

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕФЕКТИВНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Василь Галузяк (Вінниця)

У статті розглядаються різноманітні підходи до визначення основних характеристик ефективного стилю педагогічного спілкування. Виділяються біполярні параметри, які відображають фундаментальні аспекти міжособистісної взаємодії.

The article deals with different approaches to defining of the basic characteristics of the effective style of pedagogical communication. The bipolar parameters that represent the fundamental aspects of interactive between personalities are marked out.

Демократизація сучасної школи неможлива без відповідного соціально-психологічного забезпечення педагогічного процесу, його побудови згідно з принципами суб'єкт-суб'єктного підходу, діалогу та співробітництва. Від здатності учителя налагоджувати у взаємодії з учнями емоційно комфортні, відверті, емпатійні стосунки суттєвим чином залежить виховний потенціал педагогічної діяльності, ефективність її впливу на особистісне становлення учнів, розвиток їх свідомості й самосвідомості, мотиваційно-ціннісної та когнітивної сфер.

Від особливостей педагогічного спілкування залежить не тільки ефективність педагогічної діяльності, її вплив на інтелектуальний та особистісний розвиток учнів, але й морально-емоційне самопочуття, задоволеність собою та своєю діяльністю, професійне зростання самого учителя. Тому закономірно, що проблема стилів педагогічного спілкування виділилась у спеціальний напрям психолого-педагогічних досліджень. Її вивченню присвячено цілий ряд праць, у яких аналізуються психологічні особливості та структура різних стилів педагогічного спілкування, здійснюються спроби їх систематизації і класифікації, визначається їхній вплив на особистісний розвиток учнів.

Найпоширенішим у вітчизняній педагогіці та психології є підхід до вивчення стилів педагогічного спілкування, започаткований виконаними К.Левіном у 30-х рр. XX ст. дослідженнями ефективності різних стилів керівництва: демократичного, авторитарного й стилю невтручання. Ця класифікація набула значного поширення і була перенесена педагогами та психологами в контекст досліджень стилів педагогічного спілкування (О.О. Андреев, Р. Берне, К. Бірт, Х. Прильвітц, О.О. Бодальов, О.О. Леонтьев, А.Ю. Максаков, Т.Н. Мальковська, Н.Ф. Маслова, В.С. Мухіна, П.В. Симонов та ін.). Стиль педагогічного спілкування в руслі цієї теоретичної традиції найчастіше визначається як характерна, типова для вчителя система педагогічних прийомів і способів впливу на поведінку учнів.

Р.Бернс (2), виділяючи авторитарний і демократичний стилі педагогічного керівництва, звертає увагу не лише на формально-поведінкові, але й на змістовні характеристики спілкування вчителя. Перший стиль властивий, на його думку, педагогам, які ігнорують виховні цілі, зосереджуючи основну увагу на дидактичних завданнях. Їх манеру викладання визначає педантичне дотримання навчальної програми, регламентація та детальний контроль результатів навчальної діяльності. Учителі з демократичним стилем керівництва більше орієнтуються на формування міжособистісних контактів, позитивних емоційних стосунків з дітьми, більше довіряють останнім і частіше спонукають їх до оцінювання власних досягнень.

А.В.Петровський виділив дві моделі педагогічної взаємодії: навчально-дисциплінарну й особистісно-орієнтовану. Основні відмінності між вчителями, які дотримуються цих моделей, полягають у розумінні

цілей педагогічної діяльності, ставленні до учнів та способах і тактиках спілкування з ними.

Вчителі навчально-дисциплінарного типу головну мету своєї діяльності вбачають в озброєнні дітей знаннями, вміннями й навичками з навчального предмета. Основними способами спілкування з учнями виступають настанови, роз'яснення, вказівки, заваження, заборони і т.п. В основі їхнього спілкування лежить тактика диктату та опіки. Учителі цього типу більш схильні карати учнів за їхні провини, ніж заохочувати за досягнення. Суть позиції педагога навчально-дисциплінарного типу - реалізувати навчальну програму, задовольнити вимоги керівництва й контролюючих інстанцій. Наслідком цього є взаємне відчуження вихователя і вихованців, деформація їхнього особистісного розвитку. У вихователя формуються такі негативні риси характеру, як менторство, обвинувальний стиль реагування на фрустрацію, емоційне застрягання. Не менш негативно позначається така позиція на особистісному становленні вихованців: формується пасивність, невпевненість, негативна самооцінка, комплекс безпомічності.

Альтернативною даній моделі є особистісно-орієнтована модель педагогічної взаємодії. Вчителі, яким вона властива, вбачають своє основне завдання в сприянні особистісному розвитку учнів. У контексті цієї орієнтації формування знань, умінь і навичок виступає не самоціллю, а одним із засобів повноцінного розвитку учнів. Пріоритетне значення надається формуванню в дітей позитивної Я-концепції, моральної свідомості, розвитку їхнього творчого потенціалу, розкриттю індивідуальної своєрідності. Для їхнього спілкування з учнями характерна орієнтація на співробітництво, індивідуальний підхід, установка на довірливі, особистісні стосунки, врахування інтересів, емоційних станів і якостей учнів. В арсеналі дидактичних способів впливу таких учителів переважають методи та прийоми позитивного стимулювання та заохочення. У цьому випадку вихованець сприймається як рівноправний партнер спільної діяльності. Таке спілкування приводить до розширення «ступенів свободи» вихованця — його здібностей, прав, перспектив. Крім того, переборюється егоцентризм та індивідуалізм дитини, розкріпаються її мислення і воля, не сковані страхом перед невдачею чи глузуванням.

Загальним підсумком проаналізованих досліджень є висновок про суттєвий вплив особливостей педагогічного спілкування на формування важливих особистісних новоутворень, розвиток свідомості й самосвідомості, мотиваційної та когнітивної сфер вихованців, їх здатності до саморегуляції.

Слід зазначити, що при одностайному визнанні фундаментальної ролі педагогічного спілкування в забезпеченні успішності навчально-виховної взаємодії, серед дослідників спостерігаються певні розбіжності в оцінці виховного потенціалу різних стилів спілкування. Деякі з них виділяють однозначно позитивні, педагогічно доцільні стилі спілкування

й однозначно негативні, непродуктивні. Так, С.О.Рябченко стверджує, що авторитарний стиль педагогічного спілкування має суто негативні наслідки для особистості вихованців: невротизація, ідентифікація учнів з авторитарним педагогом і засвоєння відповідних способів поведінки, зниження внутрішньої мотивації учіння, послаблення пізнавального інтересу (8). Причому, негативні наслідки такого стилю спілкування можуть спостерігатися як відразу ж, так і через декілька років.

А.В.Петровський і В.В.Шпалінський зазначають, що в класах, де викладають учителі з авторитарним стилем спілкування здебільшого буває непогана дисципліна й успішність, однак за зовнішнім благополуччям можуть приховуватися значні дефекти в моральному розвитку школярів (6).

О.У. Хараш вважає, що в певних умовах монологічний характер спілкування може бути цілком доцільним: «передача алгоритмів дій не лише не потребує діалогу, але й заперечує його, тому що діалог загрожує алгоритмам втратою їх безперечної завершеності... Тому у випадку передачі алгоритмів дій, взятих в абстракції від предмета, найбільш адекватною формою комунікативного впливу є односторонній і категоричний інструктаж» (9, 28).

На думку Г.О.Балла та М.С.Бургіна, існує певна «відповідність між основними педагогічними функціями (допомогою в становленні спрямованості особистості та формуванням її інструментальної оснащеності) й раціональністю використання певних стратегій педагогічного впливу (діалогічної в першому випадку і монологічної в другому)» (1).

Як бачимо, проблема ефективності стилів педагогічного спілкування не має однозначного розв'язання. Діапазон думок простягається від визнання найбільш ефективним якогось одного стилю до твердження про принципову відсутність єдиного універсально ефективного стилю педагогічного спілкування.

Останнім часом науковці схиляються до думки про неадекватність самої постановки проблеми пошуку однозначно продуктивних і непродуктивних стилів спілкування. Дослідження свідчать, що ефективність спілкування залежить не тільки від його особливостей, але й від умов, у яких відбувається педагогічна взаємодія. Зокрема, ефективність педагогічного спілкування суттєвим чином залежить від рівня розвитку класного колективу, вікових та індивідуальних особливостей школярів, їхніх особистісних властивостей, крізь які переломлюються і сприймаються стильові особливості спілкування вчителя, його виховні впливи. Універсального, ефективного в усіх умовах та стосовно стилю педагогічного спілкування не існує.

Проте, таку позицію не слід доводити до крайності і взагалі відкидати можливість якісної оцінки змістовно різних стилів педагогічного спілкування. Адже педагогічна діяльність має чітку спрямованість і ставить до спілкування вчителя низку загальних вимог, зумовлених специфікою виховних завдань та

психологічними закономірностями особистісного становлення вихованців. Очевидно, що загальні, відносно стабільні тенденції спілкування вчителя можуть бути більш або менш адекватними специфіці виховної діяльності.

Теоретичний аналіз поданих у літературі підходів до класифікації та характеристики різних стилів педагогічного спілкування дозволяє виділити три загальні біполярні параметри або виміри, які відображають фундаментальні аспекти міжособистісної взаємодії і визначають продуктивність навчально-виховної взаємодії: «домінантність, активність - залежність, пасивність»; «симпатія, доброзичливість - антипатія, критичність»; «формальність, закритість - особистісність, відкритість».

Параметр «домінантність - залежність» стосується реалізації учителем такої важливої функції педагогічного спілкування, як вплив, керування поведінкою та діяльністю учнів. Він виявляється насамперед у соціально-психологічній позиції, яку займає педагог у спілкуванні з учнями («зверху», «поряд» чи «знизу»). Вчителі, спілкування яких за даним параметром наближається до домінуючого полюсу, займають активну, владну позицію у спілкуванні з учнями, спрямовують і регламентують їхню поведінку, дають вказівки, розпорядження і поради, постійно ставлять перед учнями певні цілі, контролюють їх досягнення, суворо вимагають дотримання встановлених норм і т.д. Педагоги, спілкування яких характеризується протилежним полюсом цього параметру, навпаки, поводять себе пасивно, безініціативно, уникають активних впливів на учнів, надають їм повну свободу дій, займають очікувальну, споглядальну позицію, пасивно пристосовуються до учнів, виявляють надмірну поступливість, фактично відмовляються від здійснення функції керівництва і зв'язаної з цим відповідальності. Між даними полюсами знаходяться проміжні за мірою домінуючості стилі педагогічного спілкування.

У психолого-педагогічній літературі директивність у контексті педагогічного спілкування, як завжди, оцінюється негативно. Більшість авторів рішуче відкидає авторитарний підхід у сфері виховання особистості, грубий деспотизм, придушення на кожному кроці природної активності дитини. Однак, як зазначає Р.Берне, авторитарність не завжди синонімічна антигуманній «педагогічній філософії» (2). Якщо розглядати директивність не в крайній формі її вияву, а як параметр, пов'язаний з реалізацією у спілкуванні функції впливу, а також враховувати природу виховного процесу, як організованої і цілеспрямованої взаємодії, то очевидно стає необхідність певної міри директивності вихователя для виконання ним активної, спрямовуючої ролі. В основі правильного виховання повинна лежати чітка, послідовна система вимог, що ставляться перед вихованцями, а не аморфний підхід, який інколи приховується за привабливими гаслами особистісної свободи, надання необхідного простору для вияву ініціативи та самореалізації особистості.

Як свідчать дослідження, оптимальні умови для виховання створюються не при наданні вихованцям абсолютної свободи дій або при надмірній директивності, а у випадку поєднання вихователем вимогливості і контролю з емоційним прийняттям вихованців (2), (10). Коментуючи емпіричні дані, отримані в дослідженнях сімейного виховання, Р.Берне зазначає: «Уважне й турботливе ставлення до дитини в поєднанні з вимогливістю робить непотрібними суворі покарання. З усього видно, що секрет формування високої самооцінки полягає в доброзичливому ставленні до дитини, готовності прийняти її такою, якою вона є, але в той же час і в умінні встановити при цьому певні межі» (2, 131). Надмірна директивність, репресивність та регламентація у вихованні, як і всездозволеність, однаково завдають шкоди особистісному розвитку дитини, призводять до асоціальної й агресивної поведінки дітей, особливо в підлітковому та юнацькому віці (10).

Інший важливий вимір педагогічного спілкування поданий біполярним континуумом «симпатія, доброзичливість, прийняття - антипатія, ворожість, неприйняття». Він відображає валентність емоційного ставлення педагога до учнів і проявляється в характері та способах його спілкування: зацікавленості, симпатії, безумовному прийнятті, приязні, виявах теплих, позитивних почуттів, чуйності, допомозі, підтримці, увазі, довір'ї, тактовності, переважному використанні заохочень, чи, навпаки, байдужості, неприязні, холодності, антипатії, недовір'ї, критичності, ворожості, безцеремонності, негативних оцінках особистості, принизливих, іронічних зауваженнях, погрозах та покараннях і т.д. Цей параметр найчастіше виділяється в психолого-педагогічних дослідженнях як центральний, визначальний фактор ефективності педагогічного спілкування.

Параметр «формальність - особистісність» або «дистантність, закритість - психологічна близькість, відкритість» відображає соціально-психологічну дистанцію, яку педагог схильний підтримувати між собою та учнями. Учитель, спілкування якого має формальний характер, виступає у взаємодії з учнями тільки як виконавець відповідної соціальної ролі, суворо стежить за дотриманням статусної субординації, норм і правил професійно-рольового спілкування, приховує свої особисті якості та почуття за маскою офіційності й конвенційної самопрезентації, уникає близьких, відкритих, персоналізованих контактів з вихованцями. Всі учні сприймаються ним уніфіковано, стереотипно, як представники відповідної соціальної категорії - «учні», а не реальні, самобутні особистості, до уваги беруться лише ті їх характеристики, що безпосередньо стосуються виконання формально-рольових, переважно навчальних обов'язків та норм поведінки.

Педагоги, які займають протилежний полюс на вісі «формальність, закритість - особистісність, відкритість» спілкування, схильні встановлювати між собою та учнями малу соціальну дистанцію (аж

до її повної ліквідації), будують спілкування з ними на основі особистих почуттів, а не соціально-рольових норм, відкрито, спонтанно виявляють власні якості та емоції, підходять до учнів індивідуалізовано, звертають увагу не тільки і навіть не стільки на їх ділові якості та навчальні досягнення, скільки на особистісні риси, позанавчальні інтереси та проблеми.

Виділені та проаналізовані параметри педагогічного спілкування є біполярними і відносно автономними, ортогональними (змістовно незалежними). Кожен з них відображає особливий аспект інтерперсональної поведінки і може використовуватись як самостійний критерій при диференціації та класифікації стилів педагогічного спілкування. Однак, цілісне, всебічне уявлення про стиль спілкування учителя може дати лише комплексна характеристика особливостей його педагогічного спілкування за трьома визначеними параметрами.

Аналіз результатів цілого ряду психолого-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що ефективність стилю педагогічного спілкування залежить від його локалізації в просторі трьох названих вимірів міжособистісної взаємодії.

К.Роджерс, наприклад, стверджує, що розвивальний потенціал педагогічної взаємодії, особистісне зростання вихованців визначається здатністю педагога формувати в спілкуванні з ними особливий тип міжособистісних стосунків, які він називає «допомогальними». Для створення такого роду стосунків спілкування педагога повинно відповідати трьом вимогам: конгруентність переживань і поведінки, безумовне позитивне ставлення до вихованців та емпатія.

Конгруентність педагога полягає в щирому, відвертому, безпосередньому й усвідомлюваному вияві власних почуттів, особистісного ставлення до учнів. Антиподом конгруентному є «фасадне», відчужене, формальне спілкування, коли вчитель приховує свої справжні почуття під професійно-рольовою, безособовою маскою. Очевидно, що цей аспект педагогічного спілкування характеризує такий параметр, як «формальність, закритість - особистісність, відкритість».

Безумовне прийняття в контексті педагогічної взаємодії К.Роджерс розуміє як позитивне, доброзичливе, зацікавлене ставлення педагога до учня, яке не залежить від реальної поведінки останнього. Воно виражається у виявах симпатії, поваги, розуміння, захисту, підтримки та допомоги, що не ставляться у залежність від будь-яких попередніх умов.

Емпатія полягає у відчутті та розумінні педагогом внутрішнього стану, думок і почуттів учнів через співпереживання і часткову ідентифікацію (2).

М.В. Молоканов виділяє два основні фактори, що визначають ефективність будь-якого типу спілкування і професійну успішність спеціалістів, які працюють з людьми: «домінантність» та «інтерес до іншого». При вираженому інтересі до іншого спілкування будується на основі співчутливої ідентифікації з ним, реконструкції його суб'єктивного самосприймання та відображення дійсності; при слабо вираже-

ному - на загальних законах комунікативної взаємодії, пов'язаних із соціально-рольовою позицією норм, принципах і техніках. Відповідно спілкування має емпатійний, особистісний або ж відсторонений (рольовий) характер. На думку М.В. Молоканова, фактори «інтерес до іншого» й «домінантність» є базовими, універсальними характеристиками міжособистісної взаємодії і зумовлюють ефективність будь-якого типу професійного спілкування, в тому числі педагогічного (5).

К.Баумрінд диференціює чотири виховні стилі (авторитарний, пермісивний, авторитетний і відчужений), ґрунтуючись на таких параметрах педагогічного спілкування, як структурованість взаємодії; встановлення обмежень дитячої поведінки; чуйність і теплота; відсутність гніву. Авторитарний стиль характеризується високим рівнем структурованості взаємодії з вихованцями, встановленням обмежень і слабкими виявами чуйності. Пермісивний стиль, навпаки, виявляється у низькій структурованості (керованості, організованості) виховної взаємодії, практичній відсутності обмежень дитячої поведінки та підвищеній чуйності, емпатійності вихователя. Відчужений стиль характеризується відносно низькою структурованістю взаємодії і відсутністю чуйності. Найбільш продуктивним виявився авторитетний стиль, для якого характерна вираженість усіх виділених К.Баумрінд параметрів педагогічного спілкування: структурованість взаємодії, встановлення обмежень, чуйність, співчутливість, теплота та відсутність проявів гніву (10).

В.А.Горяніна виділяє п'ять основних критеріїв продуктивності стилю міжособистісного спілкування:

1) характер активності позицій партнерів (у продуктивному - поряд з партнером, тобто активна позиція обох партнерів як співучасників діяльності; в непродуктивному - над партнером, тобто активна позиція провідного партнера й відповідна їй пасивна позиція підкорення підлеглого);

2) характер постановки цілей (у продуктивному - партнери спільно розробляють як близькі, так і далекі цілі; в непродуктивному - панівний партнер висуває лише близькі цілі, не обговорюючи їх з партнером);

3) характер відповідальності (в продуктивному за результати діяльності відповідальні всі учасники взаємодії; в непродуктивному - всю відповідальність бере на себе панівний партнер);

4) характер стосунків, які виникають між партнерами (в продуктивному - доброзичливість і довір'я; в непродуктивному - агресія, образа, роздратування);

5) характер функціонування механізму ідентифікації - відособлення (ідентифікація і відособлення в продуктивному стилі; крайні форми ідентифікації і відчуження - в непродуктивному (4)).

Очевидно, що три перших критерії стосуються тих виявів педагогічного спілкування, які охоплює параметр «домінантності - залежності», четвертий критерій можна співвіднести з параметром «симпатії - антипатії», п'ятий - з параметром «відкритості, особистісності - закритості, формальності».

Отже, аналіз результатів зарубіжних і вітчизняних психолого-педагогічних досліджень свідчить, що найбільш доцільним у виховному контексті є стиль педагогічного спілкування, в якому вимогливість вихователя, яка забезпечує визначеність, структурованість педагогічного середовища, поєднується з доброзичливістю, прийняттям учнів та особистісною спрямованістю, персоналізованістю міжособистісних контактів. Незважаючи на відмінність у концептуальних підходах, більшість дослідників визнає найбільш ефективним (з погляду забезпечення сприятливих умов для успішного навчання і повноцінного особистісного розвитку учнів) стиль педагогічного спілкування, який відповідає суб'єкт-суб'єктній, діалогічній стратегії соціальної взаємодії, передбачає рівноправність психологічних (не соціальних) позицій педагога та учнів, взаємну активність, відкритість і конгруентність, готовність стати на погляд партнера. Побудова педагогічного процесу на принципах діалогу, як психологічно рівноправного співробітництва вчителя та учнів, є необхідною умовою реалізації особистісного підходу у вихованні та розвитку творчого потенціалу вихованців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогические значение //Вопросы психологии. - 1994. - №4. - С. 56-68.

2. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986.-420 с.

3. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: Дисс. ...канд. психол. наук. - Л., 1987. -268 с.

4. Горянина В.А. Психологические предпосылки непродуктивности стилия межличностного взаимодействия // Психологический журнал. - 1997. - №6. - С. 73-78.

5. Молоканов М.В. Модели коммуникативного взаимодействия // Вопросы психологии. - 1995. - №5. - С. 51- 60.

6. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. - М., 1978. - 174 с.

7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Прогресс, 1994. - 480 с.

8. Рябченко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: Дисс... канд. психол. наук. - М., 1994. - 154 с.

9. Харах А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения. - М., 1979.

10. Baumrind D. The development of instrumental competence through socialization // Pick A.D. (ed). Minnesota Symposium on Child Development. V7. - Minneapolis: U. of Minnesota Press, 1973.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галузях Василь Михайлович - кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського.

Коло наукових інтересів: вивчення стилів педагогічного спілкування.