

Иванова Татьяна Леонидовна

СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ
С САМООЦЕНКАМИ УЧАЩИХСЯ

(на примере младших школьников)

19.00.05 - социальная психология

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Работа выполнена на кафедре педагогики и психологии Казанского социально-юридического института

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор,
Аболин Лев Михайлович

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Леонов Николай Ильич

кандидат психологических наук, доцент
Уразаева Гульнара Ильхамовна

Ведущая организация: Стерлитамакский государственный педагогический институт

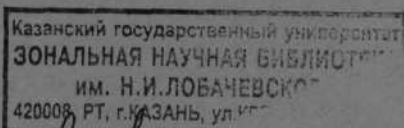
Защита состоится " 30 " декабря 2003 г. в 10 часов на заседании диссертационного совета Д008.012.01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук и доктора психологических наук в Институте среднего профессионального образования Российской академии образования.

Адрес: 420063, г.Казань, ул. Исаева, д. 12.

С диссертацией можно ознакомиться в читальном зале библиотеки Института среднего профессионального образования.

Автореферат разослан « 30 » ноября 2003 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор



Т.М.Трегубова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Одним из существенных моментов модернизации общеобразовательной школы является не только внедрение в практику новых методов и технологий преподавания, но и личностные изменения, происходящие во взаимодействии двух субъектов системы образования—учителя и ученика, взрослого и ребенка. Несовпадение ценностно-целевых ориентиров, направленных на партнерство (диалог) взрослого и ребенка, и существующий монологический тип взаимодействия в традиционной системе образования, личностные изменения, происходящие в самосознании ребенка, возрастание его внутренней свободы и психологическая неграмотность педагога, его ролевая негибкость, индивидуальная потребность педагога осуществлять свою профессиональную деятельность в новом образовательном пространстве и сохранившийся традиционный уклад общеобразовательных учреждений дает основание говорить, что характер взаимодействия субъектов образовательного процесса не соответствуют потребностям современной школы, в которой доминирующим субъектом общения выступает педагог.

Современная парадигма образования ставит в центр учебного процесса человека, поэтому педагог с его индивидуальными особенностями, спецификой профессиональной деятельности является главным лицом, определяющим личностный потенциал младшего школьника (Дусавицкий А.К.). И именно в этот период у ребенка наиболее велика потребность в позитивном образе себя, сохраняющем целостность личности.

Новая социальная ситуация, связанная с поступлением в школу, жестко регламентирует поведение младшего школьника, задавая ему правила другой жизнедеятельности. В процессе формирования представления о своей новой социальной роли происходит развитие такого новообразования, как рефлексия, при этом ученик начинает осознавать, как оценивают его другие, а процесс обучения становится процессом постоянного сравнения себя с другими, оценивания себя (Ш.А.Амонашвили, Р.Бернс, А.И.Захарова, Е.И.Савонько, Х.Хекхаузен, И.И.Чеснокова).

В отечественной психологии проблемы, связанные с самооценкой, рассматриваются в контексте изучения самосознания (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, В.В.Столин, И.И.Чеснокова), как образования, в котором фиксируются представления индивида о его личных качествах и возможностях (М.И.Лисина, Е.И.Савонько, А.И.Сильверсту); Традиционно самопознание трактуется как познание (процесс отражения человеком/действительности), направленное на самого познающего субъекта. Самопознание является одной из составляющих самосознания (В. М. Новиков, А. Г. Спиркин, И. И. Чеснокова и др.), формой самосознания (В. И. Слободчиков); а так же включает наряду со знаниями о себе оценку человеком самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков. В работах Б.Г.Ананьева, Л.И.Божович, Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, И.С.Славиной,

Л.Б.Эльконица показано место самооценки в системе межличностных отношений, определены приемы формирования адекватной самооценки, предложены её преобразования путем воспитательных воздействий (А.А.Бодалев, М.Р.Битянова, В.С.Мухина, Г.А.Цукерман). Существуют данные о степени влияния на процесс развития ребенка, результативности воспитательных воздействий, индивидуально-типологических и поведенческих особенностей педагога, проявляющихся через стиль педагогической деятельности и общения (А.А.Бодалев, Н.А.Березовин, В.А.Горянина, А.Г.Исмагилова, Е.А.Климов, Е.А.Кан-Калик, Я.Л.Коломинский, Н.Д.Левитов, В.С.Мерлин, Л.Ф.Обухова, А.В. Петровский, И.В.Страхов, В.П.Симонов Р.Х.Шакуров). Отмечается, что в стиле общения проявляются те особенности, которые наиболее адекватно представляют индивидуальность педагога при взаимодействии с детьми (А.Г.Исмагилова), роль педагогических убеждений, самооценки профессионально значимых качеств, социально-этических установок общества и педагога (А.А.Бодалев, Л.Ф.Обухова, В.П.Симонов), зависимость между манерой поведения педагога в общении с учащимися и характером переживаний, возникающим при этом у школьников (Л.М.Аболин, А.А.Бодалев, И.С.Кон, Л.И. Криволап, Л.В.Путляева и др.), выделены критерии, положенные в основу классификации стиля общения педагога (Г.М.Андреева, Е.Н.А.Березовин, И.А.Зимняя, А.Кан-Калик, Я.Л.Коломинский, К.Левин, Липпит, В.С.Мухина, А.К.Маркова, А.Я.Никонова, М.Г.Рогов, Р.Х.Шакуров, И.М.Юсупов и др.).

В современной школе одной из центральных фигур является педагог, личностные черты которого определяют рисунок его поведения при общении с другими людьми и таким образом оказывают влияние не только на отношение учащихся к предмету, но и общее настроение детей, атмосферу их эмоционального и личностного благополучия в деятельности и коллективе. В тоже время общение педагога с учеником - это общение людей, занимающих различные социальные позиции, обуславливающие наличие определенной дистанции между ними.

Учитывая тот факт, что **проблема** взаимосвязи стиля общения педагога с самооценками учащихся в психологии изучена недостаточно, что затрудняет целостное осмысление понимания причин формирования и развития личности в современных условиях, мы сочли актуальным поиск взаимосвязи между стилем общения педагога и самооценками учащихся младших классов. Проведение данного исследования позволит нам не только более осмысленно подойти к выработке адекватных способов взаимодействия педагога с учащимися в условиях общеобразовательной школы, но будет способствовать как его личностному росту, так и повышению профессионального самосознания.

Цель диссертационного исследования состоит в изучении взаимосвязи самооценки учащихся младших классов, личностных характеристик субъектов учебно-воспитательного процесса, стиля педагогического общения и возможностной его коррекции.

Объектом исследования выступает общение педагога с учащимися.

Предметом исследования являются индивидуально-личностные особенности

стиля общения педагога, их взаимосвязь с самооценочными характеристиками учащихся младших классов.

Гипотеза исследования заключается в том, что в процессе взаимодействия педагога с учащимися складывается особая среда жизнедеятельности, которая оказывает как позитивное, так и негативное влияние на формирование самооценки младшего школьника. Причиной этого является стиль общения "значимого взрослого", его личностные, возрастные, квалификационные характеристики, а также стаж педагогической деятельности. В качестве средств обучения эффективному общению педагога с учениками могут использоваться интерактивные методы работы, адаптированные к конкретным задачам, как наиболее целесообразный способ обучения методам и приемам взаимодействия с учащимися.

В соответствии с целью и гипотезой в работе были поставлены следующие задачи:

1. Изучить индивидуально-психологические характеристики педагогов с различными стилями педагогического общения, рассмотреть особенности их взаимосвязи с самооценками учащихся.
2. Определить самооценочные характеристики учащихся в зависимости от стиля педагогического общения.
3. Рассмотреть специфику самооценок учащихся младших классов как личностносоставляющей в зависимости от особенностей стиля общения педагогов, его личностных, возрастных, квалификационных характеристик, а также стажа педагогической деятельности.

4. Проверить эффективность интерактивных методов работы с педагогами по коррекции коммуникативных способностей во взаимодействии с учащимися.

Методологической основой работы явились системный и деятельностный подходы к анализу личности, причинной обусловленности психики, развиваемые в трудах, А.А.Бодалева, А.Н.Леонтьева, Б.Ф.Ломова, К. Левина, С.Л.Рубинштейна, Д.Б.Эльконина; теоретические идеи и концепции, описывающие процессы регуляции поведения, межличностных отношений, представленные в работах Л.М.Аболина, Л.И.Божович, А.В.Захаровой, В.А.Кан-Калика, М.И.Лисиной, В.С.Мухиной, А.В.Петровского, М.Г.Рогова, Р.Х.Шакурова; основные положения о коррекционном воздействии, представленные в работах Т.Гордона, С.В.Кривцовой, С.И.Макшанова, К.Роджерса, Б.Скиннера, Н.Ю.Хрящевой, Г.Шепарда.

Методы исследования: теоретический анализ философской, психологической и методической литературы по данной проблеме; психодиагностические методы сбора информации (тестирование, опрос); математические методы обработки данных включали: выявление достоверности межгрупповых различий, методы статистики, корреляционный анализ, построение корреляционных плеяд и др.

Научная новизна и теоретическая значимость работы. В работе выделены и описаны комплексы личностных особенностей педагогов различных стилей педагогического общения. Показано, что стиль общения представлен различными ас-

пектами проявления индивидуальных свойств. Выявлены структурообразующие особенности личности, являющиеся ядрами плеяд, обуславливающие проявление личностных особенностей педагогов в зависимости от стиля общения, его возрастных характеристик.

Показано, что в зависимости от стиля общения педагога происходят изменения самооценочных характеристик учащихся. Установлено, что их уровень в исследуемых группах является завышенным. В работе представлен анализ сторон общения, получено эмпирическое подтверждение особенностей взаимосвязи стиля общения педагога с самооценками учащихся. Установлено, что изучение личностных особенностей обучающихся у педагогов различных стилей общения позволяет по-новому подойти к пониманию причин, влияющих на формирование самооценки.

Установлено, что в рамках общения педагога с учащимися целесообразнее говорить не о стиле, а о приемах и методах, используемых педагогом в профессиональной деятельности. Выявлено, что учет личностных особенностей педагогов различных стилей общения позволяет использовать полученные данные для разработки и поиска более эффективных путей психолого-педагогического воздействия, направленного на формирование адекватной самооценки учащихся в условиях традиционного обучения.

Показано, что для повышения коммуникативной компетентности педагогов, реализующих современные образовательные технологии, целесообразнее использовать интерактивные методы.

Полученные результаты расширяют теоретические представления о психологических характеристиках различных стилей педагогического общения, что существенным образом обогащает представление о деятельности педагога, его профессиональном становлении в современных условиях.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные в диссертационной работе результаты позволяют: выявлять и рассматривать особенности психической жизни личности как метаиндивидуальную характеристику; путем специальных коррекционных мероприятий влиять на эффективность взаимоотношений между педагогом и учащимся; использовать интерактивные методы для коррекции взаимоотношений взрослого и ребенка, решая тем самым проблемы, связанные с эффективностью педагогического воздействия и его влияния на развитие личности ребенка; включать результаты исследования в теоретические и практические курсы в процессе повышения квалификации педагогов, психологов.

Апробация и внедрение результатов: теоретические и экспериментальные положения и результаты исследования были представлены в форме докладов и сообщений на региональной научно-практической конференции "Качество жизни в трансформирующемся обществе" (г. Набережные Челны, 2001 г.); республиканской научно - практической конференции "Служба практической психологии образования РТ: позитивные тенденции, проблемы, новые рубежи" (г. Набережные Челны, 2002 г.); II региональной научно-практической конференции "Личностно ориентированное профессиональное образование" (г. Екатеринбург, 2002 г.).

Теоретические положения и практические результаты диссертационного

исследования реализуются в рамках работы с педагогами по повышению коммуникативной компетентности в средних школах № 23, 44, 48 г. Набережные Челны, а так же тренингах общения, проводимых для педагогов общеобразовательных школ в рамках курсов повышения квалификации в Институте непрерывного педагогического образования. Изучение взаимосвязи стиля общения педагога и самооценок учащихся сочеталось с внедрением полученных результатов в практику в процессе преподавания психологических дисциплин на курсах повышения квалификации заместителей директоров по воспитательной работе, классных воспитателей, педагогов-предметников, педагогов дополнительного образования, семинарах с педагогами-психологами учебных заведений.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Стиль общения педагога, являясь индивидуально-личностной характеристикой, влияет на формирование самооценки учащихся, определяет развитие его личностных качеств.
2. В зависимости от возраста, стажа работы и квалификации происходит изменение характеристик и направленности общения педагога.
3. В качестве самооценочной составляющей детей младшего школьного возраста выступают личностные качества, формирование которых происходит во взаимодействии со "значимым взрослым".
4. В процессе занятий, направленных на развитие партнерства и сотрудничества взрослого с ребенком происходит расширение коммуникативных возможностей, активизация личностного потенциала педагога, изменяется эффективность его воздействия на ученика.

Структура и объём диссертационной работы. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографии, включающей 213 названий, из которых 15 на иностранном языке. Работа содержит 18 рисунков и 11 таблиц. Общий объём работы составил 168 страниц машинописного текста, приложения. По теме диссертации имеется 10 публикаций.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении показана актуальность проблемы, определена гипотеза, сформулированы цель, задачи, методы и этапы исследования, характеризуется научная новизна, представлена апробация и практическая значимость выполненной работы, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе "Взаимосвязь самооценки и стиля общения" на основании анализа философской и психологической литературы рассмотрены социально-психологические механизмы, формирующие и реализующие самооценку, факторы, влияющие на потребность в оценке, особенности взаимосвязи свойств личности педагога и стиля его общения, взаимодействие ребенка со "значимым другим" в учебном процессе.

Проведенный анализ работ Г.М. Андреевой, А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, М.И. Бобневой, Р.Д. Кривевского, А.Н. Леонтьева, Л.Ф. Обуховой, А.В. Петровского

и др. показал, что в психологии традиционно принято считать, что общение приобретает особое значение для становления личности в подростковом возрасте. Исследователи А.С. Батуев, Ф.В. Бассин, Л.И. Божович, Ю.Б. Гиппенрейтер, Н.И. Гуткина и др. обращаются к младшему возрасту для иллюстрирования тех изменений, которые претерпевают межличностные отношения в подростковом и юношеском возрасте в сравнении с младшим. Вместе с тем, невозможно недооценивать период младшего школьного возраста, являющийся значимым в плане формирования представления о себе.

Анализ работ А.А.Бодалева, Б.И.Додонова, М.Люшера, А.С.Никифорова, Л.В.Путляевой, С.Л.Рубинштейна, К.Роджерса, Д.Я. Райгородского, Д.И.Фельдштейна, Т.А.Флоренской и др., позволил рассматривать общение не только как процесс обмена информацией со средой, но и установление эмоционально значимых отношений, в которые вступает индивид для того, чтобы снять напряжение (К.Роджерс, Г.Салливан, И.Г. Фитхе), получить подкрепление, одобрение, ощущение своей ценности (Ч.Кули, Куперсмит, Дж. Роттер, Розенберг).

В любом случае, как отмечает Дж. Мид, формирование представления индивида о себе является внутренним социальным процессом, на который огромное влияние оказывает то, как воспринимают его окружающие. В работах Б.И.Додонова, Н.М.Обозова, Д.Я.Райгородского, С.Л. Рубинштейна, Д.И.Фельдштейна показано, что в случае неблагоприятного восприятия окружающими возникает нарушение межличностных отношений, приводящее к различным формам защитного поведения, выражающееся в страхе, повышенной чувствительности, тревоге, что приводит к изменению самооценки, снижению потребности к научению и переносится на другие сферы жизни.

В работах Г.М.Андреевой, И.А.Зимней, В.А.Кан-Калика, А.К. Марковой, И.И. Резвицкого, Ш.Н.Чхатишвили показано, что причинами формирования самооценки являются генетические, природные факторы развития психики ребенка, при которых ведущую роль играют социальные факторы. Так авторы Р. Берн, Ч.Кули, А.Н.Леонтьев, Дж.Мид, А.В.Петровский, К. Роджерс, К. Хорни особое значение в формировании самооценки отводят общению со "значимым взрослым", в процессе которого реализуются личностные характеристики общающихся.

Анализ работ Ю.В.Александровой, А.А.Бодалева, М.Р.Битяновой, И.Э.Вегерчук, Г.В.Гегеля, С.Ю.Головина, И.С.Кона, А.Н.Леонтьева, М.И.Лисиной, А.Б.Орлова, С.Л.Рубинштейна, М.Ф.Секач, М.Г.Ярошевского и др., позволил рассматривать самооценку как результат отражения представления о себе в процессе общения. В публикациях Ю.В.Александровой, М.Р. Битяновой, Л.П.Буйевой, Л.С. Выготского, А.В.Захаровой, М.И. Лисиной, А.Б. Орлова и др., показано, что одним из факторов формирования самооценки является сравнение своего поведения с другими, проходящее в процессе общения.

Рассматривая особенности самооценки младших школьников во взаимодействии со "значимым другим" в учебном процессе основной акцент был сделан на особой роли младшего школьного возраста в личностном становлении ученика. Т.Ю.Андрюшенко, Л.С.Выготский, А.В.Захарова, А.И.Липкина, Е.И.Савонько, Г.Б.Тагиева, И.И.Чеснокова отмечают, что с поступлением ребенка в школу цент-

ральной фигурой для него становится учитель, задающий критерии и нормы поведения, в процессе освоения которых происходит развитие рефлексии, т.е. умения оценивать свое "я" по определенным критериям. Данное положение является значимым, так как любое воздействие, направленное на учащихся, и оценка учителя могут обладать эффективностью и оказывать влияние на его деятельность только в том случае, если ученик понимает критерии, на которых эта оценка основана, и внутренне согласен с ней.

При этом самооценка может иметь различные уровни: завышенный, заниженный, адекватный. В понимании сущности данных критериев мы не встретили единого мнения по данному поводу. Так А.В.Захарова отмечает, что нельзя однозначно ответить, какая самооценка лучше, М.И.Лисина считает, что завышенная самооценка не возможна, и характеризовать она должна, скорее всего, качественно. Тем не менее, авторы сходятся во мнении, что любая самооценка не выбирается человеком по своему капризу, произвольно, а объективно обусловлена, адекватна породившим ее обстоятельствам.

В ходе теоретического анализа особенностей взаимосвязи свойств личности педагога и стиля его общения авторами Б.Г.Ананьевым, Б.А.Вяткиным, Е.А.Климовым, В.А.Кан-Каликом, В.С.Мерлиным, А.В.Петровским, В.Э.Чудновским определено, что индивидуальность педагога отражается на индивидуальностях детей, таким образом, возникает метаэффект. С точки зрения концепции персонализации, выделение метаиндивидуальной атрибуции личности позволяет охарактеризовать личность педагога не только в рамках индивидуального субъекта, но и вне актуальных связей этого субъекта с детьми, за пределами совместной деятельности с ними, что и свидетельствует о вкладе личности педагога в детей (Л.М.Аболин, В.С. Мерлин, А.В.Петровский). Таким образом, стиль педагогического общения опосредован свойствами индивидуальности педагога, проявляющимися во взаимодействии с учащимися. Все это позволяет рассматривать метаиндивидуальность педагога как важный фактор развития ребенка в рамках сотрудничества педагога с детьми.

Анализ исследований авторов (Б.Г.Ананьева, Е.А.Климова, В.А.Кан-Калика, В.С.Мерлина, В.Э.Чудновского), касающихся стиля общения педагога, позволили рассмотреть его, с одной стороны, как определенную структуру, ядро которой составляют индивидуально-психологические особенности, а с другой как социально и нравственно насыщенную категорию, воплощающую в себе социально-этические установки общества и педагога.

Определения понятия "стиль общения", представленные авторами Е.А.Климовым, В.А.Кан-Каликом, Р.Х.Шакуровым, позволили определить неоднозначность понимания данного феномена. Согласно Е.А.Климову, В.А.Кан-Калику стиль общения - особая структура, ядро которой составляют индивидуально-психологические особенности, возникающие в процессе социально-психологического взаимодействия педагога и обучающегося либо содействующие, либо противодействующие успешной деятельности. Р.Х.Шакуров определяет стиль как специфически внутренне гармонизированную систему методов и приемов работы, направленность личности, конституцию ее качеств. Таким образом, в данных определениях

стиль общения определяет характер взаимодействия между субъектами в процессе совместной деятельности, которые преломляются через индивидуально-личностные характеристики субъектов общения.

Анализ литературы позволил выделить и рассмотреть во всем многообразии классификации стилей общения: авторитарный, демократический, попустительский стили общения (К.Левин, Липпит, Уайт), прагматический и альтруистический (Е.В.Субботский), императивный, демократический, либерально-попустительский (В.С.Мухина), совместное творчество, дружеское расположение, заигрывание, устрашение, дистанция, менторский (И.М.Юсупов), эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методичный стили (И.А.Зимняя, А.К.Маркова, А.Я.Никонова), активно-положительный, ситуативный, пассивно-отрицательный, активно-отрицательный стили (Н.А.Березовин, Я.Л.Коломинский). В реальной же практике чаще имеют место "смешанные" стили общения (Г.М.Андреева, М.Г.Рогов, Р.Х.Шакуров). В данном диссертационном исследовании мы придерживаемся традиционной классификации стилей педагогического общения, в котором вслед за Г.М.Андреевой выделяем содержательную и формальную стороны авторитарного, демократического и либерального стилей общения.

Изучая особенности влияния стиля общения на развитие ребенка, авторы по-разному рассматривают их преимущества. В исследованиях К.Левина, Липпита, Уайта отмечено, что в группе педагогов авторитарного стиля чаще возникают ссоры, проявляется враждебное настроение, дети склонны чаще находить "козлов отпущения", а не искать выход из затруднительного положения, превалирует не сотрудничество, а на враждебные, индивидуалистические отношения, участники группы менее уступчивы по отношению друг к другу. Данный стиль является причиной повышения агрессии и жестоких шуток, развивает отрицательную рефлексию, а переход от авторитарного к демократическому стилю руководства занимает больше времени, чем от демократического к авторитарному.

Демократический стиль развивает положительную рефлексию, как способность соотносить свое поведение с последующими результатами и стремление строить свое поведение таким образом, чтобы оно помогало работе всего класса, учителя и самого ребенка, дети более дружелюбны друг к другу, легче находят решение проблем. Д.Штерн доказал, что демократический стиль, хоть и не имеет преимуществ в познавательном плане, тем не менее, в большей мере способствует положительным сдвигам в формировании внутреннего отношения детей к социальному окружению, к членам группы и самому себе. В тоже время, М.Шоу отмечает, что авторитарное руководство дает лучшие результаты, сокращает время, необходимое для получения правильных решений. И хотя по внешним показателям своей деятельности педагоги демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, социально-психологический климат в их классе всегда более благополучен. Исследования же Р.Андерсона не позволили доказать, какой стиль руководства вызывает более высокую продуктивность деятельности. И.В.Дубровина, Л.М.Митина пришли к выводу, что поведенческие проявления педагога в большей мере связаны с особенностями профессионального самосознания, с уровнем его развития. Таким образом, вышесказанное позволяет говорить не о преимуществе

одного стиля перед другим, а о целесообразности использования педагогом методов и приемов в зависимости от решаемых им задач.

Исходя из вышеизложенных теоретических положений, нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие педагоги и учащиеся младших классов 5 общеобразовательных учреждений г. Набережные Челны. Выборка испытуемых состояла из 73 педагогов и 1710 учащихся начальных классов, в которых данные педагоги преподают.

Вся процедура исследования состояла из двух параллельных этапов: диагностика индивидуально - личностных характеристик стиля общения педагогов, а также самооценки учащихся и их особенностей, обусловленных конкретной ситуацией (в зависимости от стиля общения педагогов, их возраста и квалификации). Следовательно, для проведения данного психологического исследования нам необходимо было подготовить два пакета диагностического материала в соответствии поставленными задачами.

Для изучения специфики общения группы педагогов были использованы следующие методики:

- "Определение типа и вида педагогической направленности в общении" (СПУЛ, авт. А.Ф.Корниенко), определяющая стиль общения и преобладающий вид его направленности у педагогов;
- модифицированная личностная методика "Акцент 2-90", автор Шмишек-Мюллер, позволяющая выявлять личностные особенности.

При изучении самооценки и личностных характеристик учащихся в процессе общения с педагогом применялись:

- шкала самооценки Т.В.Дембо-С.Я.Рубинштейн, в модификации В.Г.Шур, позволяющая оценить свою успешность как "хорошего - плохого" в сравнении с другими учениками и по параметру "как оценивает меня педагог";
- цветовой тест Люшера для изучения индивидуально-личностных особенностей.

Методики отбирались в соответствии с психологической концепцией Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, СЛ.Рубинштейна, В.А. Кан-Калика, А.А.Бодалёва, согласно кс горой труд педагога как сложнейшая психическая реальность представлена в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения.

При анализе личностных особенностей испытуемых мы исходили из концепции Карла Леонгарда, согласно которой все черты личности могут быть разделены на основные и дополнительные. Основные черты являются стержнем личности, они определяют ее развитие, процессы адаптации, психическое здоровье. В случае воздействия неблагоприятных факторов внешней среды могут приобретать патологический характер, разрушая структуру личности.

Психологический аспект интерпретации результатов теста Люшера представлен описанием "принятия - неприятия" основного и дополнительного цвета и (или) группы цветов при его смещении на противоположные позиции цветового ряда, а также предпочтением его выбора на цветовых позициях. Кроме того, содержатель-

ный и статистический анализ полученных результатов позволил выделить обобщенные характеристики, по которым был проведен анализ интересующих нас показателей. В статистической и математической обработке экспериментальных данных использовались методы многомерной статистики.

Во второй главе "Результаты исследования особенности стиля общения педагога и самооценочных характеристик учащихся" обсуждаются результаты исследования.

Проводя анализ характеристик общения педагогов исходили из положений авторов Ш.А. Амонашвили, А.Г.Асмолова, Н.П.Аникеева, А.К. Дусавицкого, А.Б.Добрович, С.П. Иванова, В.А.Кан-Калика, С.В.Кондратьева и др., согласно которым в основе индивидуального стиля педагогической деятельности лежит направленность, определяющая характер отношений с учащимися, особенности организации учебно-воспитательного процесса. При определении специфики общения в группах педагогов с различным стилем общения мы ориентировались на то, какой стиль в общении, по результатам исследования, для педагога является преобладающим.

Изучение данного феномена позволило нам выделить следующие типы педагогической направленности. Так 20,5% педагогов в общении ориентированы на демократический и 17,8% на либеральный типы общения. Основную группу респондентов составляют педагоги, в общении которых преобладает авторитарный тип направленности педагогической деятельности (61,6%).

В соответствии со структурой учебно-воспитательного процесса, предполагающей наличие в нём учащегося, учителя и собственно процесса обучения, мы выделили приоритеты в отношениях обследуемых к отдельным её составляющим. Таким образом, мы определили, на что ориентируются педагоги каждой группы в процессе организации своей деятельности. Приоритеты педагогической направленности в процессе общения с учащимися представлены в таблице 1.

Таблица 1

Приоритеты педагогической направленности
в процессе общения с учащимися

Тип направленности	Вид направленности	% соотношение
Авторитарный	на ученика	53,3
	на УВП	28,8
	на учителя	17,7
Демократический	на ученика	60
	на УВП	40
	на учителя	-
Либеральный	на ученика	23
	на УВП	-
	на учителя	77

Примечание: преобладающий вид направленности указывает, на что обращает внимание обследуемый в большей степени, что в системе его представлений о педагогической деятельности у него на переднем, а что уходит на задний план.

Полученные результаты, представленные в таблице 1 показывают, что в группе педагогов авторитарного типа в 53,3% случаев наиболее ярко выражена ориентация на ученика, у 17,7 % - на учителя и у 28,8 % - на учебно-воспитательный процесс (УВП). В группе педагогов демократического стиля общения - 60% респондентов ориентированы в профессиональной деятельности на ученика и 40% - на УВП. В данной группе направленность на педагога не выявлена. У педагогов либерального стиля общения более всего преобладает ориентировка на педагога - 77% и ученика - 23%. Характерным является полное отсутствие направленности на УВП. Только 17,7 % педагогов авторитарного и 77 % педагогов либерального стиля общения ориентированы в организации педагогической деятельности на личность учителя, т.е. на самого себя. В целом, направленность педагогов на УВП характерна только для 28,8% респондентов авторитарного и 40% демократического типов общения. Проверка различий методом корреляционного анализа показала, что между группами данных категорий существует достоверное различие при $p \leq 0,01$.

Для проведения сравнительного анализа различий в педагогическом общении у педагогов, отличающихся по возрасту, педагогическому стажу, квалификационной категории, мы разделили выборку педагогов на возрастные группы, в соответствии с периодизацией Д.Б.Бромлей: первая группа - 21-25 лет (ранняя зрелость), вторая - 26-39 лет (средняя зрелость) и третья - 40-55 лет (поздняя зрелость). Данная градация позволила нам определить приоритетные направления в деятельности педагогов в зависимости от педагогического стажа и возраста. Деление испытуемых по вышеописанному признаку позволило описать картину типов и видов педагогической направленности испытуемых, выраженную в средних значениях и представленную в таблице 2.

Таблица 2

Среднеарифметические значения структуры педагогической направленности в возрастных группах педагогов

Направленность		1 группа	2 группа	3 группа
		21 - 25 лет	26 - 40 лет	41 - 55 лет
тип направленности	Авторитарный	48	46	48
	Демократический	61	53	57
	Либеральный	65	72	67
вид направленности	На ученика	49	52	58
	На УВП	53	60	63
	На учителя	65	60	50

Примечание: различия между возрастными группами находятся в пределах статистической значимости при $p \leq 0,01$, по типам педагогической направленности статистически значимы при $p \leq 0,01$.

Полученные данные, представленные в таблице 2, свидетельствуют, что в связи с возрастными особенностями педагогов, с увеличением практического опыта происходят изменения в содержании деятельности, в установке на неё. Существенно изменяется направленность педагогического общения, что, безусловно, находит

Свое отражение в содержании деятельности. Так первая группа педагогов периода ранней взрослости в 56,3 % случаев ориентирована на авторитарный стиль общения и 43,7 % - на либеральный. В 63,2 % случаев третья группа (периода поздней взрослости) представлена педагогами, ориентированными на авторитарный и 36,8 % на демократический стиль общения с учениками. Наиболее разнообразной по своим характеристикам общения оказалась вторая группа педагогов периода средней взрослости, 63,2% которой составляют педагоги авторитарного, 21 % - демократического и 15,8% либерального стиля общения.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что стиль общения "значимого взрослого", его личностные, возрастные, квалификационные характеристики, а также стаж педагогической деятельности определяют характер отношений с учащимися.

Изучение личностных особенностей педагогов с доминированием определенного стиля общения, позволило нам представить комплекс присущих исследуемой группе характеристик, через которые реализуются те или иные личностные особенности. При построении корреляционных плеяд мы ориентировались на два уровня значимости при $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$. Комплекс личностных характеристик педагогов авторитарного стиля общения представлен на рис. 1.

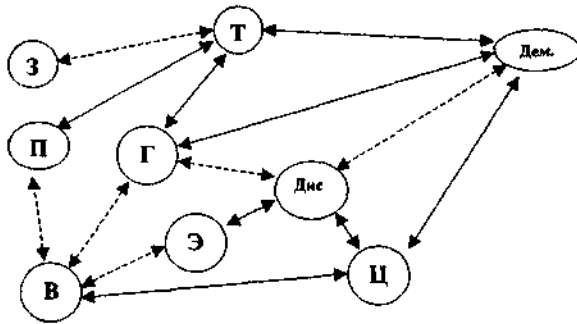


Рис. 1. Комплекс личностных характеристик педагогов авторитарного стиля общения

Условные обозначения: используемые на рис. 1,2,3 сокращения означают: Г- гипертимность, З - застревание, Э - эмотивность, П — педантичность, Т - тревожность, Ц - циклотимность, Дем. - демонстративность, В - возбудимость, Дис. - дистимия, Экз. - экзальтированность, И - интраверсия.

На рис. 1 и ниже сплошной линией показаны положительные, а пунктирной - отрицательные корреляционные связи между шкалами, составляющими личностный профиль педагогов.

Как видно из рис. 1, наибольшее число связей имеют шкалы: возбудимость, дистимия, демонстративность, тревожность ($p \leq 0,01$). Они и составляют комплекс личностных особенностей, присущий педагогам с преобладанием авторитарного стиля общения: склонность к нарушению социальных норм, высокий уровень лич-

ностной тревожности, ощущение непонятности и недооценённости окружающими, юношеский тип реагирования, низкий уровень рефлексии и адаптивных возможностей.

Из рис.2, представляющего комплекс личностных характеристик педагогов демократического стиля общения, видно, что в данных плеядах корреляционные связи являются в основном положительными, что свидетельствует о взаимоусилении личностных особенностей ($p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$).

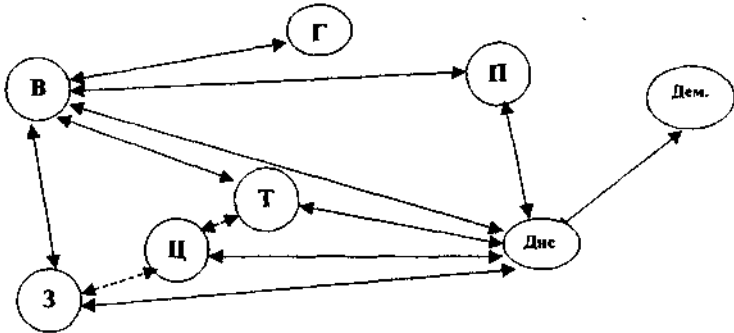


Рис. 2. Комплекс личностных характеристик педагогов демократического стиля общения

Согласно данным, представленным на рис.2, в группе педагогов демократического стиля педагогического общения наибольшее число связей имеют возбудимость и дистимия. Мы выделили следующие характеристики, специфичные для данной группы: склонность к завышенной самооценке, проявление мужских черт характера, желание показать свою значимость, высокая мотивация достижения, возможны проблемы с саморегуляцией, трудности в адаптации.

Комплекс личностных характеристик педагогов либерального стиля общения представлен на рис.3.

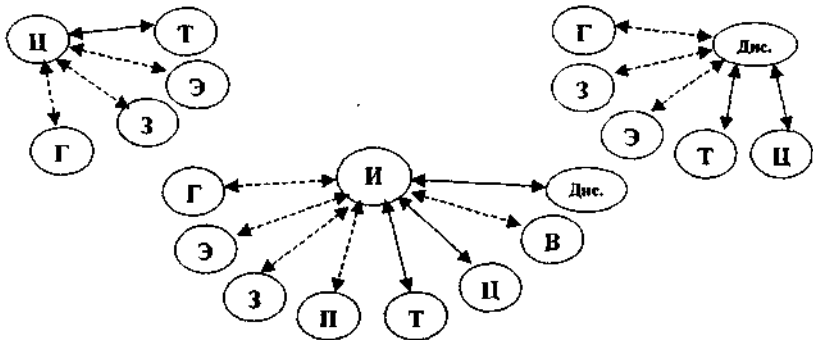


Рис. 3. Комплекс личностных характеристик педагогов либерального стиля общения

Как видно из рис.3, ядра плеяд, составляющие личностные качества педагогов либерального стиля общения представлены циклотимностью, дистимией и интраверсией. Также характерным является то, что только шкалы тревожность, циклотимность, педантичность и застревание имеют положительную корреляционную связь (значимы на уровне при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$). Мы характеризуем данные результаты как упорство, подозрительность, неустойчивость настроения, сосредоточенность на своих внутренних переживаниях, высокий уровень тревожности, эгоцентризм, ранимость, подверженность сомнениям.

Таким образом, связи между ядрами плеяд и их элементами, которые одновременно могут являться элементами, входящими в состав других плеяд, объединяются по признакам, составляющим совокупность личностных характеристик, присущих каждой группе. В процессе общения происходит актуализация соответствующих особенностей, и на поведенческом уровне мы наблюдаем проявление тех или иных личностных особенностей.

При рассмотрении взаимосвязи самооценки учащихся и стиля общения педагога, было установлено, что в целом представление о себе как "хорошем-плохом" ученике у испытуемых выше параметра "как оценивает меня учитель". На рис. 4 приводятся средние значения самооценок учащихся, обучающихся у педагогов различных стилей общения.

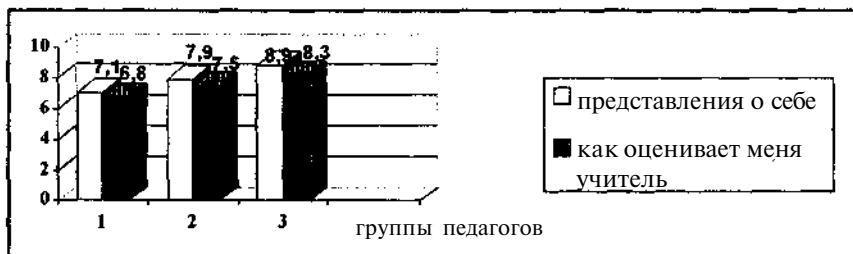


Рис. 4. Средние значения самооценки учащихся, обучающихся у педагогов различных стилей общения

Условные обозначения: цифрой 1 на рис. 4 обозначена группа педагогов авторитарного, 2-демократического, 3 - либерального стилей общения.

Во всех группах различия между первым вторым выборами достоверны при $p \leq 0,05$.

Согласно данным рис.4 можно констатировать, что самооценка учащихся в целом является завышенной. Так, в группе педагогов авторитарного стиля общения полученные результаты относятся к верхней границе нормального уровня самооценки (соответственно 7,1 и 6,8) и являются самыми низкими в сравнении с результатами остальных групп. У учащихся, обучающихся в группе педагогов демократического стиля общения, самооценочные характеристики относятся к высокому уровню и составляют соответственно 7,9 и 7,5. В группе обучающихся у педагогов либерального стиля общения полученные данные являются наиболее высокими и составляют по первому выбору 8,9 и 8,2 по второму, и соответствует высокому уровню самооценки. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о

том, что в зависимости от стиля педагогического общения происходят изменения самооценок учащихся.

Результаты исследования соответствия личностных особенностей учащихся и стиля общения педагога позволили нам не только рассмотреть, как изменяются цветовые выборы основных и дополнительных цветов при их смещении на противоположные позиции цветового ряда, а также выделить характеристики, специфические для обучающихся у педагогов различных стилей педагогического общения.

Так для обучающихся у педагогов **авторитарного стиля** общения ведущей потребностью является желание быть вовлеченным в процесс эмоционально - насыщенного межличностного взаимодействия. Для них свойственны: категоричность, поверхностность интересов, чувствительность к критическим замечаниям в свой адрес, настороженность в отношении мнений окружающих, избирательность в контактах, борьба с запретами и нежелательными ограничениями, потребность в самостоятельных действиях, непереносимость однообразной и монотонной деятельности, агрессивно-оборонительная позиция.

В группе, обучающихся у педагогов **демократического стиля** общения мы выделили: потребность в активности, направленную на достижение цели, овладение всем тем, что доставляет радость и наслаждение, самостоятельность, независимость интересов, любознательность, стремление к самореализации, целеустремленность, признаки лидерства, зрелость суждений, тревожные опасения со стороны окружающих, ранимость, чувствительность, трудности в межличностных контактах, ощущение непонятности окружающими, потребность в самостоятельных действиях.

Для обучающихся в группе педагогов **либерального стиля** общения характерно: эмоциональная незрелость и отсутствие стереотипов мышления, что не создает определенной предпосылки для дальнейшего развития творческого, самобытного начала в структуре личности ученика, стремление укрепить свою жизненную позицию, значимость в глазах окружающих, избирательность в контактах, импульсивность, повышенная интуиция, потребность быть самостоятельным, ощущение тревоги со стороны окружающих.

Таким образом, сопоставление данных, полученных при изучении личностных особенностей педагогов и учащихся, позволило нам определить, что характеристики педагогов различных стилей общения сочетаются с социальными проявлениями учащихся.

Третья глава "Роль психологического сопровождения в повышении коммуникативной компетентности педагога" посвящена проблеме формирования профессионально-педагогических качеств личности и актуальна в плане профессионального саморазвития, одним из моментов которого является формирование культуры общения (Л.М.Аболин, Л.А.Волович, А.Н.Леонтьев, Г.В.Мухаметзянова, В.Ш.Масленникова, П.Н.Осипов, С.Л.Рубинштейн, М.Г.Рогов, Т.М. Трегубова).

Главное преимущество использования групповых, активных (по нашему определению, интерактивных) форм и методов в работе с педагогами по формированию профессиональной компетентности состоит в том, что "проигрывание ситуации", "примеривание" ее к себе позволяет спроектировать модель своего поведения и сравнить ее с опытом других участников взаимодействия.

Данное положение нашло отражение в "Программе повышения коммуникативной компетентности педагогов". Мы определили цели, задачи программы, продумали этапы, её содержание. Эффективность данной работы представлена в результатах мониторинга. Мы полагали, что наиболее эффективным будет использование в практике работы психолога с педагогами интерактивных форм и методов работы, коими являются тренинги и деловые игры. С.И.Макшанов и Л.А.Петровская считают данный метод наиболее целесообразным способом перепрограммирования имеющейся у человека модели управления своим поведением и деятельностью.

Программа состоит из трех блоков: диагностического, информационного, развивающего. Структурно представлена четырьмя разделами:

- анализ профессиональных задач (деловая игра);
- обучение навыкам саморегуляции (психологический практикум, игры);
- овладение навыками эффективного взаимодействия с ребенком через систему специально организованных занятий (тренинги);
- мониторинг эффективности проведенной работы (диагностика и анализ результатов работы).

Предпочитаемые формы работы с педагогами - групповые, индивидуальные консультации. При разработке программы мы учитывали возрастные, интеллектуальные, личностные особенности педагогов, ориентировались на специфику работы педагогов в начальной школе.

В качестве средств оценки эффективности программы нами было использовано экспертное оценивание, результаты которого соответствуют требованиям, приемлемым для анализа: измеряемости, достоверности, прогностичности, реалистичности.

Значимым моментом оценивания эффективности программы явились психологические критерии, позволяющие количественно и качественно оценить изменения профессионально важных личностных и субъектных свойств педагогов, меру их удовлетворенности тренингом. Полученные данные позволили описать степень изменений, происходящих с педагогами до и после участия в программе (рис.5).

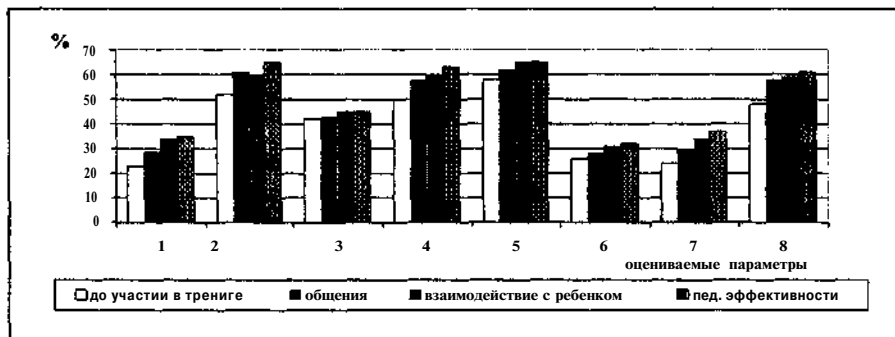


Рис.5. Динамика параметров, характеризующих изменения до и после участия в тренинговых программах

Условные обозначения: по горизонтали на графике обозначены параметры оценивания: 1-профессиональные навыки и умения, 2-представления о себе, 3-система ценностей, 4-уровень рефлексии, 5-эффективность профессиональной деятельности, 6-состояние здоровья, 7-самочувствие, 8-личностная успешность.

В целом, как видно по результатам представленным на рис.5, мы наблюдаем изменения по всем изучаемым параметрам. Педагоги отмечают, что более всего произошли изменения, связанные с профессиональными умениями и навыками, изменилось их представление о себе, повысился уровень рефлексии, самочувствие, они стали более успешными в личностной сфере. Таким образом, полученные результаты позволяют нам говорить о положительной динамике интерактивных методов в работе с педагогами.

В заключение диссертации приведены основные **выводы:**

1. Обнаружено, что индивидуально-личностные характеристики педагога обусловлены взаимозависимостью личностных особенностей, влияющих на характер и стиль общения. Так выявлены структурообразующие плеяды, объединяющиеся по индивидуально - личностным особенностям в группах педагогов различных стилей общения: авторитарного - тревожность, демонстративность, возбудимость, дистимия, гипертимность; демократического - возбудимость, дистимия; либерального - интраверсия, дистимия, циклотимность.

2. Установлено, что в связи с возрастными особенностями педагогов, увеличением практического опыта происходят изменения в содержании коммуникативной деятельности, ее направленности. Если в период "ранней и средней зрелости" она в большей степени ориентирована на ученика, то в период "поздней зрелости" - на самого педагога. Выявлено, что также происходят изменения в характере взаимоотношений с окружающими, личностных особенностях. Изменяется и профессиональная направленность деятельности: от ориентации на объект воздействия до поддержания своего профессионального статуса.

3. В связи с вышеизложенным возникает необходимость исследования взаимосвязи стиля общения педагога и самооценок учащихся начальных классов, как одного из факторов, способствующих личностно - деятельностному развитию личности.

4. Установлено, что стиль общения является нестабильной характеристикой, определяющей характер взаимоотношений с окружающими. Он изменяется в зависимости от ситуации, характера деятельности и целей субъекта. В соответствии с этим происходит перестройка системы отношений с окружающими, в процессе которых на первый план выходят личностные особенности человека.

5. Обнаружено, что самооценка учащихся в большей степени является завышенной и изменяется в зависимости от специфики общения педагога. Установлено, что в группе, обучающихся у педагогов либерального стиля общения, она является самой высокой, наименее - в группе у педагогов авторитарного стиля общения. У

обучающихся в группе педагогов авторитарного стиля общения наибольшее количество респондентов, чья самооценка относится к норме. Выявлено, что в возрастных группах расхождения между двумя показателями самооценки минимальны. Установлено, что в группе педагогов периода "ранней зрелости" самооценки учащихся являются наиболее высокими.

6. Обоснованы условия, принципы выбора интерактивного метода работы с педагогами, как активизирующего индивидуально-личностный и профессиональный потенциал педагога. Подтверждено, что использование в практике работы с педагогами интерактивных форм и методов работы воздействует на две стороны жизнедеятельности его участников: содержательную и личностную, что способствует активизации профессионального потенциала, стимулирует реализацию индивидуально - личностных качеств, позволяет улучшить характер взаимоотношений в коллективе. Выявлено, что наиболее вероятны изменения эффективности профессиональной деятельности по параметрам: навыки и умения, уровень рефлексии. Эффективность тренинговой программы подтверждена объективными и субъективными критериями, количественными и качественными характеристиками профессионально значимых личностных свойств.

Содержание работы отражено в следующих публикациях:

1. Иванова Т.Н., Юсина Т.К. Психологическое сопровождение адаптации учащихся в 1-х, 5-х, 10-х классах (методические рекомендации). - Набережные Челны, 2000.-19 с. (авт.-0,4 п.л.)
2. Иванова Т.Л., Юсина Т.К. Формирование учебной мотивации учащихся (методические рекомендации). - Набережные Челны, 2000. - 10 с. (авт.- 0,25 п.л.)
3. Иванова Т.Л., Юсина Т.К. Мотивация учащихся 7-х, 8-х классов (по материалам психологического исследования) // Актуальные проблемы педагогики, психологии и частных методик. Выпуск VII.- Набережные Челны, 2002. - с.57-66. (авт.-0,3 п.л.)
4. Иванова Т.Л. Самооценка в структуре деятельности // Качество жизни в трансформирующемся обществе. Материалы региональной научно-практической конференции. - Набережные Челны, 2001. - с. 17-19.
5. Иванова Т.Л. Некоторые результаты изучения стиля педагогического общения // Актуальные проблемы педагогики, психологии и частных дидактик. Вопросы практической психологии образования. Выпуск XI. - Набережные Челны, 2001.-с. 40-44.
6. Иванова Т.Л., Юсина Т.К. Психологическое сопровождение аттестации педагогов (в помощь психологу школы).-Набережные Челны, 2001.-31с. (авт. - 0,75 п.л.)
7. Иванова Т.Л. Программа психологической поддержки деятельности педагогов, как один из основных компонентов психологического сопровождения учебно-

- го процесса // Личностно ориентированное профессиональное образование: Материалы II региональной научно-практической конференции, Екатеринбург, 2002.4.1.-с. 154-158.
8. Иванова Т.Л. Влияние стиля педагогического общения на формирование самооценки учащихся младших классов. - Депонирование в ИНИОН РАН. - М., 2002. - №57 707. - 32 с.
9. Иванова Т.Л. Психологические и социальные аспекты, формирующие и реализующие самооценку. - Депонирование в ИНИОН РАН. - М., 2002.—№ 57 706. - 26 с.
10. Иванова Т.Л. Использование активных форм работы с педагогами по повышению коммуникативной компетентности. //Наука и школа № 1.- Набережные Челны 2003.- с. 55-56.

