

*На правах рукописи*

**КОСТЫЛЕВА Анна Андреевна**

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА  
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ  
НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ**

19.00.07 – Педагогическая психология

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук



Екатеринбург -- 2010

Работа выполнена в ГОУ ВПО  
«Курганский государственный университет»

*Научный руководитель:* доктор психологических наук, профессор  
**Овчарова Раиса Викторовна**

*Официальные оппоненты:* доктор психологических наук, профессор  
**Глюханюк Наталья Степановна**

доктор психологических наук, доцент  
**Мишорова Светлана Алигарьевна**

*Ведущая организация:* ГОУ ВПО «Пермский государственный  
университет»

Защита состоится 22 декабря 2010 года в 10.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.283.06 при ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» по адресу: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, ауд. 316.

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале научной библиотеки ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Автореферат разослан 19 ноября 2010 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета



Лазарсва О.Н.

2011А

298

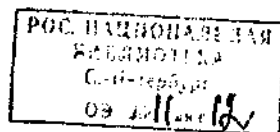
## ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы обусловлена ориентацией современного российского образования на гуманистическую парадигму, согласно которой главной целью образования провозглашается саморазвитие личности и расширение ее возможностей в компетентном выборе жизненного пути (А. Г. Асмолов). Такая цель может быть достигнута только через субъект-субъектные отношения участников педагогического процесса, которые строятся на диалогическом общении. 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. Мяснишев, 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.

Таким образом, возникает ряд противоречий:



- между потребностью общества в диалогической направленности педагогического общения и недостаточным уровнем ее развития у большинства педагогов;

- между значительной разработанностью в современной психологической науке проблемы ценностно-смысловых детерминант педагогического общения и отсутствием представлений о личностном потенциале педагога как факторе развития диалогической направленности педагогического общения;

- между практической необходимостью развития диалогической направленности педагогического общения через актуализацию личностного потенциала педагога и отсутствием соответствующей психолого-педагогической технологии.

Указанные противоречия определяют *проблему исследования*, которая заключается в разработке теоретически обоснованной психолого-педагогической технологии развития диалогической направленности педагогического общения через актуализацию личностного потенциала педагога. Решение данной проблемы обусловило выбор *темы исследования*: «Актуализация личностного потенциала педагога как средство развития диалогической направленности педагогического общения».

*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 и разработка технологии ее развития через актуализацию личностного потенциала педагога.

*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.

3. Актуализация личностного потенциала педагога с помощью специальной психолого-педагогической технологии является средством 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.

4. Определить комплекс психологических условий, способствующих полноценной актуализации личностного потенциала педагога в рамках психолого-педагогической технологии.

5. Разработать и апробировать технологию развития диалогической направленности педагогического общения через актуализацию личностного потенциала педагога.

**Методологическая основа исследования:** принцип психического детерминизма С. Л. Рубинштейна, дополненный А.Н. Леонтьевым; системный подход (Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев); смысло-деятельностный подход (Б.С.Братусь, Д.А.Леонтьев); экзистенциальный подход (Д.А.Леонтьев, Э. ван Дорзен, Р. Кочюнас).

**Теоретическая основа исследования:** структура личности по Д.А. Леонтьеву; «смысловая вертикаль» Б.С. Братуся; модель смысловых уровней личности учителя М.Н. Мироновой; концепция духовности-бездуховности личности И.Н. Степановой и С.М. Шалютина; теории самодетерминации Э. Деси, Р. Райана, Е.Р. Калитевской, Д.А. Леонтьева; общепсихологическая концепция личностного потенциала Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина, Е.И. Рассказовой; концепция диалога М.М. Бахтина; представления о направленности личности в общении С.Л. Братченко; идеи психологической фасилитации педагогического труда Р.В. Овчаровой; основные положения экзистенциальной психотерапии, представленные в работах И. Ялома, Э. ван Дорзен, Р. Кочюнаса.

**Методы исследования:** теоретические методы (гипотетико-дедуктивный, метод моделирования); эмпирические методы (наблюдение, беседа, тестирование, экспертный опрос, анкетирование, формирующий эксперимент); методы математической статистики (описательная статистика, корреляционный анализ, факторный анализ, дисперсионный анализ, кластерный анализ).

**База исследования:** в исследовании, проводившемся на базе Курганского государственного университета, приняли участие 152 педагога г. Кургана, Курганской области и г. Петропавловска (Казахстан) и представители непедагогических профессий (врачи, инженеры, работники торговли) в количестве 55 человек. Общее количество участников исследования 207 человек.

**Этапы исследования.** Исследование проводилось в период с 2007 по 2010 гг. и включало три этапа:

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

**Научная новизна исследования:**

- определены психологическая сущность и структура личностного потенциала педагога;
- доказано влияние личностного потенциала педагога на диалогическую направленность педагогического общения;
- предложена типология педагогов на основании вариантов развития личностного потенциала и ведущего вида направленности педагогического общения;

- выявлен и обоснован комплекс психологических условий, способствующих полноценной актуализации личностного потенциала педагога в рамках психолого-педагогической технологии;

- разработана технология развития диалогической направленности педагогического общения через актуализацию личностного потенциала педагога.

*Теоретическая значимость исследования* состоит в разработке понятия «личностный потенциал педагога» в контексте целостного подхода к личности учителя; в обосновании личностного потенциала педагога в качестве фактора развития диалогической направленности педагогического общения; в создании типологии педагогов на основании вариантов развития личностного потенциала и ведущего вида направленности педагогического общения; в выявлении и обосновании комплекса психологических условий, способствующих полноценной актуализации личностного потенциала педагога в рамках психолого-педагогической технологии; в определении перспектив для дальнейшей разработки проблемы психологической фасилитации педагогического труда, в силу того что личностный потенциал педагога представляет собой позитивную личностную характеристику, отвечающую за эффективную саморегуляцию профессиональной деятельности.

*Практическая значимость исследования.* Разработанная технология «Диалог с жизнью» может быть использована в образовательных учреждениях, психолого-педагогических службах как для развития диалогической направленности педагогического общения, так и для решения более широкого круга задач психологической фасилитации педагогического труда. Модифицированный вариант методики изучения смысловых уровней структуры личности педагога может применяться как в индивидуальной работе с педагогами, так и для проведения мониторинга личностного потенциала педагогов. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы в работе с педагогами в консультативных и просветительских целях, а также при подготовке студентов-психологов к работе с педагогическим коллективом.

*Обоснованность и достоверность результатов исследования,* его выводов и рекомендаций обеспечиваются методологией и логикой научного исследования; применением комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных цели, объекту и задачам исследования; проверкой теоретических выводов на практике; сочетанием количественного и качественного анализов; статистической значимостью полученных результатов опытно-поисковой работы, подтверждающих правомерность сделанных выводов.

*Апробация и внедрение результатов исследования.* Материалы и результаты исследования неоднократно обсуждались на заседаниях кафедры общей и социальной психологии Курганского государственного университета, докладывались на Второй международной научно-практической конференции «Риски современности» (г. Кемерово, 2010), на Всероссийской юбилейной научной конференции «Психология человека в современном мире», посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна (Москва, 2009), на Четвертой Всероссийской научно-практической конференции по экзистенциальной психологии (Москва, 2010), на Всероссийских конференциях (Орел, 2009; Сочи 2009;

Екатеринбург, 2010), на Всероссийских конференциях с международным участием (Омск, 2009; Курган 2009; Краснодар, 2010). По материалам диссертации имеется 12 публикаций.

Внедрение основных идей, апробация модифицированного варианта методики измерения смысловых уровней личности педагога и технологии «Диалог с жизнью» проводились на базе ГОУ ВПО «Курганский государственный университет», МОУ «СОШ № 39», МОУ «СОШ № 20», МОУ «СОШ № 5» г. Кургана, МОУ ДОД «Станция детского и юношеского туризма и экскурсий» г. Кургана. Результаты исследования использованы в чтении курса «Технология работы психолога с педагогическим коллективом».

#### *Положения, выносимые на защиту:*

1. Личностный потенциал педагога – это 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.

2. Диалогическая направленность педагогического общения обуславливается полноценной актуализацией всех компонентов личностного потенциала педагога.

3. Типология педагогов определяется вариантами развития личностного потенциала педагога и преобладающим видом направленности педагогического общения.

4. Актуализация личностного потенциала педагога в рамках психолого-педагогической технологии будет полноценной при соблюдении ряда внешних и внутренних психологических условий.

5. Актуализация личностного потенциала педагога с помощью психолого-педагогической технологии «Диалог с жизнью» является средством развития диалогической направленности педагогического общения.

*Структура и объём работы.* Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 243 наименования, из них 23 на иностранных языках, и одиннадцати приложений. Текст диссертации без учета приложений изложен на 164 страницах.

#### **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Во введении обосновывается актуальность исследования, определяются объект, предмет, цель и задачи, формулируются гипотеза и положения, выносимые на защиту, раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, перечисляются используемые методы.

В первой главе «Проблема личностного потенциала педагога и его влияния на диалогическую направленность педагогического общения» представлены теоретические основы исследования: рассматриваются понятие и структура личностного потенциала педагога, раскрывается механизм влияния личностного потенциала педагога на диалогическую направленность педагоги-

ческого общения, выделяются психологические условия актуализации 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 учителя в педагогической деятельности (А.К. Маркова, С.Д. Поляков, Р.В. Овчарова, П.С. Глуханюк, С.А. Миняурова и др.), можно выделить несколько подходов к рассмотрению проблемы личностного потенциала учителя и самой категории «личность учителя».

Первый подход предполагает выделение различных составляющих в психологической структуре личности учителя: направленности, характера, способности, самосознания и т.д. — каждая из которых, в свою очередь, включает в себя целую систему качеств, свойств, характеристик. Наиболее последовательно этот подход, на наш взгляд, представлен в модели структуры личности учителя Л. М. Митиной.

С этих позиций личностный потенциал педагога определяется через успешность его реализации в педагогической деятельности. Подобный подход, несмотря на свою явную практическую полезность, сужает понятие «личностный потенциал педагога» до предпосылок успешности педагогической деятельности и, по сути дела, сводит категорию «личность педагога» к набору характеристик, качеств и способностей, необходимых для выполнения профессиональной деятельности, что нивелирует различия между личностным и профессиональным в педагоге.

Альтернативой вышеописанному выступает целостный подход в понимании личности педагога. 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 которым специфическим содержанием личности является смысловая сфера. 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, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и придающее его поведению необходимую последовательность и устойчивость, то *личность педагога* — это интегрирующее начало, связывающее воедино все психические процессы субъекта профессиональной деятельности и осуществляющее смысловую регуляцию этой деятельности. Такой подход 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 модель структуры личности, предложенную Д.А. Леонтьевым, за основу описания структуры личности педагога. Выбор обусловлен тем, что данная модель не только выделяет смысловую сферу в качестве конституирующей подструктуры личности, но и дает возмож-



ность дифференцированно рассматривать высшие проявления личности. Структура личности педагога представляется нам следующим образом.

Первый уровень составляют ядерные механизмы личности педагога – свобода и ответственность. Они образуют «стержень личности» и играют роль психологического скелета, на который «нанализуются» 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. Следовательно, 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 механизмов взаимодействия личностного и профессионального 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*. Присутствующий в смысловой сфере педагога под видом различных смысловых образований, он определяет смысл и мотивы педагогической деятельности, педагогические установки, влияет на выбор средств и стилей педагогической деятельности.

С учетом того, что целью современного российского образования является саморазвитие личности и расширение ее возможностей в компетентном выборе жизненного пути (А.Г. Асмолов, 1999), педагог в своей профессиональной деятельности должен исходить из гуманистических ценностей и смыслов, что возможно только при соответствующем типе смысловой структуры личности.

Третий уровень – экспрессивно-инструментальный – включает 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. Названные подструктуры подчинены высшим уровням личности педагога и выполняют исполнительскую функцию, что, собственно, и обосновывает необходимость изучения высших проявлений личности педагога.

Далее рассматриваются основные общепсихологические подходы к понятию «личностный потенциал». Наиболее адекватной выбранной методологии признается концепция личностного потенциала Д.А. Леонтьева, объединяющая идеи экзистенциальной, позитивной и культурно-исторической психологии. 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 высшеозначенным 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.

Личностный потенциал выражает «личностное в личности» 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.

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 педагога (Б.С. Братусь, М.Н. Миронова). В функциональном отношении понятие личностного потенциала дает возможность охарактеризовать педагога как субъекта профессиональной деятельности в контексте теорий саморегуляции и самодетерминации.

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

Конституирующую функцию личностного потенциала педагога выполняет смысловой потенциал. Он задает интенсивность всей активности педагога. Содержательно смысловой потенциал можно описать через смысловую структуру личности педагога. С опорой на идею «смысловой вертикали» Б.С. Братуся мы выделили две разновидности смысловой структуры личности педагога: развивающую и деструктивную. 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.

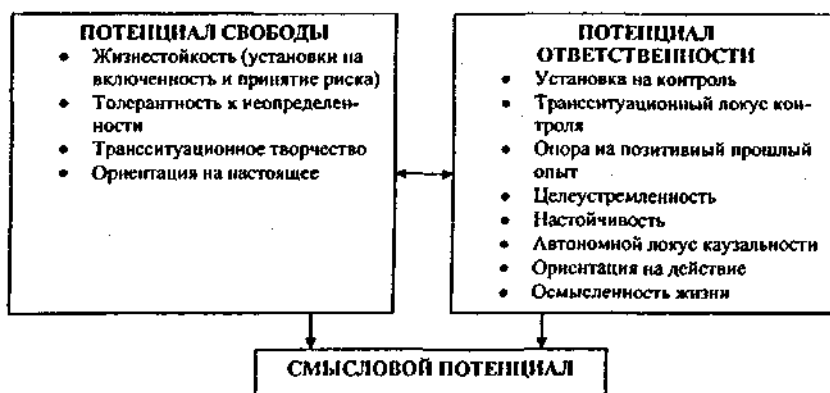


Рис. 1. Модель психологической структуры личностного потенциала педагога

Для понимания роли потенциала свободы и потенциала ответственности необходимо обратиться к концепции саморегуляции Д.А. Леонтьева, который предлагает двухфазную модель саморегуляции, включающую две функции: функцию самоопределения и функцию реализации, – привязанные к определенным фазам экзистенциального цикла взаимодействия с миром. Для успешной саморегуляции необходима полноценная работа обеих функций.

Потенциал свободы включает в себя жизнестойкость (установки на включенность и принятие риска), толерантность к неопределенности, транситуационное творчество, ориентацию 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 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, транситуационный 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. Компоненты личностного потенциала педагога взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Для раскрытия механизма влияния личностного потенциала педагога на диалогическую направленность педагогического общения нами используется концепция диалога М.М. Бахтина, представления о направленности личности в общении С.Л. Братченко. В структуру диалога как формы межличностного общения С.Л. Братченко включает когнитивный, эмоциональный, поведенческий и личностный компоненты. При этом 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.

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 сотрудничество, стремление к взаимному самовыражению, развитию.

На диалогическую направленность педагогического общения влияют все компоненты личностного потенциала педагога. Влияние смыслового потенциала объясняется механизмом смыслообразования, представляющим собой процесс распространения смысла от ведущих, смыслообразующих, «ядерных» смысловых структур к частным, периферическим, производным в конкретной ситуации развертывающейся деятельности. Поскольку отношение педагога к ученику, выражающееся через тип смысловой структуры, является смыслом более высокого порядка, а диалогическое педагогическое общение возможно только при отношении педагога к ученику как к Другому, как к равноправному свободному субъекту, что релевантно развивающейся смысловой структуре личности педагога, то с уверенностью можно сделать вывод: смысловой потенциал педагога обуславливает диалогическую направленность педагогического общения.

Влияние на диалогическую направленность педагогического общения двух других компонентов личностного потенциала педагога – потенциала свободы и потенциала ответственности – можно обнаружить в нескольких эффектах.

Во-первых, потенциал свободы и потенциал ответственности по механизму смыслопорождения влияют на самоотношение педагога, которое не выводится ни из каких высших смыслов, а представляет собой механизм обратной связи личности с миром. Определяющей роли самоотношения личности в общении с другими людьми посвящено большое количество научных трудов (В.В. Столин, Т.П. Скрипкина, В.А. Горянина, Т. Шибутани, К. Роджерс, Е.Т. Соколова, У.А. Хараши). 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 (Р. Бернс, С.А. Рябченко, Л.М. Митина, Л.И. Габдулина). В основе диалогической направленности педагогического общения лежит устойчивое, позитивное, целостное самоотношение педагога, обусловленное полноценным развитием потенциалов свободы и ответственности.

Во-вторых, наличие соответствующей направленности является необходимым, но недостаточным условием диалогического педагогического общения. Для осуществления смысловой регуляции педагогического общения, т.е. протекания деятельности 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.

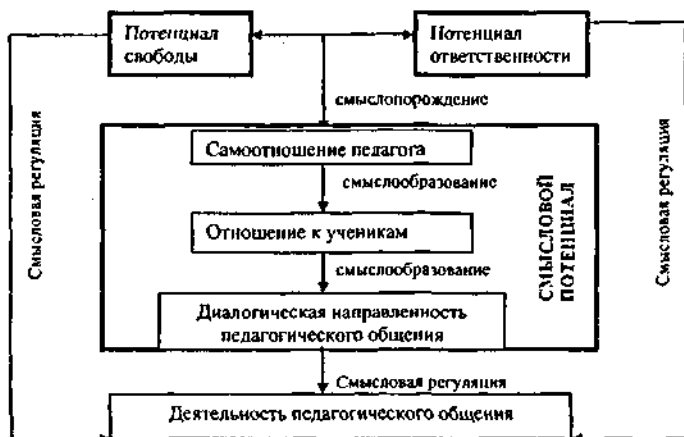


Рис. 2. Схема влияния личного потенциала педагога на направленность педагогического общения

Таким образом, выраженность потенциалов свободы и ответственности через механизм смыслопорождения определяет самоотношение педагога. Самоотношение представляет собой высший смысл и через механизм смыслообразования детерминирует отношение педагога к ученикам. Отношение педагога к ученикам, в нашей работе выражаемое через тип смысловой структуры личности, обуславливает направленность педагогического общения. Направленность педагогического общения, потенциал свободы и потенциал ответственности осуществляют смысловую регуляцию педагогического общения. Полноценное развитие свободы и ответственности порождает устойчивое позитивное целостное самоотношение педагога, которое является основой для формирования развивающей смысловой структуры личности педагога. Такой тип смысловой структуры – единственный, который определяет диалогическую направленность педагогического общения. Следовательно, личный потенциал педагога является фактором развития диалогической направленности педагогического общения.

Актуализация личного потенциала педагога в рамках психолого-педагогической технологии будет полноценной при соблюдении ряда внешних

(созданных психологом) и внутренних (зависящих от самого педагога) психологических условий:

1. *системности*, заключающейся в обязательном развитии всех взаимосвязанных компонентов личностного потенциала педагога, что позволит полноценно реализоваться функциям, за которые отвечает личностный потенциал педагога;

2. *фасилитационного подхода*, являющегося 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;

3. *устранения препятствий на пути актуализации личностного потенциала педагога*, мешающих педагогу принять «авторство собственной жизни»;

4. *«остановки»*, предполагающей предоставление педагогу возможности взглянуть на свою жизнь с другой позиции: метафорически выражаясь, психолог приглашает педагога в гости в дом, стоящий в стороне от его жизненного пути;

5. *работы не с личностью, а с жизненным миром педагога*, являющимся первичным по отношению к личностному потенциалу;

6. *принятия 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.

Вторая глава «Эмпирическое исследование влияния личностного потенциала педагога на диалогическую направленность педагогического общения» посвящена описанию организации, методов и результатов эмпирического исследования, их интерпретации.

В тестовую батарею вошли следующие методики: российская версия опросника каузальных ориентаций (РОКО) Э. Деси и Р. Райана в адаптации Д.А. Леонтьева, О.Е. Дергачёвой, Л.Я. Дорфмана; тест жизнестойкости С. Мадди (ТЖС) в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой; СЖО Д.А. Леонтьева; опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой; опросник «Контроль за действием» Ю. Куля в адаптации И.А. Васильева и С.А. Шапкина; опросник Временной Перспективы Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой; опросник толерантности к неопределённости Д. Макклэйна (MSTAT-I) в адаптации Е.Г. Луковицкой; опросник жизненных ориентаций Е.Ю. Коржовой; модифицированный вариант методики изучения смысловых уровней в структуре личности педагога М.Н.Мироновой, прошедший проверку на содержательную, критериальную валидность и ретестовую надежность; методика диагностики направленности личности в общении (НЛО) С.Л. Братченко.

Несмотря на высокую степень выраженности высших смысловых уровней в целом по выборке, ведущим типом смысловой структуры личности педагогов является деструктивный тип с преобладанием группоцентрического смыслового уровня. 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 (воспитателей ДОУ, учителей начальных классов, учителей-предметников, педагогов дополнительного образования, преподавателей ССУЗов и ВУЗов). Это подтверждает предположение о том, что личностный потенциал выражает «личностное в личности» педагога и в минимальной степени зависит от внешних условий труда.

С целью выявления особенностей 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: толерантность к неопределенности ( $t=3,35$ ,  $p<0,001$ ), ориентация при неудаче ( $t=2,65$ ,  $p<0,01$ ), 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 ( $t=3,27$ ,  $p<0,001$ ).

С целью установления возможных взаимосвязей между параметрами личностного потенциала педагога был проведен корреляционный анализ по критерию Пирсона. Большое количество разнообразных взаимосвязей между параметрами личностного потенциала педагога подтверждает предположение о том, что личностный потенциал педагога представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов.

С целью эмпирического подтверждения теоретической модели психологической структуры личностного потенциала педагога был проведен факторный анализ (метод главных компонент, алгоритм вращения Варимакс с нормализацией по Кайзеру). Значимыми считались факторные нагрузки, превышающие по модулю 0,4. При анализе четырехфакторной структуры данных было выделено несколько факторов.

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 развивающейся смысловой структурой личности педагога, которая предполагает высокую степень присвоения высших смысловых уровней (гуманистического и духовного) и минимальное содержание низших (группоцентрического, эгоистического и предличностного). Смысловой потенциал позволяет педагогам реализовать современные задачи образования, главные 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 «топтанью 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 включал 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 профессиональной деятельности путем гибкого и целеустремленного движения к уже выбранной цели. Потенциал ответственности порождает желание «самому определять себя», т.е. ориентироваться в жизни на собственные цели, а не пытаться угодить или понравиться другим, соответствовать чужим ожиданиям, осуществлять кем-то навязанный «просект 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 проведен иерархический анализ косоугольных факторов. Первый, второй и третий косугольные 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 ( $F=0,73$ ); ориентацию на настоящее ( $F=0,43$ ); толерантность к неопределенности ( $F=0,54$ ); трансситуационный локус контроля ( $F=0,64$ ); трансситуационное творчество ( $F=0,62$ ). Можно с доста-



точной уверенностью интерпретировать полученный вторичный фактор как фактор собственно личностного потенциала педагога.

Интерес для нашего исследования также представляла взаимосвязь личностного потенциала педагога и диалогической направленности педагогического общения. Соотношение видов направленности педагогического общения в выборке педагогов следующее: ведущим видом является индифферентная направленность (33%), высоко представлены манипулятивная (25%) и авторитарная направленность (22%), незначительно выражены альтероцентрическая (8%) и конформная направленность (5%). Диалогическая направленность составляет всего 8% от общего числа баллов, что обуславливает необходимость целенаправленного развития данного вида направленности педагогического общения.

Корреляционный анализ по критерию Пирсона выявил большое количество значимых корреляций между диалогической направленностью педагогического общения и всеми компонентами личностного потенциала педагога, что подтверждает предположение о наличии взаимосвязи между этими конструктами. С целью уточнения характера взаимосвязи был проведен дисперсионный анализ, где в качестве зависимой переменной выступила диалогическая направленность. Выявлено влияние на диалогическую направленность педагогического общения следующих параметров личностного потенциала педагога: ориентации на гуманистические ( $F=4,22$ ,  $p<0,001$ ) и духовные ценности ( $F=1,81$ ,  $p<0,01$ ), толерантности к неопределенности ( $F=2,58$ ,  $p<0,01$ ), установки на вовлеченность ( $F=3,2$ ,  $p<0,001$ ), принятия риска ( $F=2,23$ ,  $p<0,01$ ), транзитивной творческой ( $F=1,63$ ,  $p<0,05$ ), автономной каузальной ориентации ( $F=2,67$ ,  $p<0,01$ ), установки на контроль ( $F=4,26$ ,  $p<0,001$ ), целеустремленности ( $F=1,96$ ,  $p<0,05$ ), осмысленности жизни ( $F=1,83$ ,  $p<0,05$ ).

С целью определения 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%), во второй кластер – 27 (17,8%), третий кластер оказался самым многочисленным – 59 педагогов (38,8%), четвертый кластер – 31 педагог (20,4%). Были проанализированы различия между кластерами по всем параметрам личностного потенциала педагога. В каждом кластере был определен ведущий тип смысловой структуры личности педагогов и преобладающий вид направленности педагогического общения, на основании чего выделены четыре типа педагогов.

«*Конформный тип*» характеризуется низким личностным потенциалом, при этом 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*» 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 тип педагоги наиболее часто демонстрируют манипулятивную направленность педагогического общения.

Логике «Квазиответственного типа» педагогов определяет незрелость потенциала свободы. Это приводит к формированию квазиответственности за чужие цели и ценности 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, заменяя его «деловым» общением на уровне социальных ролей.

«Самодетерминированный тип» 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.

В третьей главе «Развитие диалогической направленности педагогического общения» обосновывается необходимость создания технологии развития диалогической направленности педагогического общения через актуализацию личностного потенциала педагога, дается ее описание, приводятся результаты апробации названной технологии.

Выделяются следующие причины необходимости создания данной технологии: актуальность проблемы психологической фасилитации педагогического труда; положение о том, что личностный потенциал педагога является фактором развития диалогической направленности педагогического общения; отсутствие подобных технологий; результаты констатирующего эксперимента.

Описание психолого-педагогической технологии развития диалогической направленности педагогического общения через актуализацию личностного потенциала педагога «Диалог с жизнью» выполнено в соответствии со структурой, предложенной Г.К. Селевко. Концептуальной основой технологии являются разработанные нами положения о личностном потенциале педагога как факторе развития диалогической направленности педагогического общения.

Актуализация личностного потенциала педагога предполагает следующую последовательность работы: 1) Работа по устранению препятствий на пути развития личностного потенциала педагога. Ее необходимость обусловлена тем, что работа по развитию личностного потенциала предполагает определенный уровень открытости и субъектности со стороны педагога. 2) Работа по развитию потенциалов свободы и ответственности. Она должна предварять работу по развитию смыслового потенциала педагога, поскольку ядерные механизмы личности являются смыслопорождающими по отношению к смысловым структурам и отвечают за критическую перестройку этих структур, поэтому работа по развитию потенциалов свободы и ответственности позволяет создать предпосылки для свободного выбора педагогом гуманистических ценностей в качестве ориентиров своей профессиональной деятельности. 3) Работа по развитию смыслового потенциала педагога, которая предполагает формирование развивающего типа смысловой структуры личности педагога, характеризующегося

высокой степенью присвоенности гуманистического и духовного смысловых уровней и минимальным содержанием низших смысловых уровней. Данный тип смысловой структуры педагога является единственным, который обуславливает диалогическую направленность педагогического общения.

В соответствии с выделенными этапами работы технология включает три блока по 16 часов, всего 48 часов (6 занятий по 8 часов), а также не входящий в общий хронометраж четвертый блок, посвященный индивидуальному консультированию. *Блок 1 «Вглядываясь в солнце»:* цель – устранение препятствий на пути актуализации личностного потенциала педагога, принятие педагогом ответственности за актуализацию своего личностного потенциала. В задачи этого блока входит знакомство участников друг с другом и ведущим, открытие экзистенциального измерения собственного опыта, встреча с экзистенциалами, проработка непродуктивных психологических защит от экзистенциальной тревоги. *Блок 2 «Кулинария вкусной жизни»:* цель – актуализация потенциалов свободы и ответственности, приобретение умений эффективного управления собственной жизнью. В задачи блока входит развитие осмысленности жизни, автономной каузальной ориентации, жизнестойкости, транситуационного локуса контроля, ориентации на настоящее, толерантности к неопределенности, принятия риска, транситуационного творчества, настойчивости, целеустремленности, установок на контроль, ориентации на действие. *Блок 3 «Диалог о школе и школе Диалога»:* цель – актуализация смыслового потенциала педагога, развитие навыков диалогического общения. В задачи блока входит развитие гуманистического смыслового уровня личности педагога и диалогической направленности педагогического общения. *Блок 4:* индивидуальное консультирование по запросам участников.

Форма реализации технологии: тренинг как метод преднамеренных изменений человека через приобретение, анализ и переоценку им собственного жизненного опыта в процессе группового взаимодействия. Программно-методическое обеспечение технологии включает программу тренинга, диагностический инструментарий, подробный сценарий тренинга. Технология соответствует принятым критериям технологичности: системности, научности, структурированности, процессуальности.

Для апробации технологии были созданы три тренинговые группы по 12 человек каждая. В итоге для оценивания технологии использовались результаты 36 человек. Столько же педагогов составили контрольную группу. Подбор испытуемых для экспериментальной и контрольной групп осуществлялся с помощью стратегии попарного отбора. В контрольной группе тренинг не проводился.

В качестве критериев результативности использовались выраженность компонентов личностного потенциала педагога: потенциала свободы, потенциала ответственности, смыслового потенциала, – а также субъективные отчеты участников. Основным критерий результативности технологии – уровень развития диалогической направленности педагогического общения.

При анализе результатов формирующего эксперимента сравнивались средние значения «до» и «после» экспериментального воздействия по Т-критерию

Вилкоксона для связанных выборок отдельно в экспериментальной и контрольной группах. Сдвиг считался достоверным при  $T < 185$ ,  $n = 36$ ,  $p < 0,05$ .

Таблица 1.

Сдвиг средних значений параметров личностного потенциала педагогов в экспериментальной группе

| Параметры личностного потенциала педагога |                                  | Средние значения |                | Значение критерия Вилкоксона |
|---|----------------------------------|------------------|----------------|------------------------------|
|   |                                  | до тренинга      | после тренинга |                              |
| ПС  | Установка на вовлеченность       | 26,3             | 33,6           | 172*                         |
|   | Установка на принятие риска      | 8,4              | 13,2           | 169**                        |
|   | Толерантность к неопределенности | 75,4             | 89,3           | 156**                        |
|   | Ориентация на настоящее          | 5,2              | 8,5            | 168**                        |
|   | Транситуационное творчество      | 3,0              | 5,2            | 171*                         |
| ПО  | Автономная каузальная ориентация | 127              | 138            | 176*                         |
|   | Целеустремленность               | 25,3             | 33,2           | 173*                         |
|   | Настойчивость                    | 15,8             | 19,5           | 174*                         |
|   | Установка на контроль            | 20,7             | 29,7           | 167**                        |
|   | Ориентация на действие           | 3,3              | 6,7            | 166**                        |
|   | Опора на позитивный прошлый опыт | 3,2              | 3,5            | 187                          |
|   | Транситуационный локус контроля  | 2,7              | 3,4            | 186                          |
|   | Осмысленность жизни              | 99,2             | 106,3          | 172*                         |
| СП  | Гуманистический уровень          | 8,2              | 11,5           | 169**                        |
|   | Духовный уровень                 | 12,3             | 14,5           | 185                          |

Примечание: ПС – потенциал свободы; ПО – потенциал ответственности; СП – смысловой потенциал; звездочками помечен уровень значимости, \*\* -  $p < 0,01$ ; \* -  $p < 0,05$ .

В экспериментальной группе произошли значимые изменения по всем критериям результативности. По основному критерию результативности – уровню развития диалогической направленности педагогического общения – отмечен достоверный положительный сдвиг ( $T=172$ , при  $p < 0,05$ ). Это объясняется, во-первых, актуализацией личностного потенциала педагога, который, как было доказано, является фактором развития диалогической направленности педагогического общения. Во-вторых, на развитие диалогической направленности мог повлиять непосредственный опыт общения участников тренинговой группы между собой и тренером, осуществляемого по принципам диалога. В контрольной группе достоверных сдвигов не обнаружено. Таким образом, разработанная нами технология «Диалог с жизнью» доказала свою результативность.

На основании проведенного психологического исследования сформулированы следующие выводы:

1. Проведенное исследование показало, что личностный потенциал педагога имеет трехкомпонентную психологическую структуру. Смысловой 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 сти-

лей 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. Доказано, что полноценная актуализация личностного потенциала педагога в рамках психолого-педагогической технологии возможна при обязательном соблюдении ряда внешних и внутренних психологических.

5. В процессе формирующего эксперимента установлено, что актуализация личностного потенциала педагога является средством развития диалогической направленности педагогического общения. Апробация психолого-педагогической технологии «Диалог с жизнью» подтвердила ее результативность.

Таким образом, на основании вышесказанного можно считать, что цель нашей работы достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена.

В заключении подводятся основные итоги проделанной работы, намечаются возможные направления дальнейших исследований. 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.

Содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:  
*Статья, опубликованная в ведущем рецензируемом научном журнале, определенном ВАК:*

1. *Костылева, А. А.* Исследование личностного потенциала педагога [Текст] / *А. А. Костылева* // Вестник Московского государственного областного университета. – Серия «Психологические науки». – 2010. – № 3. – С. 100 – 104 (0,5 п.л.).

*Другие публикации:*

2. *Костылева, А. А.* Личностный потенциал как основа профессионализма педагога [Текст] / *А. А. Костылева* // Сборник научных трудов аспирантов и соискателей Курганского государственного университета / Изд-во Курганского гос. ун-та. – Вып. XI. – Курган, 2009. – С. 85 – 86 (0,2 п.л.).

3. *Костылева, А. А.* Традиционные подходы к оценке успешности педагогической деятельности: за и против [Текст] / *А. А. Костылева* // Культура и личность в современном мире : проблемы изучения, развития, воспитания : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и соискателей, 5-6 февраля 2009 года / Орловский государственный институт искусств и культуры. – Орел. – С. 78 – 82 (0,25 п.л.).

4. *Костылева, А. А.* Особенности смысловой структуры личности педагогов с различным типом жизненных ориентаций [Текст] / *А. А. Костылева* // Семья и родительство – XXI век : Сборник научных трудов Всероссийской интернет-конференции с международным участием, 15 марта – 15 мая 2009 года / Курганский государственный университет. – Курган, 2009. – С. 176 – 179 (0,2 п.л.).

5. *Костылева, А. А.* Жизненные ориентации педагогов как составляющая личностного потенциала [Текст] / *А. А. Костылева* // Дружининские чтения : Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции, 23-25 апреля 2009 года / СГУТиКД. – Сочи, 2009. – Т.2. – С. 125 – 128 (0,2 п.л.).

6. *Костылева, А. А.* Философско-психологические основания эмпирических исследований духовности [Текст] / *А. А. Костылева, Е. Н. Костылев* // Психология человека в современном мире : Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л.Рубинштейна, 15 – 16 октября 2009 года. – Москва, 2009. – Т.6. – С. 66 – 74 (0,5 п.л.).

7. *Костылева, А. А.* Личностный потенциал как детерминанта активности личности в трудных жизненных ситуациях [Текст] / *А. А. Костылева* // Личность в трудных жизненных ситуациях как актуальное научное направление копинг-исследований в России : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 35-летию Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, 12 – 13 ноября 2009 года / Омский государственный университет. – Омск, 2009. – С. 59 – 62 (0,2 п.л.).

8. *Костылева, А. А.* Личностный потенциал педагога : понятие и структура [Текст] / *А. А. Костылева* // Сборник научных трудов аспирантов и соискате-

лей Курганского государственного университета. – Вып. XII. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2010. – С. 110 – 112 (0,2 п.л.).

9. *Костылева, А. А.* Роль личностного потенциала в обеспечении активности педагога в образовательном пространстве [Текст] / А. А. Костылева // Актуальные проблемы психологии активности личности : материалы III всероссийской (заочной) научно-практической конференции с международным участием, 25 февраля 2010 года. – Краснодар : Парабеллум, 2010. – С. 85 – 88 (0,2 п.л.).

10. *Костылева, А. А.* Экзистенциальная тревога как фактор формирования смысловой структуры личности педагогов [Текст] / А. А. Костылева // Риски современности : материалы сообщений Второй Международной научно-практической конференции, 17 – 18 марта 2010 года. – Кемерово : ООО «Фирма ПОЛИГРАФ», 2010. – С. 161–166 (0,4 п.л.).

11. *Костылева, А. А.* Варианты развития личностного потенциала педагогов // Четвертая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии, 4– 5 мая 2010 года, материалы сообщений [Текст] / А. А. Костылева. – Москва : ООО НПФ «Смысл», 2010. – С. 107 – 109 (0,15 п.л.).

12. *Костылева, А. А.* Направленность на диалогическое педагогическое общение и ее личностные детерминанты [Текст] / А. А. Костылева // Актуальные проблемы теории и практики психологии отношений : материалы Всероссийской научно-практической конференции, 24 – 27 мая 2010 года / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2010. – С. 118 – 122 (0,25 п.л.).

Подписано в печать 16.11.10. Формат 60x84 /16  
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 1.0. Тираж 100 экз. Заказ 3945

ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Отдел множительной техники.

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: uspu@uspu.ru

2011A

11-298

298