



**Щербакова Т.Н., Малкарова Р.Х.**

### Коммуникативный ресурс как акмеологический фактор профессионального развития педагога

*В статье рассматривается потенциал коммуникативного ресурса как акмеологического фактора профессионального развития педагога. Приведены результаты эмпирического исследования выраженности компонентов коммуникативного ресурса педагога: эмпатия, готовность к сотрудничеству, коммуникативный самоконтроль, стиль общения. Описаны проекции коммуникативного ресурса в профессиональной педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** коммуникативный ресурс, педагог, профессиональная деятельность, акмеологическое развитие, педагогическое взаимодействие, модели общения, сотрудничество, социальное доверие, эмпатия, коммуникативный самоконтроль, стиль общения.

Современное инновационное образовательное пространство испытывает потребность в педагогах нового типа с широкими ресурсными возможностями, высоким уровнем психологической готовности к субъектному погружению в инновационные преобразования. В данном контексте актуализируется проблема создания эффективных системных программ диагностики, развития и коррекции коммуникативной компетентности как внутренней детерминанты успешности педагогической деятельности. Это связано со спецификой педагогической деятельности, где коммуникативная сторона выступает одновременно в качестве основы и средства достижения поставленных целей [2]. В современных условиях все актуальнее становится проблема повышения ресурсности педагога, его мотивированности и способности к достижению профессионального акме.

В представляемом исследовании была поставлена цель: изучение особенностей коммуникативного ресурса педагога как акмеологического фактора его профессионального развития. Предметом исследования был коммуникативный ресурс педагога как акмеологический фактор его профессионального развития. В исследовании использовался комплекс методов, позволяющих реализовать цель и задачи исследования: теоретический анализ научной литературы, моделирование; эмпирические: анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок; метод контент-анализа; статистические: методы математической обработки первичных данных (корреляционный анализ, факторный анализ, ранжирование, шкалирование). Использовался пакет психодиагностических методик: «Исследование уровня субъективного контроля (УСК)» (Дж. Роттер), «Способность педагогов к эмпатии» (А. Мехрабиен, Н. Эпштейн), «Оценка коммуникативного контроля в общении» (М. Снайдер), «Диагностика социально-коммуникативной компетентности (КСК)» (Д.Я. Райгородский), «Стратегия поведения в конфликте» (К. Томас), «Какой у Вас стиль общения» (С.А. Шеин), «Диагностика уровня педагогического сотрудничества в процессе обучения» (Т.В. Морозова), «Шкала межличностного доверия» (Дж.Б. Роттер),



«Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина); анкета, проективное мини-сочинение, статистическая обработка данных, содержательная интерпретация результатов.

Модель программы эмпирического изучения была реализована на базе школ г. Нальчика и ГБОУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» в течение пяти лет (с 2007 по 2012 гг.). В результате исследования представлен комплексный анализ выработанных к настоящему времени в психологии концепций и направлений изучения содержания механизмов и детерминант коммуникативного ресурса человека как особого психологического феномена. Показано, что коммуникативный ресурс педагога составляет значимую компоненту его профессиональной деятельности и дальнейшего развития. Впервые структурно представлена и описана система коммуникативных ресурсов педагога как акмеологического модуса его профессионального роста. Построена теоретическая модель, отражающая содержание, структуру и детерминацию развития коммуникативных ресурсов. На основе эмпирических результатов составлены типизированные психологические портреты педагогов с высоким и низким уровнем развития коммуникативной компетентности и ресурсных возможностей. Выявлены и систематизированы, качественно и количественно описаны компоненты коммуникативного ресурса педагога, возможности и риски его профессионального развития в этом направлении. Показано, что коммуникативный ресурс оказывает влияние на акмеологическое развитие педагога как субъекта профессиональной деятельности. На основе разработанной модели и результатов эмпирического исследования предложена программа развития коммуникативных ресурсов педагога, включающая следующие блоки: аксиологический, диагностический, мотивационный, развивающий, контрольно-консультативный, рефлексивный, прогностический. Результаты, выводы и обобщения проведенного исследования могут найти применение в работе психологической службы образования, в службе акмеологического сервиса и консалтинговой поддержки профессионального роста учителя. В результате проведенного исследования доказано, что коммуникативный ресурс педагога является сложной иерархизированной системой специфических психологических образований и включает компоненты: ценностно-смысловой, мотивационный, коммуникативной компетентности, индивидуально-личностный и конативный. Их выраженность имеет индивидуальную специфику, уровень развития коммуникативных ресурсов, детерминируется системой разноуровневых факторов макросоциального, микросоциального и субъективного порядка.

Коммуникативный ресурс педагога вступает в качестве акмеологического фактора его профессионального развития, что определяется местом и значением коммуникативных ресурсов субъекта в педагогической деятельности, их влиянием на ее продуктивность и успешность, ролью коммуникативной компетентности как стержневого компонента профессионализма педагога, обеспечивающего смысловую идентичность, целесообразность и адекватность реализуемых моделей деятельности, ее целевому назначению. Индивидуальная система коммуникативных ресурсов



педагога проецируется в педагогическом взаимодействии: в транслировании конструктивных моделей общения, грамотном использовании позитивного опыта, расширении информационных ресурсов, продуктивном сотрудничестве, создании ситуаций комфорта и успеха, интеграции содержательной и технологической сторон педагогического взаимодействия.

Данные эмпирического изучения уровня педагогического сотрудничества с учеником в образовательном процессе показали, что 82 % педагогов характеризуются умеренным отношением к педагогическому сотрудничеству с учащимися на уроке; 16 % являются сторонниками педагогического сотрудничества. Негативное отношение к сотрудничеству как приоритетной форме организации совместной деятельности с учащимися продемонстрировали 2 %. Очевидно, такие результаты обусловлены, с одной стороны, тем, что сегодня сотрудничество пронизывает практически все образовательные технологии, а с другой, инструментальная сторона его реализации освоена недостаточно.

Интенсивное внедрение МАО, проектной деятельности требует от педагогов принятия идеи сотрудничества, вместе с тем они испытывают ряд затруднений практического порядка, обусловленных недостаточным уровнем методической, психологической и коммуникативной компетентности. Таким образом, есть вероятность рисков подмены сотрудничества его деклараций или его осуществления на поверхностном уровне.

Среди личностных характеристик коммуникативных ресурсов особое место занимает эмпатия, т. к. эмпатийность позволяет глубже понять и принять ученика как партнера в контексте деятельности [1].

Статистический анализ полученных данных показал, что у педагогов наблюдается средний (71 %), высокий (23 %) и низкий (6 %) уровни способности к эмпатии, а очень высокий уровень способности к эмпатии отсутствует. Вместе с тем полученные данные показывают наличие вектора развития профессионализма педагогов, формируют запрос на развитие эмпатии как ресурсного качества. Это может быть одним из направлений реализации развивающей программы.

Высокий уровень развития эмпатии обеспечивает глубину социально-перцептивного восприятия, более адекватную расшифровку социальных масок, отход от стереотипов, облегчает декодирование невербальных сигналов, что, несомненно, способствует расширению коммуникативного ресурса и само педагогическое взаимодействие переводит на другой уровень. Полученная эмпирическая картина отражает две тенденции профессиональной активности: первая связана с тем, что педагогическая профессия имеет ярко выраженный эмоциональный и интерактивный компонент и эмпатийность является профессионально-значимым качеством. Другая тенденция связана с сознательным, защитным блокированием эмпатии в силу ценностно-смысловых расхождений смысловых барьеров в диаде «учитель–ученик», наличием у педагога неадекватного психологического портрета современного ученика. Этот факт может свидетельствовать о наличии эффекта эмоционального выгорания, включающего психологическую защиту.



Интерес представляет анализ распределения выраженности эмпатии у педагогов относительно различных объектов. Как показывают эмпирические данные, самые высокие показатели проявление эмпатии в отношениях с родителями (11,98 %) и со старшими (9,36 %), что касается детей, то выраженность эмпатии по отношению к ним ниже (8,6 %) и находится практически на одном уровне с эмпатированием героям художественных произведений (квазиличности 8,2 % и незнакомым людям 8,5 %). Полученные результаты и оозначенная тенденция может провоцировать риск неадекватного социально-перцептивного восприятия ученика «как незнакомого человека» и увеличения психологической дистанции, эффект дистанцирования – «отношение как к квазиличности». Отсюда вытекает задача развития эмпатии в рамках системы мероприятий по расширению коммуникативных ресурсов.

Выраженность интернальности – экстернальности в области межличностных отношений задает определенные координаты развития коммуникативного ресурса педагога, отражая его представления о локусе контроля и атрибуции ответственности за неудачу и достижения в этой области. Выраженность общей интернальности – экстернальности оказывает непосредственное влияние на характер, динамику и результативность акмеологического роста субъекта деятельности. В данном контексте интерес представляют полученные диагностические данные. Более чем у половины респондентов (56 %) выражена общая экстернальность, 44 % демонстрируют интернальность. Вместе с тем, в сфере межличностных отношений показана иная картина: 68 % считают, что сами контролируют их характер и качество, 32 % отдают приоритет внешнему локусу контроля. Анализ данных показывает наличие интересной тенденции: при общей среднегрупповой экстернальности, респонденты демонстрируют интернальность в области достижений – 53,7 %, в семейных отношениях – 60,0 %, в сфере производственных отношений 57,3 % и здоровья – 70 %. В то же время в области неудач четко выражена экстернальность в атрибуции ответственности за неудачи и контроле над ситуацией.

Таким образом, в этой сфере выделилось определенное противоречие, которое связано с риском рефлексивной ошибки – недооценкой значения собственной активности в организации результативного роста, развития коммуникативных ресурсов. В связи с этим одним из перспективных направлений программы развития коммуникативного ресурса может стать гармонизация системы субъективного контроля педагогов.

Коммуникативный самоконтроль в общении входит в личностный конструкт коммуникативных ресурсов, посредством чего можно регулировать как эмоциональные состояния, так и соответствующие экспрессивные проявления, интенсивность речевой активности, динамику психологических ролей в процессе взаимодействия. Дефицит коммуникативного самоконтроля продуцирует ограничения в построении продуктивного взаимодействия в сложных педагогических ситуациях, тем самым снижая успешность деятельности в целом. Таким



образом, обозначилась целевая группа развития ресурсных возможностей в этом направлении. Анализ результатов диагностики показал, что у педагогов преобладает средний (53,9 %) и высокий (32,7 %) уровни коммуникативного контроля в общении. Следовательно, эти педагоги могут эффективно управлять своим эмоциональным состоянием, мобильно реагируют на изменение ситуации и способны гибко адаптироваться в ней. Низкий уровень коммуникативного контроля выявлен у 13,4 % педагогов. Действенность коммуникативного ресурса педагога явно проявляется в стратегии разрешения конфликта. По данным тестирования 34,3 % педагогов предпочитают приспособление как способ решения педагогического конфликта. 11,7 % респондентов предпочитают такой способ урегулирования конфликтов, как избегание; 20,5 % – сотрудничество; 8 % – соперничество и 13,5 % – компромисс.

Приспособление как модель поведения и избранная приоритетная стратегия могут служить показателем неуверенности в самоэффективности как субъекта взаимодействия, говорить о недостаточности многообразия и широты коммуникативного ресурса для коррекции взаимодействия или построения сотрудничества. Индивидуальный стиль педагогического общения выступает одновременно значимым компонентом коммуникативного уровня в структуре коммуникативных ресурсов, а его характер – интегральным показателем компетентности. Конструктивные индивидуальные стили общения коррелируют с успешностью педагогической деятельности. Анализ, полученных эмпирических данных по этому параметру, показал, что 51,9 % педагогов присущ демократический стиль общения, характеризующийся способностью к сотрудничеству, установлению партнерских отношений, умением принять позицию ученика, учесть мнение учеников и коллег, доверием к окружающим, рациональной требовательностью и индивидуальным подходом; 17,9 % предпочитают попустительский стиль общения, их отличает излишняя чувствительность к воздействию со стороны окружающих, тревожность, непостоянство, стремление избежать конфликтных ситуаций; авторитарный стиль общения свойственен 16,1 %, что связано со стремлением все проблемы решать самостоятельно, опираясь на самоэффективность и личный опыт, с жестким форматированием ситуаций общения, авторитарный стиль может возникать вследствие личных коммуникативных ресурсов. Среди факторов, детерминирующих стремление расширить свои коммуникативные ресурсы, прежде всего, называются такие, как: «желание разобраться в сложных педагогических ситуациях», «интерес», «личные проблемы», «общение с трудным ребенком или группой», «необходимость работать творчески», «желание профессионально и лично расти».

В проведенном исследовании выделены группы рисков коммуникативного, социально-перцептивного и интерактивного характера как следствие недостаточных коммуникативных ресурсов, их типизация может стать основой для разработки развивающе-моделирующих программ, направленных на совершенствование коммуникативной готовности педагога к конструированию развивающей позитивной и безопасной среды профессионального общения.



Таким образом, существует запрос на научно-методические программы педагога, системно представляющие техники решения психологических проблем, типично возникающих в педагогической деятельности; гармонизации общения; расширение и углубление психологического цикла образовательных программ дополнительного профессионального образования; создание сети опорных образовательных учреждений и стажировочных площадок, ориентированных на повышение коммуникативной компетентности как условия педагогического развития педагога.

### **Литература**

1. Шакиров Р. Коммуникативный потенциал учителя // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 169–174.
2. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: монография. – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. – 160 с.