Психологическая диагностика. – 2007. – №1. – С.8-32.
69. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости [Текст] / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
70. Липман, М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия [Текст] / М. Липман // Вопросы философии. – 1995. – № 2. – С. 110-121.
71. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 446 с.
72. Луковицкая, Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / Е.Г. Луковицкая. – СПб., 1998. – 173 с.

73. Лукьянов, О.В. Психотерапия – это не то, что вы ждете [Текст] / О.В. Лукьянов. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2008. – 56 с.
74. Лушин, П.В. Учимся фасилитировать: Методическое пособие для учителей школ, студентов педагогических специальностей, преподавателей [Текст] / П.В. Лушин, З.А. Ржевская, Е.Г. Данникова, Н.А. Колтко, О.А. Миненко. – Кировоград: Имэкс ЛТД, 2003. – 52 с.
75. Мандрикова, Е.Ю. Опросник самоорганизации деятельности [Текст] / Е.Ю. Мандрикова. – М.: Смысл, 2007. – 15 с.
76. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
77. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы [Текст] / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
78. Матюшкин, А.М. Основные направления и проблемы исследования мышления и творчества [Текст] / А.М. Матюшкин // Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований. – М., 1985. – С. 115-122.
79. Минюрова, С. А. Психология саморазвития человека в профессии [Текст] / С. А. Минюрова. – М.: Компания Спутник +, 2008. – 298 с.
80. Мириманова, М.С. Воспитание толерантности через социокультурное взаимодействие [Текст] / М.С. Мириманова, А.С. Обухов // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. – М.: Народное образование, 2001. – С. 88-98.
81. Миронова, М.Н. Личностно-смысловые детерминанты развития профессионализма педагога [Текст] : дис ... канд. психол. наук / М.Н. Миронова. – М., 2002. – 160 с.
82. Миронова, М.Н. Методика изучения смысловых уровней в структуре личности педагога [Текст] / М.Н. Миронова. – Калуга: Принтер, 2000. – 32 с.
83. Миронова, М.Н. О сопряженной доминанте как основе механизма симбиотической связи [Текст] / М.Н. Миронова // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 58-64.
84. Миронова, М.Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя [Текст] / М.Н. Миронова // Вопросы психологии . – 1998. – № 1. – С. 44-54.
85. Миронова, М.Н. Уровни личности педагога и тип его влияния на ученика [Текст] / М.Н. Миронова, С.А. Варфоломеев // Труды регионального конкурса научных проектов в области гуманитарных наук.– Калуга, 2001. – Вып. №2. - С. 263-285.

86. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
87. Митина, Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя [Текст] / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 58-64.
88. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы [Текст] / В.Н. Мясищев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.
89. Носенко, Е. Толерантність до невизначеності як системоутворювальний особистісний чинник творчої обдарованості [Текст] / Е. Носенко, М. Шаповал // Психологія суспільства. – 2002. – №1, – С. 97.
90. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего [Текст] / Ж. Нюттен. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
91. Оборина, Д.Б. Стиль общения в системе установок педагога и его формирование в процессе обучения и воспитания будущих учителей [Текст] / Д.Б. Оборина // Системное исследование индивидуальности. – Пермь, 1991. – С.109-110.
92. Овчарова, Р.В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя: Учебное пособие [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Моск. психол.- социал. ин-та, 2007. – 305 с.
93. Овчарова, Р.В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом [Текст] / Р.В. Овчарова. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. – 187 с.
94. Орлов, А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека [Текст] / А.Б. Орлов // Психология личности. Т.2. Хрестоматия. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1999. – С.509-532.
95. Петракова, Т.И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Т.И. Петракова. – М., 1999. – 440 с.
96. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. – Р. - н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
97. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности [Текст] / В.А. Петровский. – М.: Горбунок, 1992. – 224 с.
98. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики [Текст] / С.Д. Поляков. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
99. Проценко, Б.Н. Психотерапия как образ жизни [Текст] / Б.Н. Проценко // Начала христианской психологии. – М.: Наука, 1995. – С. 208-211.

100. Пузырей, А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология: Учебное пособие по курсу общей психологии [Текст] / А.А. Пузырей. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1986. – 118 с.
101. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – С.309.
102. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К.Р. Роджерс. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
103. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
104. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
105. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 190 с.
106. Рябченко, С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения [Текст] : дис... канд. психол. наук / С.А. Рябченко. – СПб., 1995. – 186 с.
107. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии [Текст] / Ж.-П. Сартр. – М.: Республика, 2000. – 638 с.
108. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм? [Текст] / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С.319-344.
109. Семенов, И.Н. Философия гуманизации образования и рефлексивность диалога [Текст] / И.Н. Семенов // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – № 1. – Т. 1. – С. 113-119.
110. Скрипкина, Т.П. Психология доверия (теоретико-эмпирический анализ) [Текст] / Т.П. Скрипкина. – Р.-н/Дону: Изд-во РГПУ, 1997. – 250 с.
111. Слободчиков, В.И. Психологические основы личностно-ориентированного образования [Текст] / В.И. Слободчиков // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – № 4. – С. 63-72.
112. Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности [Текст] / Е.Т. Соколова. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
113. Социальная психология. Словарь / под. ред. М.Ю. Кондратьева [Текст] // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
114. Степанов, С.Ю. Развитие рефлексивной культуры госслужащих инновационно-гуманистическими методами [Текст] : дис. ... д-ра. пед. наук / С.Ю. Степанов. – М., 1999. – 535 с.
115. Степанова, И.Н. Духовность как качество личности и проблема ее воспитания [Текст] / И.Н. Степанова, С.М. Шалютин – Курган: КГУ, 2004. – 155 с.

116. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1983. – 284 с.
117. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: Т.1 [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М., Педагогика, 1981. – 639 с.
118. Сухоруков, А.С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А.С. Сухоруков. – М., 1997. – 150 с.
119. Сырцова, А. Возрастная динамика временной перспективы личности [Текст]: дис ... канд. психол. наук / А. Сырцова. – М., 2008. – 317 с.
120. Сырцова, А. Возрастная динамика временных ориентаций личности [Текст] / А. Сырцова, О.В. Митина // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 41–55.
121. Тиллих, П. Мужество быть [Текст] / П. Тиллих // Избранное. Теология культуры. – М.: Юрист, 1995. – С. 7-131.
122. Ухтомский, А.А. Доминанта [Текст] / А.А. Ухтомский. – М.–Л.: Наука, 1966. – С. 335.
123. Ухтомский, А.А. Избранные труды [Текст] / А.А. Ухтомский. – Л.: Наука, 1978. – 358 с.
124. Флоренская, Т.А. Диалог в работе христианского психолога [Текст] / Т.А. Флоренская // Начала христианской психологии. – М.: Наука, 1995. – С. 194-204.
125. Франкл В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
126. Хайдеггер, М. Бытие и время [Текст] / М. Хайдеггер. – СПб: Наука, 2007. – 624 с.
127. Хараш, А.У. Личность в общении [Текст] / А.У. Хараш // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 30-42.
128. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2003. – 860 с.
129. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении [Текст] / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
130. Шапкин, С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов [Текст] / С.А. Шапкин. – М., Смысл-ИП РАН, 1997. – 144 с.
131. Шеин, С.А. Диалог как основа педагогического общения [Текст] / С.А. Шеин // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 44-53.
132. Шептенко, О.Б. Системная детерминация профессиональных установок в реальной жизнедеятельности (на материале педагогического труда) [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / О.Б. Шептенко. – Барнаул, 1998. – 150 с.
133. Шибутани, Т. Социальная психология [Текст] / Т. Шибутани. – Р.-н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.

134. Шкуратова, И.П. Стили общения: учебное пособие [Текст] / И.П. Шкуратова, Л.И. Габдулина. – Р.-н/Д.: РГУ, 2000. – 37 с.
135. Шкуратова, И.П. Когнитивный стиль как фактор успешности обучения и общения в учебной сфере [Текст] / И.П. Шкуратова // Личность в деятельности и общении. – Ростов-на-Дону, 1997. – С.115-128.
136. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования [Текст] / П.Г. Щедровицкий. – М.: Эксперимент, 1993. – 109 с.
137. Эрдынеев, А.Ц. Особенности характера педагогического общения как выражение индивидуального стиля деятельности преподавателя [Текст] / А.Ц. Эрдынеев // Системные исследования индивидуальности. – Пермь, 1991. – С. 126-128.
138. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия [Текст] / И. Ялом. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 576 с.
139. Binswanger, L. Being-in-the-World: Selected Papers of Ludwig Binswanger [Text] / L. Binswanger. – N.Y.: Basic Books, 1963.
140. Buber, M. The Knowledge of Man – Selected Essays [Text] / M. Buber. – N. Y.: Harper and Row, 1965.
141. Frankl, V. Psychotherapy and existentialism [Text] / V. Frankl – New York: Simon and Schuster, 1967. – 246 p.
142. Kuhl, J. Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle [Text] / J. Kuhl. Berlin; Heidelberg; N. Y.: Springer, 1983. – 243 p.
143. Maddi, S.R. Hardiness and Mental Health [Text] / S.R. Maddi, D.M. Khoshaba // Journal of Personality Assessment. – 1994. – Oct. – Vol. 63. – N 2. – P. 265-274.
144. Mehrabian, A. Measure of Emotional Empathy [Text] // Journal of Personality. – 1972. – Vol. 40. – P. 27-36.
145. Ryan, R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being [Text] / R.M. Ryan, E.L. Deci // American psychologist. – 2000. – vol. 55. – № 1. – P. 68-78.
146. Spinelli, E. Practicing Existential Therapy: The Relational World [Text] / E. Spinelli. – London: Sage, 2007.
147. van Deurzen, E. Existential Counselling and Psychotherapy in Practice [Text] / E. van Deurzen. London: Sage, – 2002.
148. Zimbardo, P.G. Putting time in perspective: A valid, reliable individual – difference metric [Text] / P.G. Zimbardo, J.N. Boyd // Journal of Personal and Social Psychology. – 1999. – V.77. – № 6. – P. 1271 – 1288.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Модифицированный вариант методики изучения смысловых уровней в структуре личности педагога М.Н.Мироновой

Инструкция. Уважаемый педагог! Вы участвуете в исследовании личностных особенностей педагогов. Ваши полные и искренние ответы помогут создать программу психологической поддержки педагогов в их личностном и профессиональном развитии. Ответьте, пожалуйста, на ряд вопросов о себе. Если вы согласны с утверждением, в бланке для ответов в клеточке с соответствующим номером поставьте знак «+», если не согласны, то – знак «-». Здесь нет правильных или неправильных ответов, нам важно только Ваше мнение. Подолгу над ответами не задумывайтесь. Работайте последовательно, не пропуская вопросов.

1. Я думаю, что могу заразить окружающих своими эмоциями.
2. Из двух педагогических целей: 1. Научить ребенка вырабатывать свою собственную систему ценностей; 2. Привить ребенку общественно значимые ценности, для меня важнее первая.
3. Мне кажется, что большинство людей в глубине души считают: как хорошо, когда все близкие и знакомые живут ради них.
4. У меня нет времени заниматься своим духовным развитием.
5. Счастье – это когда ты получаешь максимальное удовольствие от жизни.
6. Я не боюсь критики и не испытываю острую эмоциональную реакцию на нее.
7. Из двух утверждений: 1. При выборе профессии нужно ориентироваться на ее престижность (высокая зарплата, карьерный рост, значимость в обществе); 2. Нужно выбирать профессию «по душе», я согласен со вторым.
8. Меня считают сверхответственным человеком.
9. Мне нравится, что сейчас можно самому выбирать, по каким программам и учебникам работать.
10. Я считаю, что иногда полезно выставить плохую оценку в наказание.
11. Часто мне хочется, чтобы меня пожалели.
12. Я испытываю чувство вины, если мне приходится отстаивать свои интересы, делать что-либо для себя.
13. Я считаю, что для достижения благой цели хороши все средства.
14. Сильный педагог – это такой педагог, который хорошо владеет психикой своих учеников.
15. Есть достаточно много людей, рядом с которыми я чувствую себя маленьким ребенком.
16. Если педагог обещает выставить нерадивому ученику двойку в четверти, то часто это действительно помогает.
17. Нельзя использовать чувство вины в качестве педагогического воздействия.
18. У меня высокая работоспособность, мне даже кажется, что чем больше уроков в день, тем больше во мне энергии.
19. Я считаю, что такого в принципе не может быть, чтобы какая-то педагогическая методика, позволяющая достигать хороших учебных успехов, могла негативно повлиять на духовное развитие ребенка.

20. Если в начале рабочего дня у меня бывает упадок сил, то в конце я чувствую подъем.
21. Я думаю, что нет большого греха в том, что иногда люди немного привирают, чтобы добиться своего.
22. Если я пожелаю чего-либо человеку, то еще никогда не было, чтобы это сбылось на самом деле.
23. Тщеславие – необходимое качество педагога, так как оно помогает быть блестящим профессионалом.
24. Я считаю, что духовный человек обязательно должен вести аскетический образ жизни.
25. Учитель имеет право для достижения педагогических целей манипулировать учеником.
26. Искать в жизни какой-то смысл – бесполезное дело.
27. Наша страна находится сейчас в таком бедственном положении, потому что людям необходима твердая рука.
28. Педагог должен уметь подчинять учеников своей воле.
29. Из двух утверждений: 1. Учитель – это садовник, возвращающий ученика; 2. Учитель – это вершитель судьбы ребенка, мне ближе второе.
30. Я думаю, что большинство людей перестали уважать тех, кто живет «ради общества».
31. Без крепкой дисциплины на уроке бесполезно говорить о каких-либо знаниях учеников.
32. Мне нравится управлять учениками на уроке так, словно я дирижер.
33. Я не испытываю дискомфорт, когда мне приходится давать распоряжения.
34. Я думаю, что для большинства учеников авторитетный педагог – это тот, которого побаиваются.
35. Я считаю, что атеист не может быть духовным человеком.
36. Для меня не очень важно выполнять требования педагогической методики, которой я пользуюсь.
37. Я согласен с утверждением, что «природа не храм, а мастерская, и человек – в ней работник».
38. Мне нравятся люди, которые могут так задать вопрос или так ответить, чтобы собеседник растерялся.
39. Я считаю, что формирование гражданина должно быть главной целью педагога.
40. Из двух утверждений: 1. Наука должна нести моральную ответственность за свои изобретения; 2. Ученого должна заботить только Истина, я согласен со вторым.
41. Авторитарность – негативное качество, даже так называемая позитивная, т.е. добрая авторитарность.
42. Я явно не обладаю даром внушения.
43. Для меня самое главное в жизни – это здоровье.
44. Я стараюсь вести себя так, чтобы мои ученики опасались вызвать мое неудовольствие.
45. Я считаю, что ученики меня побаиваются, потому что очень уважают.
46. Я стремлюсь быть второй родной матерью (отцом) для своих учеников.
47. Педагог – это скульптор, лепящий ученика по своему замыслу.
48. Моя профессиональная цель – успешно выполнять требования программы.
49. Это верно: какова оплата педагога, таково и качество знаний учащихся.
50. Я считаю, что ради общего дела человек обязан пожертвовать своими личными интересами.

51. От норм морали нельзя отходить ни на йоту, даже если это связано с большими трудностями.
52. Есть люди, рядом с которыми я становлюсь глупее, чем я есть на самом деле.
53. Меня раздражают ученики, которые на уроке мешают достижению поставленных мною целей.
54. Я понимаю тех людей, которые считают, что лучше иметь меньше прав, но и меньше ответственности.
55. Если кто-нибудь сделал мне гадость, то мне ясно раз и навсегда, что он плохой человек.
56. Я не думаю, что есть еще люди, живущие ради своего дела.
57. Если ученики успешно сдают экзамены или выполняют контрольные работы, то неважно, какими средствами педагог достиг этого.
58. У меня есть любимчики, которым я доверяю больше, чем остальным ученикам.
59. Если меня несправедливо раскритикует директор или завуч, то я всегда смогу себя защитить.
60. На уроке мне легко поддержать дисциплину.
61. Я думаю, что главнейшая задача педагога – трансляция культурных ценностей.
62. В детстве я не всегда был послушным ребенком.
63. Я чаще подчиняю людей, чем подчиняюсь чужой воле.
64. Некоторые люди меня буквально завораживают.
65. Как правило, я уйду от ситуаций, в которых нужно сделать что-то по своему собственному выбору, потому что не хочу нести ответственность.
66. Я уже привык к неприятностям. Видимо, таков мой удел.
67. Из двух утверждений: 1. Педагогическая методика в первую очередь должна давать хорошие учебные результаты; 2. Педагогическая методика в первую очередь должна развивать ученика, я согласен со вторым.
68. Я лучше всего делаю что-либо, когда я среди людей, а в одиночестве все валится из рук.
69. Педагогические методики должны быть как можно более подробно разработаны, чтобы педагог мог использовать их, совершенно не перерабатывая.
70. Я постоянно вступаю во взаимоотношения с людьми, которым я не могу отказать ни в чем.
71. Плохо, что сейчас нет государственной идеологии, определяющей ценностные ориентиры людей.
72. К концу рабочего дня я устаю так, что бываю похож на выжатый лимон.
73. Я думаю, что в наше время многие считают, что лучше всего быть эгоистом.
74. Я хочу, чтобы меня любили мои ученики и готов многое делать ради этого.
75. Я не осуждаю тех людей, которые привыкли говорить неправду даже там, где естественней и проще говорить правду: они вынуждены так поступать.
76. Из двух утверждений: 1. Человек – хозяин своей судьбы; 2. Жизнь человека в основном определяется внешними силами (обществом, Богом, случайными событиями), мне ближе первое.
77. Я считаю, что люди в основном занимаются искусством ради славы и денег.
78. Я считаю, что духовность и практичность несовместимы.
79. Я чаще подчиняюсь, чем подчиняю людей своей воле.
80. Я не верю, что есть люди, которые делают добрые поступки «просто так», не надеясь получить что-то взамен.

81. Первоочередная задача образования – подготовка хороших специалистов, все остальное не так важно.
82. Я не имею привычки откладывать все «на потом».
83. Из двух утверждений: 1. Человек должен постоянно заниматься своим духовным развитием; 2. Духовным развитием можно заниматься только тогда, когда удовлетворены все насущные потребности, я согласен со вторым.
84. Педагог не должен видеть в воспитании коллективизма свою главную задачу.
85. Если педагогическая методика приносит огромную пользу всему коллективу, но при этом ущемляет интересы отдельного ученика, то я откажусь от нее.
86. Я хорошо чувствую себя в одиночестве.
87. Адаптация ребенка в обществе – ошибочная педагогическая цель, так как там, где есть приспособление, нет развития.
88. Из двух утверждений: 1. Закон, в первую очередь, должен защищать интересы отдельного человека; 2. Закон, в первую очередь, должен защищать интересы всего общества, я согласен со вторым.
89. Я считаю, что среди предпринимателей не может быть духовных людей.
90. Если мне приходится выбирать между интересами отдельного ученика и интересами учебного коллектива, то я, как правило, выбираю второе.
91. Это удобно, что теперь неспособные ученики обучаются в коррекционных классах.
92. Высказывание верно: учитель – это скульптор, отсекающий от глыбы мрамора все лишнее и оставляющий все нужное.
93. Если бы мне пришлось выбирать между общественным прогрессом и благополучием отдельного человека, то я выбрал бы второе.
94. Все в жизни должно определяться законами, и если кто-либо их нарушает, то непременно должен понести соответствующее наказание.
95. Правила, моральные и профессиональные нормы не могут полностью регулировать нашу жизнь.
96. Я не могу быть спокойным, пока большинство моих сограждан несчастливы.
97. Уважительное отношение к своим потребностям и здоровью – необходимое качество духовного человека.
98. Моя жизнь во многом утратила свой смысл после того, как наша великая страна превратилась в развалину.
99. Умение жить в соответствии с духовными ценностями – самое необходимое качество педагога.
100. Без очень хорошо организованного контроля над учениками невозможно добиться сколько-нибудь видимых результатов.
101. Из двух утверждений: 1. Школа должна прививать определенные духовные ценности; 2. Человек должен сам выбирать свой духовный путь, я согласен со вторым.
102. Я стремлюсь экономить свои силы и здоровье, чтобы «не сгореть» на работе.
103. Высказывание верно: педагог должен повторять себя в своих учениках.
104. Истинно духовный человек не должен стремиться к достижению «прагматических» целей.
105. Из двух утверждений: 1. Для полноценной духовной жизни обществу в равной степени нужны наука, искусство и религия; 2. Основу духовной жизни общества должна составлять религия, я согласен с первым.
106. Если бы мне пришлось сегодня подводить итог своей жизни, я бы не сказал, что она была осмысленной.

107. Это верно: результат работы педагога должен быть виден проверяющим и администрации.
108. Как показывает мой опыт, нравственность – не самое важное качество в жизни.
109. Такого в принципе не может быть, чтобы учитель посоветовал ученику что-либо плохое.
110. Я думаю, что ставить в пример нерадивому ученику его брата-отличника непедагогично.
111. Я считаю, что не надо показывать свои чувства перед учениками, так как это подрывает авторитет.
112. Из двух зол: 1. Сверхконтроль учителя над учеником; 2. Контроль, организованный плохо, наихудшим, по-моему, является второе.
113. Терпимость к чужой точке зрения часто является признаком слабости.
114. Прежде чем начать какое-либо дело я всегда ставлю четкие цели, которые согласованы с целями всего педагогического коллектива.
115. Свои способности и таланты человек должен использовать с максимальной выгодой для себя.
116. Думаю, что ради пользы общества иногда оправдана небольшая ложь или неразглашение правды.
117. Я всегда могу заставить ученика выучить урок или сделать то, что положено.
118. Я такой опытный педагог, что всегда могу найти способ заставить ученика согласиться со мной.
119. Если моя цель – блестяще давать уроки, то нет ничего плохого в том, что я «использую» учеников для этой цели.
120. Чтобы достигать своих профессиональных целей, педагог должен быть искусным манипулятором.
121. Из двух утверждений: 1. Не нужно корректировать учеников, так как каждый из них уникален; 2. Учеников нужно корректировать в соответствии с возрастными и социальными нормами, верным является второе.
122. Я полагаю, что человек не имеет возможности осуществить свой жизненный выбор по своему усмотрению, независимо от внешних обстоятельств.
123. Для того, чтобы ребенок хорошо учился, его надо постоянно контролировать.
124. Я испытываю упадок сил во время каникул и в выходные дни.

Бланк ответов

Ф.И.О.(псевдоним) _____

Дата заполнения _____

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72
73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96
97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108
109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120
121	122	123	124								

Таблица П.1

Ключи к модифицированному варианту методики изучения смысловых уровней в структуре личности педагога М.Н. Мироновой

Шкала	Прямые пункты (ответ «да»)	Обратные пункты (ответ «нет»)
Симбиотический акцептор	1, 14, 20, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 44, 45, 46, 63, 68, 113, 117	22, 41, 42, 86
Симбиотический донор	8, 11, 12, 14, 15, 26, 27, 28, 46, 52, 64, 72, 74, 75, 79	6, 33, 59, 62, 82
Эгоистический уровень	3, 5, 10, 16, 21, 23, 49, 53, 57, 58, 91, 100, 102, 107, 109, 112, 115, 119	17, 110
Группоцентрический уровень	39, 48, 50, 51, 61, 69, 90, 92, 94, 96, 103, 114, 116	2, 30, 36, 56, 67, 84, 95
Духовный уровень	7, 97, 99, 101, 105	4, 7, 13, 19, 24, 35, 37, 40, 43, 77, 78, 80, 81, 83, 89
Гуманистический уровень	2, 9, 67, 76, 85, 87, 93	25, 29, 47, 50, 65, 71, 88, 103, 111, 120, 121, 122, 123

За каждый ответ, совпавший с ключом, присваивается 1 балл. Максимальная сумма по каждой шкале 20 баллов. Результаты сравниваются с тестовыми нормами.

Таблица П.2

Тестовые нормы для модифицированного варианта методики изучения смысловых уровней в структуре личности педагога М.Н. Мироновой

шкала	Среднее значение	Стандартное отклонение
Симбиотический акцептор	9.2	2.9
Симбиотический донор	8.9	3.1
Эгоистический уровень	9.8	3.2
Группоцентрический уровень	10.7	3.1
Духовный уровень	14.2	2.7
Гуманистический уровень	11.8	3.0

Уровень выраженности по шкале считается низким, если результат более, чем на одно стандартное отклонение, ниже среднего значения. Уровень выраженности считается высоким, если результат более, чем на одно стандартное отклонение, выше среднего значения.

Тип смысловой структуры личности педагога определяется следующим образом: из суммы баллов шкал духовного и гуманистического уровня вычитается сумма баллов шкал низших смысловых уровней: группоцентрического, эгоистического, симбиотического донора и симбиотического акцептора. Если полученное число больше или равно нулю, то констатируется развивающий тип смысловой структуры. Если сумма баллов высших смысловых уровней меньше суммы баллов низших уровней, то тип смысловой структуры определяется как деструктивный с преобладанием того или иного низшего уровня.

Научное издание

**Овчарова Раиса Викторовна
Костылева Анна Андреевна**

**ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА
НА ДИАЛОГ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ**

МОНОГРАФИЯ

Редактор Н.М. Быкова

Подписано к печати	Формат 60x84 1/16	Бумага тип. №1
Печать трафаретная	Усл. печ.л. 8,00	Уч.-изд. л. 8,00
Заказ №	Тираж	Цена свободная

Редакционно-издательский центр КГУ.
640669, г. Курган, ул. Гоголя, 25.
Курганский государственный университет.