

УДК 371.134+371.132

Малкарова Р.Х.

КОММУНИКАТИВНЫЙ РЕСУРС И АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

Ключевые слова: коммуникативный ресурс, педагог, акмеологическое развитие, педагогическое взаимодействие, сотрудничество, эмпатия, стиль общения.

Образование сегодня испытывает потребность в педагогах нового типа с широкими ресурсными возможностями, высоким уровнем психологической готовности к субъектному погружению в инновационные преобразования. Интерактивный характер образовательных технологий, субъект-субъектная парадигма образования, акцент на значимости развития личности как одного из основных результатов образовательного процесса – это сущностные характеристики, которые отличают современный тип развития российской педагогической практики. Коммуникативный ресурс педагога, несомненно, является важным фактором продуктивного решения профессиональных задач.

В современных условиях все актуальнее становится проблема повышения ресурсности педагога, его мотивированности и способности к достижению профессионального акме.

Вместе с тем психологическая теория и практика обнаруживает ряд противоречий, свидетельствующих о недостаточной изученности коммуникативного ресурса как сложного психологического феномена, сохраняющего проблемность и востребованность в личном и профессиональном планах:

- между объективной потребностью общества в педагогах, способных использовать свой коммуникативный ресурс с максимальной эффективностью, и реалиями педагогической практики, демонстрирующими недостаточно компетентное поведение учителя;
- между декларацией значимости акмеологического развития педагога как носителя создающих смыслов и ценностей прогрессивного движения субъекта и недостаточной разработанностью соответствующих программ акмеологического сервиса;

- между необходимостью оказания психологической и акмеологической поддержки педагога в процессе профессионального самосовершенствования и отсутствием соответствующих научно обоснованных технологий.

Продуктивность развития коммуникативных ресурсов педагога может определяться комплексностью учета детерминации, наличием модели, идентичной запросу, цели и специфике профессионального роста педагога как субъекта педагогического взаимодействия.

Модель программы эмпирического изучения была реализована на базе школ г. Нальчика № 5, 32 и Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования в течение пяти лет.

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 значимый компонент его профессиональной деятельности и дальнейшего развития.

Впервые структурно представлена и описана система коммуникативных ресурсов педагога как акмеологического модуса его профессионального роста.

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.

На основании теоретического анализа было показано, что коммуникативный ресурс может рассматриваться как модус акмеологического развития педагога. Это связано прежде всего с теми проекциями, в которых проявляются индивидуальные характеристики коммуникативных ресурсов педагога.

Выступая акмеологическим модусом профессионального развития, коммуникативный ресурс является, с одной стороны, показателем роста, а с другой – своеобразной индивидуальной платформой дальнейшего развития.

Акмеологический потенциал коммуникативного ресурса определяется тем, что совершенствование содержательной и операциональной стороны его проявлений в процессе решения профессиональных задач обогащает взаимодействие с учеником, дает импульс профессиональному и личностному росту, снимает психологические риски педагогического взаимодействия.

В комплексной диагностике коммуникативных ресурсов педагогов важное значение имеет готовность к сотрудничеству с учеником, принятие сотрудничества как продуктивной технологии взаимодействия и индивидуальные возможности реализовывать сотрудничество в индивидуальной педагогической практике. По существу, сотрудничество и его качество являются проекцией уровня коммуникативного ресурса и показателем профессионализма педагога.

Очевидно, такие результаты обусловлены, с одной стороны, тем, что сегодня сотрудничество пронизывает практически все образовательные технологии, а с другой – тем, что инструментальная сторона его реализации освоена недостаточно.

Обобщая вышесказанное, можно говорить о том, что есть вероятность рисков подмены сотрудничества его декларацией или его осуществления на поверхностном уровне. Вместе с тем полученные данные выявляют развитие коммуникативных ресурсов педагогов: формирование установки на сотрудничество, освоение соответствующих техник, расширение индивидуального набора инструментария, обеспечивающего педагогическое сотрудничество.

Среди личностных характеристик коммуникативных ресурсов особое место занимает эмпатия, так как эмпатичность позволяет глубже понять и принять ученика как партнера в контексте деятельности.

В то же время 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.

Полученная эмпирическая картина отражает две тенденции профессиональной активности: первая связана с тем, что педагогическая профессия имеет ярко выраженный эмоциональный и интерактивный компонент и эмпатичность является профессионально значимым качеством. Другая тенденция связана с сознательным защитным блокированием эмпатии в силу ценностно-смысловых расхождений смысловых барьеров в диаде «учитель – ученик», наличия 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 проявления эмпатии – в отношениях с родителями и со старшими, что касается детей, то выраженность эмпатии по отношению к ним ниже и находится практически на одном уровне с эмпатированием героям художественных произведений. Полученные результаты и означенная тенденция могут провоцировать риск неадекватного социально-перцептивного восприятия ученика «как незнакомого человека» и увеличения психологической дистанции, эффекта дистанцирования – «отношения как к квазиличности».

Отсюда вытекает задача развития эмпатии в рамках системы мероприятий по расширению коммуникативных ресурсов.

Выраженность (внешние – внутренние) 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.

В этой сфере выдвинулось определенное противоречие, которое связано с риском рефлексивной ошибки – недооценки 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.

Достаточно информативными в плане характеристики индивидуальных коммуникативных ресурсов являются результаты изучения степени развития социально-коммуникативной компетентности, так как коммуникативная компетентность рассматривается как центральное образование в структуре ресурсов.

Произведенный анализ диагностики социально-коммуникативной компетентности позволил определить уровни выраженности оценок по основным шкалам. У 37,2% респондентов отмечаются минимально выраженные показатели по шкале социально-коммуникативной неуклюжести, средневыраженные – у 67,6%, что позволяет сделать вывод в целом о наличии коммуникативной гармоничности, умении преподнести свое мнение и выслушать собеседника. У 5,2% педагогов отмечается максимально выраженная оценка, которую можно объяснить недостаточным уровнем сформированности коммуникативных умений и навыков педагогического общения. По шкале нетерпимости к неопределенности у 69,2% педагогов отмечается средневыраженная и у 26,6% – максимально выраженная оценка. 4,2% респондентов показали минимально

выраженную оценку. Подчеркнем, что педагоги нацелены на планомерное общение в устойчивом формате, что не соотносится с реалиями педагогической практики, необходимостью учета индивидуальных особенностей учеников, энтропийностью ситуаций общения, высокой динамичностью внедрения инновационных технологий. Напротив, современная педагогическая практика выдвигает задачу развития коммуникативной креативности и устойчивости личности в общении.

По шкале чрезмерного стремления к конформности выявились следующие показатели: у 71,3% педагогов отмечается средневыраженная оценка, которая также может отражать оценку условий педагогической деятельности, индекс психологического благополучия, что дает возможность судить о степени безопасности среды общения. 16,5% испытуемых показали минимально и 12,2% – максимально выраженные оценки по данной шкале. Стремление к статусному росту, социальному успеху и признанию средневыражено у 73,2% и максимально выражено у 26,8% респондентов. Это может быть хорошим ресурсом актуализации самораскрытия и самореализации, пробуждения более выраженных акмеологических планов.

У 35,7% респондентов отмечается средневыраженная оценка по шкале избегания неудач; 41,5% педагогов показали максимально выраженную оценку, 5,8% – минимально выраженную оценку по данной шкале. Очевидно, это связано с высокой плотностью инноваций и тревогой по поводу самоэффективности в этой плоскости.

По шкале фрустрационной интолерантности у 33,2% респондентов отмечается минимально выраженная оценка, у 60% – средневыраженная оценка, у 7,8% – максимально вы-

раженная оценка. Это также можно рассматривать как ресурс повышения профессионализма педагогов и направление реализации программы развития ресурсных возможностей.

Действенность коммуникативного ресурса педагога явно проявляется в стратегии разрешения конфликта. В связи с этим результаты диагностики по тесту К. Томаса «Стратегии поведения в конфликте» могут быть достаточно информативны в этом отношении.

Приспособление как модель поведения и избранная приоритетная стратегия может служить показателем неуверенности в самоэффективности как субъекта взаимодействия, говорить о недостаточности многообразия и широты коммуникативного ресурса для коррекции взаимодействия или построения сотрудничества. Необходимо отметить, что часть респондентов продемонстрировала интересные тенденции равнозначных показателей по двум позициям, таким как «сотрудничество – приспособление», «компромисс – избегание», «сотрудничество – избегание». Этот факт можно проинтерпретировать двояко: как результат готовности к мобильному изменению стратегии в зависимости от условий проблемной ситуации либо как результат нечеткой личностной позиции относительно предмета и объекта педагогического конфликта.

Вместе с тем на уровне полученных на этом этапе эмпирических данных обозначился запрос на развитие коммуникативного ресурса в направлении обеспечения продуктивного сотрудничества, а также мобильности и гибкости коммуникативного поведения в ситуации конфликта, способности трансформации ее из ситуации затруднения в ситуацию роста.

Индивидуальный стиль педагогического общения выступает одновременно

но значимым компонентом конативного (поведенческого) 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 сенситивность к воздействию со стороны окружающих, тревожность, непостоянство, стремление избежать конфликтных ситуаций; авторитарный стиль общения свойственен 16,1% респондентов, 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.

Таким образом, 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 детерминирован системой разноуровневых факторов макросоциального, микросоциального и субъективного порядка.

Коммуникативный ресурс педагога выступает в качестве акмеологического модуса 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.

Продуктивность развития коммуникативных ресурсов педагога определяется оптимизацией системы детерминации, степенью учета запроса и профессиональных потребностей педагога, наличием комплексной, модульной программы, включающей аксиологический, диагностический, мотивационный, развивающий, контрольно-консультативный, рефлексивный и прогностический блоки. Такой алгоритм построения программы обеспечивает комплексность воздействия на индивидуальную систему коммуникативных ресурсов как акмеологический модус профессионального развития педагога.