

На правах рукописи

Габдулина Людмила Ивановна

**СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ
И ЕГО ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ И
КОГНИТИВНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ**

Специальность 19.00.05 – «Социальная психология»

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание учёной степени

кандидата психологических наук

Ростов-на-Дону

1999

Работа выполнена на кафедре социальной психологии и психологии личности факультета психологии Ростовского государственного университета.

Научный руководитель: кандидат психологических наук
доцент **Шкуратова И.П.**

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Акопов Г.В.
кандидат психологических наук, доцент
Белоусова А.К.

Ведущая организация: **Кубанский государственный университет**

Защита диссертации состоится « 25 » июня 1999 г. в ___ часов на заседании Диссертационного совета К - 063.52.15 по защите диссертаций на соискание учёной степени кандидата психологических наук при Ростовском государственном университете по адресу: 344038, г. Ростов-на-Дону, ул. Октября 13, а. 222

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Ростовского государственного университета.

Автореферат разослан « 24 » мая 1999 г.

Учёный секретарь Диссертационного совета
кандидат психологических наук, доцент

Тащёва А.И.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДИССЕРТАЦИИ

Актуальность исследования. Происходящие в современном обществе процессы связаны с возрастанием роли личности в любой сфере общественной практики. В образовании эта тенденция приобретает особое значение: предлагаемые сегодня личностно-ориентированные его модели не могут быть реализованы без личностной включённости педагога. Понятно поэтому постепенное перемещение в научных исследованиях акцентов с изучения нормативного социального поведения личности на изучение индивидуально-своеобразного её поведения. Стремление исследователей описать последнее как относительно целостное, устойчивое, подчиняющееся определённой логике, находит отражение в усилении интереса к стилистым проявлениям личности.

Стиль общения — одна из важнейших характеристик личности как субъекта общения. Обзор работ, посвящённых стилю общения, позволяет обнаружить различные трактовки его сущности, преимущественное изучение лишь отдельных его сторон и чаще на примере его разновидностей — стиля педагогического общения (А.А.Бодалёв, Л.И.Криволап, 1974; Л.Коломинский, Н.А.Березовин, 1975; А.В.Мудрик, 1981; Н.Ф.Маслова, 1990; Т.Е.Аргентова, 1984; В.В.Латынов, 1993 и др.). Как целостное образование он редко становится объектом исследования (В.А.Кан-Калик, Г.А.Ковалёв, 1985; А.Г.Исмаилова, 1991; А.А.Коротаев, Т.С.Тамбовцева, 1991; И.Л.Руденко, 1986). Изучение стиля общения как частного случая стиля деятельности (В.С.Мерлин, 1982, 1986; Э.И.Маствилискер, 1985; А.А.Коротаев, Т.С.Тамбовцева, 1990, 1991, 1992 и др.) ограничивает возможности полного его описания. Поэтому перед социальной психологией может и должна быть поставлена задача описания стиля общения как целостного образования, основывающегося на представлении об интерактивной сущности общения. В таком качестве он — есть проявление целостной личности как субъекта общения, в том числе и профессионального. Стиль педагогического общения, следовательно, есть важнейшая характеристика педагога как субъекта профессионального общения.

В качестве детерминант стиля общения (и стиля педагогического общения) изучались различные личностные образования (А.А.Коротаев, Т.С.Тамбовцева, 1985, 1991; И.Л.Руденко, 1986; О.В.Дашкевич, 1996; А.Г.Исмаилова, 1991; В.В.Латынов, 1993; Э.И.Маствилискер, 1985; Е.В.Субботский, 1981; А.Ц.Эрдынеев, 1991 и др.); пока немного исследований посвящено изучению ценностно-смысловых отношений как детерминант стиля педагогического общения (С.Л.Братченко, С.А.Рябченко, 1996; Д.Б.Оборина, 1994; С.А.Рябченко, 1995).

Вместе с тем, результаты исследований, посвящённых изучению роли и функций различных характеристик личности как субъекта общения в выборе ею способов взаимодействия с другими людьми (К.А.Абульханова-Славская, 1981, 1991; Б.Г.Ананьев, 1980; А.А.Бодалёв, 1988; Б.Ф.Ломов, 1984; В.Н.Мясищев, 1995; В.Н.Панфёров, 1987; С.Л.Рубинштейн, 1976; Т.Шибутани, 1998 и др.), указывают на то, что ценностно-смысловым отношениям личности к миру и к себе, принадлежит ведущая роль в детерминации её общения. Одним из основных тезисов гуманистической психологии является тезис об определяющей роли ценностей и смыслов личности в детерминации её поведения и жизни в целом (А.Маслоу, 1994; К.Роджерс, 1997; R.May, 1983; F.T.James Bugental, 1990 и др.). В отечественной психологии ценностно-смысловые образования личности относятся к высшему социально-психологическому уровню интегральной индивидуальности (В.С.Мерлин и др.). С одной стороны, они в значительной степени определяют внутриличностную динамику, а с другой стороны, являясь порождением жизненных отношений личности, определяют главные направления и смысл её отношений с миром, в первую очередь, — социальным.

Предпринятые в ряде исследований попытки теоретического осмысления и экспериментального изучения связи между личностными ценностями и самоотношением как эмоционально-ценностным отношением к себе (Г.А.Будинайте, Т.В.Корнилова, 1993; С.Л.Братченко, С.А.Рябченко, 1996; С.А.Рябченко, 1995; Т.Шибутани, 1998 и др.) свидетельствуют в пользу наличия таковых в процессе детерминации общения, однако представление о них нуждается в уточнении и конкретизации.

Влияние когнитивного стиля на педагогическое общение в отечественной психологии до сих пор совсем не изучалось; в зарубежной психологии накоплены некоторые данные о влиянии одного из его параметров — полезависимости-полезависимости — на операциональную сторону педагогического общения (М.Бертини, 1986; Г.Виткин, 1977; И.П.Шкуратова, 1994, 1997). Полезависимость-полезависимость — единственный из параметров когнитивного стиля, который выражает по сути социально-психологическую дихотомию и обнаруживает свою детерминирующую роль в общении.

На основании вышесказанного правомерна и является новой постановка проблемы изучения стиля общения как сложного целостного образования, состоящего из мотивационно-смысловой основы в форме направленности в общении и операционального компонента. Определяющую роль в его детерминации играют ценностно-смысловые отношения личности, которые обуславливают направленность в общении; полезависимость-полнезависимость в большей мере детерминирует его операциональный компонент.

Цель настоящего исследования заключается в изучении стиля педагогического общения и его ценностно-смысловых и когнитивных детерминант.

Предмет исследования составляют стили педагогического общения, а также выступающие в качестве их детерминант ценностно-смысловые отношения (ценностные и смысложизненные ориентации, эмоционально-ценностное отношение к себе в их взаимосвязи) и когнитивный стиль (полезависимость-полнезависимость).

Основные гипотезы заключаются в следующем:

1.Ценностно-смысловые отношения личности детерминируют содержание направленности стиля педагогического общения.

2.Когнитивный стиль (полезависимость-полнезависимость) обуславливает операциональную сторону стиля педагогического общения.

Частные гипотезы:

1.Между содержанием направленности в общении в профессиональной сфере и таковым в непрофессиональной сфере у разных педагогов может быть как соответствие, так и несоответствие.

2.Каждый вид направленности в педагогическом общении предполагает определённый набор приёмов и способов коммуникативного поведения педагогов.

3. Ценностные, смысложизненные ориентации и самоотношение как детерминанты стиля педагогического общения имеют взаимосвязи.

Задачи исследования

Теоретические задачи:

1.Проанализировать и систематизировать существующие представления о содержании и структуре стиля общения и стиля педагогического общения.

2.Выделить теоретические основания для изучения влияния психологических детерминант на стиль педагогического общения.

Эмпирические задачи:

1.Изучить содержание направленности в профессиональном и непрофессиональном общении педагогов и провести их сопоставительный анализ.

2. Выявить и проанализировать взаимосвязи между видами направленности педагогов в общении и операциями педагогического общения .

3. Изучить ценностные, смысло-жизненные ориентации, самоотношение педагогов, их взаимосвязи и исследовать их влияние на стиль педагогического общения.

4. Проанализировать проявления полезависимости-полenezависимости в операциональных особенностях профессионального общения педагогов, а также взаимосвязь между полезависимостью-полenezависимостью и направленностью педагогов в общении.

Методические задачи:

1. Разработать схему формализованного наблюдения профессионального коммуникативного поведения педагогов.

2. Выяснить диагностические возможности комплекса методик изучения стиля педагогического общения и его ценностно-смысловых и когнитивно-стилевых детерминант.

Методологическую основу диссертационного исследования составили фундаментальные для отечественной психологии принципы целостности, развития, единства внешнего и внутреннего. Теоретическими предпосылками концептуальной схемы эмпирического исследования являлись концепция субъекта С.Л.Рубинштейна, концепция отношений В.Н.Мясищева, концепция личностного смысла А.Н.Леонтьева и развиваемые на их основе следующие концепции и идеи: концепция человека как субъекта собственной жизни (К.А.Абульханова-Славская); положение о динамической и социально-психологической природе отношений человека (Л.И.Анцыферова, А.А.Бодалёв, Б.Ф.Ломов); представление о невербальном поведении личности в общении как внешней форме существования и проявления её психического мира (В.А.Лабунская); концепция самосознания В.В.Столина; смысловой подход к исследованию личности и общения (М.М.Бахтин, А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Д.А.Леонтьев, А.У.Хараш). Представление о когнитивном стиле основывалось на теории психологической дифференциации Г.Виткина; основу понимания стиля общения составили положения концепции интегральной индивидуальности (В.С.Мерлин, В.В.Белоус и др.); концепции стилей человека (Л.Я.Дорфман, А.И.Либин, И.П.Шкуратова и др.).

Методы и методики исследования: для изучения ценностно-смысловых отношений педагогов использовались «Методика исследования самоотношения» С.Р.Пантилеева; методика «Направленность личности в общении» С.Л.Братченко; методика изучения ценностных ориентаций М.Рокича (модифицированный вариант Д.А.Леонтьева); «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А.Леонтьева; когнитивный стиль (полезависимость-полenezависимость) изучался с помощью теста «Фигурки Готтшальда»; исследование профессионального коммуникативного поведения педагогов осуществлялось посредством методики самооценки коммуникативного поведения В.В.Латынова, а также специально разработанной методики формализованного наблюдения. Полученные данные подвергались качественному анализу, а также корреляционному и факторному анализу; использовался метод сравнения крайних групп; методы описательной (суммарной) статистики.

Достоверность полученных результатов обеспечивалась разнообразием исследовательских процедур и приёмов, взаимодополняемостью применяемых методик; использованием методов математической статистики и качественным анализом полученных данных. Использовалась компьютерная программа анализа данных STATGRAPHICS, Vers.3.

Объектом исследования выступили педагоги как субъекты профессионального общения. Эмпирическое исследование проводилось в два этапа.

Выборку участников первого этапа исследования составили сто педагогов образовательных учреждений г. Ростова-на-Дону (средних школ № 95, 32, 115; детского сада № 208) со стажем работы более пяти лет, в основном — женщины, имеющие высшее образование. Для сравнения привлекались данные тридцати слушателей спецфакультета психологии Ростовского госуниверситета. Предметом исследования на данном этапе являлись ценностные и смысложизненные ориентации, самоотношение, направленность в общении, полезависимость-полenezависимость педагогов. На втором этапе изучались стилевые особенности коммуникативного поведения 25 участников из первой выборки испытуемых.

На защиту выносятся следующие положения:

1.Стиль педагогического общения как сложное целостное образование представляет собой единство направленности в общении и операционального поведенческого компонента, что проявляется в многочисленных связях между ними.

2.Ценностно-смысловые отношения личности, отражающие значимые её жизненные отношения к миру и к себе, детерминируют содержание направленности в общении. Ценностно-смысловые отношения, детерминирующие разные виды направленности в общении, имеют определенные особенности: так, с диалогической направленностью в общении связаны ценностно-смысловые отношения, отличающиеся согласованностью, активным, конструктивным характером; с конформной направленностью в общении— напротив — несогласованностью, внутренней конфликтностью и пассивным характером.

3.Когнитивный стиль (полезависимость-полenezависимость) обуславливает операциональную сторону стиля педагогического общения, в частности, полenezависимость связана с операциями, характерными для диалогического стиля общения, а полезависимость — с операциями, характерными для конформного, альтероцентристского, индифферентного стилей.

Научная новизна:

1.Состоит в постановке проблемы, при которой под стилем педагогического общения предлагается понимать единство направленности в общении и операционального компонента; ценностно-смысловые и когнитивные его детерминанты анализировались во взаимосвязи друг с другом.

2.Получены и описаны новые факты о совместном влиянии ценностных, смысло-жизненных ориентаций, самоотношения на стиль педагогического общения.

3.Выделены вариативный и инвариантный типы содержания направленности в общении; описаны имеющие инвариантный тип направленности диалогический, альтероцентристский, авторитарный стили педагогического общения и особенности их ценностно-смысловых оснований; описаны ценностно-смысловые основания стиля с вариативным типом направленности в общении.

4.Стилевые различия коммуникативного поведения в связи с полезависимостью-полenezависимостью педагогов изучались двумя методами: с помощью наблюдения и с помощью опросника, что позволило выявить новые факты о влиянии полезависимости-полenezависимости на стиль педагогического общения.

5.Разработана новая программа наблюдения коммуникативного поведения педагогов для диагностики стиля педагогического общения.

Теоретическая и практическая значимость исследования:

Проведённое исследование расширяет и углубляет имеющиеся представления о стиле педагогического общения и его психологических детерминантах.

Данные о взаимосвязях между видами направленности в общении и приёмами и способами профессионального коммуникативного поведения педагогов, составляющими соответственно его мотивационно-смысловую и операционально-техническую компоненты, конкретизируют представление о структуре стиля общения как целостного образования.

Результаты анализа взаимосвязей ценностных, смысло-жизненных ориентаций, самоотношения и направленности в общении позволяют составить более глубокое представление о ценностно-смысловых основаниях общения, главным образом, устойчивых стилевых характеристик педагогического общения.

Выявленная в исследовании взаимосвязь ценностно-смысловых и когнитивно-личностных образований в детерминации стиля педагогического общения подтверждает положение о том, что в нём как в относительно позднем новообразовании личности можно проследить все её иерархические уровни.

В настоящее время результаты исследования используются при чтении учебного курса «Педагогическая психология» на спецфакультете психологии Ростовского госуниверситета, а также при чтении лекций и проведении семинаров на курсах повышения квалификации Ростовского ИПКиПРО. Полученные в результате исследования данные использовались при создании и реализации программы экспериментальной работы по проблеме «Гуманизация отношений: поиск путей и способов взаимопонимания в системах «учитель-ученик», «учитель-родители», «учитель-учитель», которая курировалась кафедрой социальной психологии и психологии личности Ростовского государственного университета. Работа велась на базе двух образовательных учреждений г. Ростова-на-Дону (средней школы № 95 и детского сада № 208) в течение трёх лет. Научный руководитель экспериментальной работы — доцент кафедры социальной психологии и психологии личности Ростовского госуниверситета Л.И.Рюмина.

Апробация работы: Материалы диссертационного исследования были представлены на научно-практических конференциях «Современная семья: проблемы и перспективы» (Ростов-на-Дону, 1994 г.), «Преемственность в системе дошкольного и начального общего образования» (Ростов-на-Дону, 1996 г.), на зональном семинаре-совещании руководителей и специалистов образовательных учреждений «Актуальные проблемы развития практической психологии в образовательном комплексе области» (Ростов-на-Дону, 1996 г.). Теоретические и эмпирические результаты исследования обсуждались на ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов факультета психологии Ростовского госуниверситета (1996 г.), на двух ежегодных городских августовских конференциях педагогов г. Ростова-на-Дону (1996, 1997 г.г.), на районной научно-практической конференции «Гуманизация отношений в образовании как показатель и условие профессионального роста педагогов» (Ростов-на-Дону, 1997 г.), на совместных педсоветах средней школы № 95 и детского сада № 208 г. Ростова-на-Дону, на Всероссийской научно-практической конференции «Методы психологии» (Ростов-на-Дону, 1997 г.).

Публикации: По теме диссертации опубликовано 9 работ, из них — 4 статьи.

Структура и объём диссертации: Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографического списка использованной литературы из 227 наименований, и приложений. Объём основного текста диссертации составляет 177 страниц, содержит 11 рисунков и 22 таблицы, из них 4 рисунка и 16 таблиц в приложении.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается актуальность исследования проблемы, определяются предмет, объект, цель и задачи исследования, формулируются гипотезы и положения, выносимые на защиту, называются использованные методы, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы.

В **первой главе** — «Проблема стиля педагогического общения в отечественной психологии» — представлен анализ теоретических и эмпирических исследований педагогического общения; определены понятия стиля общения и стиля педагогического общения, рассмотрен ролевой и личностный план педагогического общения, проанализирована структура стиля педагогического общения и его классификационные схемы.

Первый параграф – «Социально-психологическая характеристика педагогического общения» — посвящён анализу исследований педагогического общения как предмета социальной психологии.

В качестве основополагающего утверждения при рассмотрении педагогического общения приводится известный в отечественной психологии тезис о том, что общение выполняет функцию интериоризации-экстериоризации взаимоотношений людей в совместной жизнедеятельности; это основной механизм возникновения социально-психологических явлений, в результате и в процессе которых формируется, развивается, функционирует личность (К.А.Абульханова-Славская, 1970; А.А.Бодалёв, Г.А.Ковалёв, 1987; А.А.Бодалёв, 1995; В.А.Лабунская, 1990; В.Н.Мясищев, 1995; В.Н.Панфёров, 1983; Б.Д.Парыгин, 1971; Л.А.Петровская, 1983; А.У.Хараш, 1986, 1987 и др.). Акцентируется внимание на том, что вышесказанное прежде всего относится к педагогическому общению, социальной функцией которого является именно преобразовательная функция. Констатируется интерес исследователей к проблематике педагогического общения и одновременно с этим значительные различия в описании его сущности и специфики. Выделяются деятельностный (И.А.Зимняя, 1997; А.С.Золотнякова, 1976, 1979; В.А.Ляудис, 1980; А.К.Маркова, 1993) и интерактивный (Я.Л.Коломинский, 1985, 1986; А.А.Бодалёв, Г.А.Ковалёв, 1987; В.А.Кан-Калик, Г.А.Ковалёв, 1985) подходы к изучению педагогического общения. Отмечается, что исследование его в рамках деятельностного подхода, сводящее функции педагогического общения к «обслуживанию» совместной деятельности педагога и учеников и обеспечению его предметно-практического результата, к трансляционной обучающей функции, ограничивает возможности анализа психологического содержания общения. Указывается, что значительно большие возможности для этого предоставляет социально-психологический анализ педагогического общения, перемещающий акцент на интерактивную сущность педагогического общения, на процессы взаимовлияния, взаимоотношения, взаимопознания, согласования мыслей, чувств, представлений, взаимопроявления их как субъектов общения. В социально-психологической характеристике педагогического общения подчёркивается его сложный, многоуровневый, творческий характер. В диссертации выделяются и анализируются следующие направления социально-психологического изучения педагогического общения: педагогическая социальная перцепция, предметом которой является межличностное познание в педагогическом общении и факторы, детерминирующие их (П.В.Галузо, 1986; Г.Г.Гусеева, 1971; Т.В.Драгунова, 1972; С.В.Кондратьева, 1981, 1984); изучение невербального поведения учителя (Е.В.Кузнецова, М.Б.Коробицына 1990) и способности педагога к психологической интерпретации невербального поведения школьника и классного коллектива (В.А.Лабунская, 1990); аспект оптимизации, эффективности и подготовки к педагогическому общению (Т.А.Аржакаева, 1995; В.И.Куницина, 1995; Л.А.Пет-

ровская, 1989, 1996; А.С.Спиваковская, Г.А.Ковалёв, 1986; Л.М.Митина, 1990; Е.В.Цуканова, 1985 и др.); соотношение личностного и функционально-ролевого плана взаимодействия в педагогическом общении и его значение для личностного и психического развития детей (А.В.Петровский, В.А.Петровский, 1987; И.Б.Котова, 1993 и др.); влияние особенностей общения педагога с детьми на их межличностные отношения (Н.А.Березовин, Я.Л.Коломинский, 1975; С.А.Беличева, 1985, 1993; А.А.Реан, Я.Л.Коломинский, 1999) изучение сущности, критериев, методологии и методов психолого-педагогического воздействия (А.А.Бодалёв, 1987; Г.А.Ковалёв, 1987). Особое внимание обращено на исследования педагогического общения в рамках педагогической социальной психологии, включающей его в качестве основной составляющей в свою предметную область (Я.Л.Коломинский, 1985, 1986, 1999). Рассматриваются также основные положения интерсубъективного подхода к педагогическому общению (А.У.Хараш, 1979, 1986). В заключение подчёркивается интерсубъективная природа, творческий, сложный, многоуровневый характер педагогического общения, которое должно рассматриваться и организовываться как целостный процесс; содержанием его является не только обмен информацией, но и межличностное познание, организация и регуляция взаимоотношений.

Во втором параграфе – «Личностный и ролевой аспекты описания педагога как субъекта профессионального общения»— анализируется соотношение и взаимовлияние личности и роли педагога в профессиональном общении; описываются варианты их соотношения.

Указывается, что соотношение личностного и ролевого аспектов взаимодействия педагога с учащимися представляет собой важную сущностную характеристику педагогического общения. Отмечается, что результаты исследования влияния личностного взаимодействия и личностных особенностей педагога на психическое и личностное развитие его учеников (В.А.Петровский, 1980; А.В.Воробьёв, И.Г.Дубов, 1985; М.Ю.Кондратьев, 1983, 1984; Е.И.Кузьмина, 1985 и др.), убеждают в необходимости анализа проблемы самочувствия личности в роли педагога, степени принятия ею этой роли. На основе теории ролей (Р.Линтон, Д.Мид, Д.Морено, Т.Сарбин), выделяются три момента, необходимо включающиеся в процесс принятия («интернализации») социальной роли педагогом — её знание, согласование с собственными мотивационно-ценностными тенденциями и инструментальное обеспечение адекватной моделью поведения. В системе детерминант принятия социальной роли педагога подчёркивается значение направленности личности и важнейшего элемента её содержания — ценностных ориентаций, а также самосознания (особенностей Я-концепции, самоотношение). Указывается, что всё многообразие индивидуальных вариантов принятия роли педагога конкретной личностью можно расположить в диапазоне от полного принятия ею этой роли (при более или менее полном соответствии роли личности) до непринятия (при остром хроническом противоречии между ними), приводящего к различного рода личностным деформациям. Особый случай представляет собой ситуация, когда личность отказывается от устоявшегося стереотипа роли, который сегодня пока еще неотделим от признака авторитарности, и демонстрирует свой собственный индивидуально неповторимый вариант поведения в этой роли. В качестве личностных оснований последнего называются выделенные авторами (С.Л.Братченко, 1997; А.Б.Орлов, 1988; В.А.Петровский, В.К.Калиненко, И.Б.Котова, 1993; Г.С.Кожухарь, 1997; Т.Н.Щербакова, 1997 и др.) следующие характеристики: позитивная Я-концепция, творческая, наличие личностно-развивающего потенциала, уверенность в себе и своей ценности, доверие к себе и принятие себя, способность к персонализации, интегрированность (целостность) личности на основе гуманистических ценностей, наличие сбалансированной системы субъективного контроля и т.д. В целом, всё то, что лежит в основе способности педагога полагать себя субъектом собственной активности.

В третьем параграфе — «Понятие стиля педагогического общения. Его структура и виды» — проанализированы подходы к определению стиля общения и, в частности, стиля педагогического общения и их структурной организации; проведён сравнительный анализ классификационных схем стилей общения и стилей педагогического общения.

В свете последних исследований, направленных на поиски общности разных стилевых характеристик личности, (Л.Я.Дорфман, 1998; А.В.Либин, 1996, 1998; И.П.Шкуратова, 1998; В.А.Толочек, 1998 и др.), стиль общения предлагается рассматривать как одну из граней единого целостного образования — стиля человека, представляющего собой многокомпонентную, иерархически организованную интегральную систему. В параграфе отмечается, что стиль общения и стиль педагогического общения как его разновидность наиболее обстоятельно изучались представителями пермской психологической школы в рамках деятельностного подхода (В.С.Мерлин, 1982; А.Г.Исмаилова, 1991; А.А.Коротаев, Т.С.Тамбовцева, 1985, 1990, 1991, 1992; Л.К.Гейхман, 1991 и др.). Основой этих исследований является идея общности стиля деятельности и стиля общения, что ограничивает возможности исследования специфики стиля общения. Как более адекватный интерактивной сущности общения рассматривается предлагаемый Л.Я.Дорфманом альтернативный деятельностному интерактивный подход к изучению стиля общения (Л.Я.Дорфман, 1998).

Обзор исследований стиля общения (и стиля педагогического общения) в рамках теории интегральной индивидуальности позволяет заключить, что, рассматривая эти образования как системное явление, представители названного направления, с одной стороны, подчёркивают его обусловленность симптомокомплексом разноуровневых свойств индивидуальности, а, с другой стороны, отмечают влияние, оказываемое им на характер этих свойств в структуре индивидуальности, т.е. подчёркивают его системообразующую функцию. В изучении структурной организации стиля общения основной акцент сделан на изучении инструментальной стороны стиля общения, а также на связи операциональной стороны общения со свойствами разных уровней интегральной индивидуальности (в основном, с темпераментом и свойствами личности). В работе отмечается значение полученных данных, вместе с тем указывается на недостаточное внимание, уделенное в них исследованию мотивационно-целевой компоненты стиля общения, хотя в теоретических разработках В.С.Мерлина выделялся целевой компонент индивидуального стиля деятельности, оставшийся эмпирически не изученным. В связи с этим делается акцент на перспективности исследований, в рамках которых предлагается включить в структуру стиля мотивационно-смысловые составляющие (Д.А.Леонтьев, 1998) и переместить акцент в изучении стиля общения (и стиля педагогического общения) на его мотивационно-смысловую основу (Д.Б.Оборина, 1991; И.Л.Руденко, 1986) и связи с личностными характеристиками. Мотивационно-смысловой компонент стиля общения предлагается считать основополагающим при выделении стилей общения.

Обзор имеющихся классификационных схем стилей общения и стилей педагогического общения показывает, что основным препятствием для решения данной проблемы является неопределённость и нестрогое использование понятия стиль общения. В параграфе выделяются два подхода к классификации стилей общения. В рамках первого из них за основание классификации берётся одна (наиболее важная, с точки зрения автора) сторона общения: манера обращения, характер отношения и другие (А.А.Бодалёв, Л.И.Криволап, 1974; Я.Л.Коломинский, Н.А.Березовин, 1975; В.В.Латынов, 1993; А.В.Мудрик, 1981; Н.Ф.Маслова, 1990; А.А.Русалинова, 1968; Е.В.Субботский, 1981). В рамках второго — основанием классификации стилей общения выступает сочетание внешних признаков и внутриличностных оснований общения (В.А.Кан-Калик, Г.А.Ковалев, 1985; В.А.Горянина, 1997; О.В.Дашкевич, 1996), или сочетание личностного, ситуационного и поведенческого аспектов общения (И.Л.Руденко, 1986; И.Э.Стрелкова, 1992), или понимание стиля как системного многоуровневого образования (А.Г.Исмаилова, 1991). В последних классификационных схемах можно усмотреть попытку преодоления односторонности в понимании стиля общения. В заключение указывается, что в основание диссертационного исследования положена идея о том, что в содержании стиля общения необходимо выделять две главные его составляющие: мотивационно-смысловую, выявляющуюся в форме ценностей, мотивов, целей общения, и операционально-техническую, представленную устойчивой системой приёмов, способов, средств коммуникативного поведения. Стиль общения (и стиль педагогического общения) как единство указанных составляющих формируется в результате и процессе взаимодействия, взаимопознания, взаимоотношения участников общения. Доминирующее значение придаётся мотивационно-смысловой компоненте стиля. Стиль педагогического общения рассматривается как проявление целостной личности педагога как субъекта профессионального общения.

В четвёртом параграфе — «Направленность в общении как социально-психологическая характеристика личности и мотивационно-смысловая составляющая стиля педагогического общения» — представлены точки зрения, описывающие направленность личности в общении, на основе чего определена её психологическая сущность и место в структуре стиля общения.

Анализ представлений о направленности в общении опирается на известные в отечественной психологии исследования направленности личности (Б.Г.Ананьев, 1968; Л.И.Божович, 1968; А.Н.Леонтьев, 1983; Б.Ф.Ломов, 1984; В.Н.Мясищев, 1995; К.К.Платонов, 1986; А.С.Прангишвили, 1956; С.Л.Рубинштейн, 1946). Отмечается правомерность утверждения об их генетической и функциональной связи. Подчёркивается, что выделение направленности в общении связано с всё более явно прослеживающейся в исследованиях тенденцией анализировать субъективно-личностную сторону её направленности, рассматривать её как специфическую систему, которая организует всю психологическую картину личности, придаёт ей целостный облик (Ю.М.Забродин, Б.А.Сосновский, 1989 и др.).

Направленность личности в общении рассматривается как составляющая субъективного пространства личности, производная от её взаимодействия с людьми. На основании имеющихся исследований можно полагать, что основой её является прежде всего потребность в общении, связанная с другими социогенными потребностями, а также вся система ценностей личности (К.А.Абульханова-Славская, 1981, 1991; А.А.Бодалёв, 1988; И.П.Шкуратова, 1996).

В работе обсуждается несколько феноменов, описанных разными авторами, в которых выявляется направленность личности в общении: «гуманистическая и противоположная ей направленность ориентации в общении» как форма проявления мотивационного компонента отношения к другому в общении (К.В.Вербова, 1984); мотивационная направленность личности в общении (Е.Т.Сokolova, 1989), «потенциальные отношения (мотивационная тенденция)» (М.Ш.Магомед-Эминов, 1987); «коммуникативное состояние» (А.Хараш, 1987), «коммуникативная направленность» (В.А.Кан-Калик, 1987). Особое внимание обращено на определение направленности личности в общении, предлагаемое С.Л.Братченко (1987), который выделяет в её описании ценностно-смысловые критерии общения.

В заключение параграфа делается акцент на том, что направленность в общении — есть социально-психологическая характеристика личности, формирующаяся в процессе взаимодействия людей, определяющая это взаимодействие и обнаруживающаяся в нём. Направленность личности в общении — есть конкретизация её ценностно-смысловых отношений применительно к сфере её взаимодействий с людьми; выражение ценностного отношения конкретной личности к другому человеку вообще, к другому как партнёру по общению, а также к самой себе. В форме направленности в общении выражается готовность личности к определённым образом направленному восприятию воздействий партнёра и к определённым образом направленному поведению по отношению к нему. Как относительно устойчивая личностная характеристика, она определяет выборы мотивов, целей, приёмов, способов общения, совершаемые личностью постоянно в ситуациях взаимодействия с людьми. В результате опыта такого взаимодействия между направленностью в общении и определёнными приёмами и способами общения (операциями общения) могут образовываться устойчивые связи, составляющие стиль общения.

Вторая глава — «Психологические детерминанты стиля педагогического общения» — посвящена анализу влияния ценностно-смысловых отношений личности и полезависимости-полнезависимости на межличностное и профессиональное педагогическое общение.

В первом параграфе — «Ценностно-смысловые отношения личности и их роль в общении» — проанализированы понятия, описывающие ценностно-смысловые отношения личности, их роль во внутриличностной динамике и влияние на межперсональное общение.

На основе аналитического обзора ряда работ (К.А.Абульханова-Славская, 1991; Г.В.Акопов, 1994; А.Г.Асмолов, 1990; М.М.Бахтин, 1979; Б.С.Братусь, 1997; Т.М.Буякас, О.Г.Зевина, 1997; Л.Н.Коган, 1984; Д.А.Леонтьев, 1989, 1991, 1996; А.Маслоу, 1997; К.Роджерс, 1994; В.Франкл, 1990; В.А.Ядов, 1975 и др.) делается заключение о том, что личностные ценности, другие её смысловые образования любого уровня обобщённости, составляющие внутренний субъективный мир личности, определяют главные и относительно постоянные его отношения к миру, к другим людям, к самому себе. Являясь результатом трансформации общечеловеческих, воплощённых в культуре ценностей в личностные посредством связей человека с социальным миром, ценностно-смысловые отношения представляют собой стержневые отношения личности. Они характеризуются своей собственной внутренней динамикой (А.Г.Асмолов, 1990; Б.С.Братусь, 1997; Г.А.Будинайте, Т.В.Корнилова, 1993; Д.А.Леонтьев, 1997); определяют внутриличностную динамику посредством включения в мотивационные процессы (Ф.Е.Василюк, 1984; А.Петков, 1988; Н.Ф.Наумова, 1988); являются основой внутриличностной интеграции (Г.С.Кожухарь, 1997; А.Маслоу, 1997; Т.Шибутани, 1998; Т.Н.Щербакова, 1997). Ценностно-смысловые отношения играют ведущую роль в регуляции социального поведения личности (В.С.Магун, 1983; Н.Ф.Наумова, 1988; В.А.Ядов, 1975 и др.); в ценностно-смысловом определении человеком всей своей жизни на основе осознания себя как её субъекта (К.А.Абульханова-Славская, 1991; С.Л.Рубинштейн, 1976), в определении личностью своего «способа существования в профессии» (Л.М.Митина, 1997), в профессиональном самоопределении (педагогов) (Г.С.Кожухарь, 1993; Д.В.Ронзин, 1992; А.Б.Орлов, 1988 и др.).

Особое внимание в параграфе уделяется вопросу о влиянии ценностно-смысловых отношений личности как субъекта общения на её общение с другими людьми. Посредством анализа известных работ (К.А.Абульханова-Славская, 1981, 1991; А.А.Бодалёв, 1983, 1988; Б.С.Братусь, 1997; С.Л.Рубинштейн, 1976) акцентируется внимание на особом типе отношения — ценностном отношении к человеку вообще, признании ценности самого существования человека — являющемся базовой характеристикой личности как субъекта общения. В параграфе анализируются также выделенные в ряде исследований (К.А.Абульханова-Славская, 1991; С.Л.Братченко, 1997; Л.И.Рюмина, 1997; Е.Т.Соколова, 1989) проявления указанного отношения в общении или его типы: гуманистический, функциональный (инструментальный), манипулятивный, эгоцентрический («рыночный»). Как особый тип отношений характеризуются отношения, «фасилитирующие» взаимное личностное развитие равноправных партнёров диалогические отношения, единственной целью и ценностью которых является личность и личностный способ бытия общающихся (С.Л.Братченко, 1997; Л.И.Рюмина, 1997). В заключение подчёркивается, что ценностно-смысловые отношения личности, обнаруживающие свою регулирующую роль в широком спектре жизненных связей личности, а также в её внутриличностной динамике, являются особой категорией детерминант её общения; составляя мотивационно-смысловую основу общения, они обуславливают направленность личности в общении.

Во **втором параграфе** — «Влияние самоотношения на межличностное и профессиональное педагогическое общение» — проанализированы подходы к определению психологической сущности самоотношения личности, механизмы, феномены влияния его на межличностное и педагогическое общение.

В параграфе обсуждается несколько подходов к определению сущности самоотношения: самоотношение как эмоциональный компонент самооценки (А.В.Захарова, 1989); как общая самооценка (Р.Бернс, 1986; К.Роджерс, 1994); как ценностная форма самооценки — общая оценка собственной ценности (Б.С.Братусь, В.Н.Павленко, 1986); как вид эмоциональных переживаний, «эмоционально-ценностное отношение к себе (И.И.Чеснокова, 1977). На основании имеющихся исследований делается заключение о том, что самоотношение — сложное психологическое образование субъективного мира личности, имеющее эмоционально-ценностную природу, проявляющееся во множестве феноменов (самоуважения, самоинтереса, ощущения самоценности, самопринятия и др.) (В.В.Столин, 1983; Р.С.Пантилеев, 1993) и тесно связанное с другими образованиями личности, например, доверием к себе и к другим (Т.П.Скрипкина, 1998), ценностными и смысложизненными ориентациями (С.Л.Братченко, С.А.Рябченко, 1996; Л.Н.Джрнзян, 1989; Д.В.Ронзин, 1991, 1992; Т.Шибутани, 1998); оно всегда несёт в себе одновременно отношение к другому и ожидаемое от него отношение к себе.

Далее в параграфе приводятся имеющиеся в психологической литературе данные, свидетельствующие в пользу того факта, что особенности самоотношения личности в значительной мере обуславливают её общение с окружающими в межличностной сфере (А.А.Бодалёв, 1988; О.Ю.Михайлова, 1990; С.Ю.Пузанова, 1988; К.Роджерс, 1994; Е.Т.Соколова, 1989; В.В.Столин, 1983; А.И.Ташёва, 1990; А.У.Хараш, 1987; Т.Шибутани, 1998 и др.), в сфере профессионального педагогического общения (Р.Бернс, 1986; С.Л.Братченко, С.А.Рябченко, 1996; С.А.Рябченко, 1995; Л.М.Митина, 1990, 1994; В.А.Горянина, 1997). В тесной связи с другими ценностно-смысловыми образованиями личности самоотношение в первую очередь обуславливает устойчивое эмоционально-ценностное отношение к партнёру по общению, а также определённый стиль коммуникативного поведения по отношению к нему (стиль обращения с ним), т.е. систему наиболее эффективных и естественных с точки зрения конкретного человека способов взаимодействия с людьми. В процессе влияния самоотношения личности на её общение с другими значительная роль отводится механизму проекции и другим защитным стратегиям.

В заключение подчёркивается, что самоотношение как эмоционально-ценностное отношение к себе должно рассматриваться вкупе с ценностными и смысложизненными ориентациями (наличие их взаимосвязи не вызывают у исследователей сомнения). Вместе они отражают основные субъективные (ценностно-смысловые) отношения личности к миру, к себе, к людям и являются значимым фактором, определяющим стиль её общения с окружающими.

Параграф третий — «Проявление полезависимости-полenezависимости в межличностном и педагогическом общении» — посвящён сравнительному анализу особенностей общения полезависимых и полenezависимых субъектов общения.

На основе аналитического обзора имеющихся исследований (Г.Виткин, 1977; Т.В.Корнилова, Г.В.Парамей, 1989; И.П.Шкуратова, 1994, 1997 и др.) определена сущность полезависимости-полenezависимости как когнитивно-личностной характеристики. В диссертации делается акцент на том, что полезависимость-полenezависимость — единственный из параметров когнитивного стиля, в природе которого заключена социально-психологическая дихотомия: самостоятельность, способность противостоять социальному давлению и управлять своим поведением как целым — у полenezависимых; ориентация на социальное окружение и зависимость от него — у полезависимых. Как всякая стилевая характеристика личности она является относительно поздним её образованием, основывающимся на других её свойствах и формирующимся в результате социализации. Выделенные различия в стратегиях поведения в общении полезависимых и полenezависимых субъектов общения указывают на правомерность утверждения о том, что различия в стратегиях их общения обусловлены их ценностными ориентациями и мотивами, а также на необходимость эмпирического изучения этого вопроса.

В параграфе описаны различия между полезависимыми и полenezависимыми педагогами в стиле их общения с детьми, основанные на данных имеющихся исследований (М.Бертини, 1986; Г.Виткин, 1977; Ч.Джеймс, 1986; Эммерих, 1986; Дж.Ди.Стефано, 1986; И.П.Шкуратова, 1994, 1997). Полenezависимые придают большое значение стандартам, организации обучения, считают необходимым направлять обучаемого, используют негативные критические оценки; полезависимые — проявляют больше умений в создании тёплой, личностной атмосферы учения, стремятся к бесконфликтному, беспроблемному общению с обучаемыми. Отмечается противоречивость имеющихся эмпирических данных. Так, например, есть исследования, свидетельствующие об отсутствии связи между полезависимостью-полenezависимостью и директивностью-недирективностью обучения, а также указывающие на зависимость выбора теми и другими педагогами модели обучающего поведения от условий обучения. Подчёркивается недостаточная изученность этого вопроса, а также тот факт, что большинство данных получено на основе самооценки педагогов или оценки учеников; отмечается необходимость исследования поведения педагогов с разным когнитивным стилем в профессиональном общении в естественных условиях.

В параграфе четвёртом — «Постановка проблемы. Цели и задачи. Гипотезы» — сформулирована проблема; обоснована актуальность, определены предмет, цели, задачи, гипотезы исследования.

В третьей главе — «Экспериментальное исследование стиля педагогического общения и его ценностно-смысловых и когнитивных детерминант» — представлены результаты проведённого эмпирического исследования, их анализ и интерпретация.

Параграф первый — «Объект, схема и этапы исследования» — посвящён описанию объекта и процедуры исследования.

В параграфе втором — «Методы и методики эмпирического исследования» — описаны и обоснованы использованные в работе психологические методы и методики, а также указываются математические методы и процедуры обработки эмпирических данных.

В третьем параграфе — «Направленность педагогов в общении» — представлены результаты эмпирического исследования направленности педагогов в общении. Проведён сопоставительный анализ содержания направленности педагогов в профессиональном и непрофессиональном общении; выявлены и описаны взаимосвязи и разные типы соотношения между ними. В результате исследования у педагогов выявилось следующее соотношение степени выраженности видов направленности в общении: в профессиональной сфере — диалогическая – 35 % ; альтероцентристская – 30,5 % ; авторитарная – 14,5 % ; конформная - 9 % ; манипулятивная – 8 % ; индифферентная – 3 % ; в непрофессиональной сфере они же соответственно — 39; 21; 16 ; 14 ; 7 ; 3 %. Наряду с большой индивидуальной вариативностью содержания направленности в общении между одноимёнными видами направленности в общении вне педагогической деятельности и в сфере профессионального общения по результатам корреляционного анализа выявились значимые положительные связи (при $p < 0,05$). Обнаружилось два типа направленности в общении у педагогов. Инвариантный — характеризующийся таким соотношением видов направленности, когда в профессиональном и в непрофессиональном общении соотношение степени выраженности всех её видов приблизительно одинаково. Вариативный — при котором в содержании направленности в непрофессиональном общении и в содержании направленности в педагогическом общении доминируют разные (нередко противоречащие друг другу) виды направленности. Инвариантный тип направленности в общении рассматривается в работе как отражающий устойчивость и последовательность личностных ценностных ориентаций и смысловых установок в общении. При этом важно, какой именно из видов направленности является преобладающим в обеих сферах. В исследовании выявлены три инвариантных типа направленности в общении - с преобладанием диалогического, альтероцентристского и авторитарного вида - и один вариативный. Заметна «гармонизирующая» роль общей диалогической направленности в общении. Как в профессиональном, так и в непрофессиональном общении её доминирование сводит к минимуму все остальные виды, свидетельствующие о стремлении к неравноправному общению — авторитарную, манипулятивную, конформную направленность в общении (значимые отрицательные корреляции при $p < 0,05$). Исключение составляет альтероцентристская направленность в педагогическом общении: доминирование общей ориентации на диалог не исключает альтероцентристской ориентации в педагогическом общении. Меньше корреляций с другими видами обнаружили авторитарный и альтероцентристский виды направленности, но отражённое в них содержание ценностных ориентаций и смысловых установок в общении (профессиональном и непрофессиональном) также может быть охарактеризовано как более

или менее согласованное и непротиворечивое. Противоположным образом можно охарактеризовать содержание ценностно-смысловых критериев общения, связанное с доминированием конформной направленности в общении: как в профессиональном, так и в непрофессиональном общении с этой ориентацией сосуществует авторитарная и манипулятивная (положительные корреляции при $p < 0,05$).

Выделенные типы направленности педагогов в общении рассматриваются как мотивационно-смысловая составляющая стилей педагогического общения, а также как основа выделения типов педагогов как субъектов профессионального общения.

В четвёртом параграфе — «Исследование взаимосвязи между компонентами стиля педагогического общения» — представлены результаты исследования взаимосвязи между коммуникативным поведением педагогов и их направленностью в общении. На основании процедуры корреляционного анализа между видами направленности и набором приёмов и способов коммуникативного поведения педагогов на уроке зафиксированы многочисленные взаимосвязи. Факторизация показателей степени выраженности видов направленности в общении и частоты использования разных категорий речевых высказываний (по данным самооценки педагогами своего коммуникативного поведения), позволила выявить две наиболее чётко осознаваемые педагогами модели своего профессионального коммуникативного поведения — авторитарную и конформную. Выявленные в результате корреляционного анализа связи между видами направленности в общении и определенными наборами приемов и способов профессионального общения, соответствующих его сути, рассматриваются в работе как свидетельство того, что каждый вид направленности может специфическим образом реализовываться в коммуникативном поведении педагогов, внося таким образом свой вклад в инструментарий общения. Одновременно с этим отмечается, что обнаружилась неодинаковая инструментальная обеспеченность видов направленности. Наибольшее количество корреляций с приёмами и способами коммуникативного поведения у авторитарной направленности в педагогическом общении, которая оказалась положительно связанной с императивными высказываниями ($r=0,55$, $p<0,007$), конфронтационными высказываниями ($r=0,47$, $p<0,02$), повелительными обращениями ($r=0,65$, $p<0,002$) (требование, угроза, команда) и отрицательными оценками (нотация, замечание — $r=0,45$, $p<0,02$), отрицательно — с просьбой и высказыванием чувств ($r=-0,40$, $p<0,05$). Эти данные совпадают с данными самооценки педагогами своего коммуникативного поведения. Так же последовательно реализуется в профессиональном коммуникативном поведении педагогов конформная направленность. Набор коммуникативных актов, связанных с нею, следующий: ободрение ($r=0,36$, $p<0,05$); «подстройка снизу», эмоционально-экспрессивные высказывания, недирективные обращения, положительные оценки, составившие с конформной направленностью один фактор; при этом исключаются директивные воздействия ($r=-0,48$, $p<0,02$), отрицательные оценки ($r=-0,42$, $p<0,03$), выражение чувств ($r=-0,38$, $p<0,05$).

Заметно выраженные у участников исследования диалогическая и альтероцентристская направленность последовательно проявляются в их коммуникативном поведении, вместе с тем они связаны с меньшим количеством приёмов и способов общения. Диалогическая — с ободрением ($r=0,41$, $p<0,04$), положительными оценками ($r=0,46$, $p<0,02$) и исключает директивные обращения ($r=-0,42$, $p<0,04$) и тем более повелительные ($r=-0,51$, $p<0,01$). Альтероцентристская — исключает указания ($r=-0,47$, $p<0,02$). И та и другая с отрицательными нагрузками входят в содержание факторов, включающих директивные речевые акты. Как наименее выраженные из всех видов направленности и наименее проявившиеся в коммуникативном поведении педагогов манипулятивный и индифферентный виды направленности подробно не анализировались.

Наибольшая инструментальная оснащённость авторитарного, особенно, и конформного видов направленности в общении объясняется в работе наибольшей востребованностью данных моделей поведения в современной образовательной практике, их освоенностью, связью с моделью ролевого поведения педагога.

Анализ индивидуальных данных показывает, что связи между содержанием направленности и набором приёмов и способов общения могут характеризоваться разной степенью согласованности, свидетельствующей об органичности для данной личности используемых ею коммуникативных приёмов и способов.

Таким образом, гипотеза о существовании связи между видами направленности в общении и определёнными приёмами и способами, устойчиво используемыми педагогами в профессиональном коммуникативном поведении, подтвердилась.

В параграфе пятом — «Психологический анализ ценностно-смысловых отношений педагогов в связи с их направленностью в общении» — рассматриваются особенности и значимые различия ценностно-смысловых отношений педагогов (отражённых в их ценностных, смысложизненных ориентациях и отношении к себе) с разным содержанием направленности в общении, выявленные посредством качественного анализа, процедуры суммарной статистики, корреляционного и факторного анализа, сравнения крайних групп по критерию знаковых рангов Уилкоксона.

Ценностно-смысловые отношения педагогов с диалогическим и альтероцентристским стилем характеризуются большей согласованностью по сравнению с таковой у педагогов с авторитарным и с вариативным стилем. У этих же педагогов и содержание самой направленности также имеет тенденцию к непротиворечивости; в отношении к себе сведены к минимуму самообвинение и внутренняя конфликтность. Их иерархия ценностей заметно отличается от всех других своим активным, конструктивным характером. У педагогов «авторитарной» группы она также отличается активным характером, однако, если у диалогичных педагогов она в большей степени свидетельствует о ценности для них саморазвития, самосовершенствования, как можно более полной реализации своих сил и возможностей, свободы, познания, творчества в жизни вообще, то у педагогов с авторитарным стилем ценности саморазвития сопрягаются, главным образом, с профессиональной сферой; наряду с творчеством в профессии, для них важно признание их достижений окружающими. В межличностных отношениях для них наиболее значимы альтруистические ценности в сочетании с этическими (например, непримиримостью к недостаткам в себе и в других); в отличие от них, педагоги, ориентированные на диалог, считают значимым для себя строить отношения с окружающими на основе их принятия, терпимости к ним, готовности понять и принять другую точку зрения.

Иерархия ценностей педагогов с альтероцентристским стилем и педагогов с вариативным стилем имеет несколько более пассивный характер, хотя особенности смысложизненных ориентаций первых из них, так же как и у диалогичных педагогов, свидетельствуют об их активной жизненной позиции.

Внутренней конфликтностью отличается отношение к себе педагогов с авторитарным и вариативным стилем общения. Однако более всех с внутренней конфликтностью оказалась связанной конформная направленность; с ней же связаны такие особенности смысложизненных ориентаций, которые говорят о пассивной жизненной позиции и отражают довольно последовательную жизненную позицию «жертвы».

На основании вышеприведённых данных делается общий вывод о том, что связанные между собой ценностные, смысложизненные ориентации, эмоционально-ценностное отношение к себе составляют ценностно-смысловую основу общения и, конкретизируясь в содержании направленности в общении, тем самым обуславливают стиль общения.

В параграфе шестом — «Проявление полезависимости-полenezависимости в стиле педагогического общения» — рассматриваются стилевые особенности профессионального коммуникативного поведения и направленности в общении полезависимых и полenezависимых педагогов. На основании факторного и корреляционного анализа отмечается, что в содержании направленности в общении есть положительная связь полenezависимости с диалогической направленностью и отрицательная — с конформной. Набор приёмов и способов профессионального общения полenezависимых педагогов, выявленный в результате изучения его в естественных условиях и путём самооценки педагогов, следующий: предпочтение индивидуальных и оптативных обращений, косвенных оценок, а также таких речевых актов, как принятие и высказывание чувств, ободрение, подтверждение, просьба и просьба-замечание, вопрос, благодарность, извинения; исключаются распоряжения и команды. Вышеприведённые данные служат основанием вывода о сведении к минимуму конформизма и преобладающей ориентации полenezависимых педагогов на равноправное и взаимоуважительное общение с детьми, которое реализуется в коммуникативном поведении, характеризуемом как индивидуально ориентированное, недирективное, исключающее давление на ученика. Связь полезависимости с конформной ориентацией в общении, а также с такими категориями речевых действий, как «подстройка снизу», недирективные обращения, эмоционально-экспрессивные высказывания (составившие единый с конформным видом направленности фактор «конформное педагогическое общение»), свидетельствует об ориентированности полезависимых педагогов на некритическое согласие, уход от конфликтов в общении с детьми, зависимости их от факторов «поля» профессионального взаимодействия с учениками. Помимо связи с конформным видом направленности выявлены связи полезависимости с альтероцентристским и индифферентным видами, отражающие неопределённость и сложность направленности полезависимых педагогов в профессиональном общении: с одной стороны, готовность жертвовать своим интересом ради интересов ребёнка, а, с другой стороны, готовность ограничиваться лишь формально-деловым взаимодействием с ними.

В заключение констатируется, что предположение о связи полнезависимости-полнезависимости с операциями и направленностью в общении подтвердилось. Отмечается, что данные об особенностях их профессионального коммуникативного поведения позволяют прояснить и конкретизировать имеющиеся представления, а также выявляют новый факт преимущественной ориентации полнезависимых педагогов на диалог в профессиональном общении с детьми. Он интерпретируется как согласующийся с описанием полнезависимых субъектов общения в тех его аспектах, которые подчёркивают их ориентацию на свободу, независимость, самостоятельное решение своих проблем, развитый интеллект, способность к чёткой дифференциации границ «Я» и «не-Я», способность действовать не под влиянием внешних факторов, а на основе собственных мотивов. Сочетание этих особенностей и ориентации на взаимоуважительное, равноправное общение, предполагающее признание ценности себя и партнёра, оказывается благоприятной основой для диалога полнезависимых субъектов общения с окружающими, в том числе и с детьми в профессиональном общении.

В **заключении** подводятся итоги исследования, отмечается, что полученные данные подтверждают выдвинутые гипотезы, приводятся основные **выводы**:

1. Стилль педагогического общения – есть проявление целостной личности педагога как субъекта профессионального общения и представляет собой единство направленности в общении (содержательной его стороны) и инструментальных характеристик общения (формальной стороны).

2. Содержание направленности в общении выявляется в форме индивидуально-своеобразного сочетания в разной степени выраженных её видов (диалогического, авторитарного, манипулятивного, конформного, альтероцентристского, индифферентного); с преобладанием диалогического вида связана наибольшая согласованность и непротиворечивость содержания направленности; с преобладанием конформного вида связана, наоборот, наименьшая согласованность и противоречивость её содержания.

3. Между содержанием общей направленности в общении и содержанием направленности в педагогическом общении у разных педагогов может иметь место соответствие (инвариантный тип направленности в общении) или несоответствие (вариативный тип направленности в общении).

4. Каждый вид направленности предполагает определённый набор приёмов и способов коммуникативного поведения; имеют место различия в инструментальной обеспеченности видов направленности в общении (авторитарный вид имеет наибольшую инструментальную обеспеченность), а также большая или меньшая согласованность между содержанием направленности педагогов в общении и коммуникативным поведением.

5. Ценностные и смысложизненные ориентации, эмоционально-ценностное отношение к себе, отражающие вкуче главные отношения личности к миру и к себе, имеют тесные связи между собой, составляя мотивационно-смысловую основу её общения; связанные между собой, они конкретизируются в содержании направленности в общении, определяя её стиль общения.

6. Ценностно-смысловые отношения, составляющие мотивационно-смысловую основу диалогического стиля педагогического общения, отличаются наибольшей согласованностью, активным, конструктивным характером их содержания; наибольшей сложностью, противоречивостью, внутренней конфликтностью самоотношения характеризуются ценностно-смысловые отношения, составляющие мотивационно-смысловую основу конформного и вариативного стилей педагогического общения; основой альтероцентристского стиля являются ценностно-смысловые отношения, в более или менее согласованном содержании которых ведущее место занимают пассивные ценности, альтруистические ценности и ценности межличностных отношений; ценностно-смысловые отношения, связанные с авторитарным стилем педагогического общения, характеризуются внутренней конфликтностью самоотношения, ведущей ориентацией на конкретные жизненные ценности, профессиональное творчество, общественное признание, одинаковой степенью значимости этических ценностей (непримиримости к недостаткам в себе и в других и др.) и альтруистических.

7. Полезависимость-полenezависимость влияет в первую очередь на индивидуально-своеобразный набор коммуникативных приёмов и способов, используемых педагогами в профессиональном общении с детьми.

8. Полenezависимость связана с диалогическим видом направленности в общении, а также с недирективными, индивидуально ориентированными приёмами и способами общения; полезависимость связана с остальными видами направленности (особенно конформной), что свидетельствует о сложности и противоречивости ценностно-смысловых критериев общения полезависимых педагогов; связанное с ними профессиональное коммуникативное поведение характеризуется предпочтением групповых обращений, положительных оценок, «подстройкой снизу».

9.Ценностно-смысловые отношения и полезависимость-полenezависимость как детерминанты стиля педагогического общения связаны между собой посредством их связей с направленностью в общении.

В заключении диссертации также указываются направления практического использования полученных результатов и намечаются перспективы дальнейшего исследования выбранной темы.

Представление о стиле педагогического общения и его ценностно-смысловых и когнитивных детерминантах, а также подобранный в исследовании блок методик применимы для диагностики личности как субъекта общения не только в образовательной практике, но и в других профессиональных сферах.

На основе полученных данных возможна разработка программ социально-психологического тренинга, других коррекционных программ.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1.Ценность семьи в системе ценностных ориентаций педагогов // Современная семья: проблемы и перспективы. — Ростов-на-Дону, 1994. — С. 147-150.

2.Самоотношение как показатель личностного развития педагогов // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона.— Карачаевск, 1995.— С.51-52.

3.К проблеме целостности личности // Психология сегодня. Ежегодник Российского психологического общества.— Москва, 1996.— С.7-9

4.Особенности системы ценностных ориентаций педагогов с диалогической направленностью в общении // Психологический вестник РГУ. Вып.1.-Ч.1.— Ростов-на-Дону, 1996.— С.223-230.

5.Сравнительный анализ коммуникативных установок учителей и воспитателей детского сада // Актуальные проблемы преемственности обучения и воспитания в первоначальных звеньях системы образования. Материалы научно-практической конференции. — Ростов-на-Дону, 1996. — С. 55-57.

6.Взаимосвязь направленности педагогов в общении и их ценностно-смысловых отношений // Психологический вестник РГУ. Вып. 2.— Ростов-на-Дону, 1997, С. 434-450.

7.Направленность в общении и индивидуально-стилевые особенности её реализации педагогами в коммуникативном поведении // Психологический вестник РГУ. Вып. 3. — Ростов-на-Дону, 1998, С. 183-199.

8.Полезависимость-поленезависимость как детерминанта индивидуально-стилевых особенностей педагогического общения // Психологический вестник РГУ. Вып. 3.— Ростов-на-Дону, 1998, С.226-236 (В соавторстве с И.П.Шкуратовой).

9.К проблеме методов изучения личности // Ежегодник Российского психологического общества. – Ростов-на-Дону, 1997. – Т.3.— Вып.2. — С. 58-59.