

Галузьяк В. М.
(м. Вінниця)

ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Властива вихователю система індивідуально-типових, відносно стабільних та транситуаційних особливостей спілкування виступає в якості одного із фундаментальних факторів успішності педагогічної взаємодії. Тому закономірно, що проблема стильових особливостей педагогічного спілкування стала однією із центральних у сучасній педагогічній психології і виділилася в спеціальний напрям психолого-педагогічних досліджень. Її вивченню присвячено цілий ряд робіт, в яких аналізуються психологічні особливості та компонентна структура індивідуальних стилів педагогічного спілкування, здійснюються спроби їх систематизації та класифікації, вивчається навчально-виховна ефективність різних стилів, їх релевантність специфіці та завданням педагогічної взаємодії. Загалом, теоретичний аналіз дозволяє виділити шість основних проблемних сфер, які охоплюють проблематику досліджень індивідуального стилю педагогічного спілкування:

1. Аналіз психологічної суті, структури і змісту поняття «індивідуальний стиль педагогічного спілкування», побудова емпіричних або теоретико-гіпотетичних класифікацій стилів на основі їх поведінкових проявів – проблема визначення і

класифікації стилів педагогічного спілкування.

2. Розробка діагностичних методик для ідентифікації стилів педагогічного спілкування – проблема діагностики.

3. Дослідження психологічних факторів, які лежать в основі індивідуальних стилів педагогічного спілкування – проблема детермінації стильових особливостей педагогічного спілкування.

4. Дослідження психолого-педагогічних ефектів різних стилів педагогічного спілкування – проблема наслідків та ефективності.

5. Дослідження психологічних механізмів, закономірностей і можливостей цілеспрямованого формування та корекції індивідуальних стилів педагогічного спілкування.

6. Дослідження динаміки становлення і трансформації стильових особливостей педагогічного спілкування в процесі професійно-педагогічної підготовки і безпосередньої взаємодії педагога з вихованцями.

Найбільш глибоко і всебічно дослідженою є четверта з виділених проблем – проблема психолого-педагогічних наслідків та ефективності різних стилів педагогічного спілкування. Основна кількість робіт, в яких розглядається проблематика стилю, виконана в руслі саме цього напрямку досліджень. Характерною для всіх них є принципово одна й та ж експериментальна схема, в якій стиль спілкування виступає в якості незалежної змінної. В ролі залежних від нього змінних досліджувалися найрізноманітніші психолого-педагогічні феномени: особливості міжособистісних стосунків та емоційний мікроклімат в дитячому колективі (Березовін М.О., Коломинський Я.Л., Рєпіна Т.А., Янотовська Ю.В.); переважаючі види емоційних переживань, емоційний досвід школярів (Бодальов О.О.); соціально-психологічний мікроклімат в класному колективі та навчальна успішність (Вуббелс Т., Брекеманс М., Крітон Г., Хімайерс Г.); пізнавальна активність учнів на уроці (Андрєєв О.О., Киричук О.В.); мотивація

навчальної діяльності школярів (Гатанов Ю.Б., Неупокоева Н.М., Пророк Н.В., Пенькова О.І.); мотивація досягнення учнів (Слущкий В.М.); внутрішня мотивація і самоповага дітей (Десі Е., Незлек Дж., Шейнман Л.); нормативна поведінка молодших школярів (Рахматшаєва В.А.); моральна самосвідомість молодших школярів, їх ставлення до себе, учителя, ровесників і учбової діяльності (Маслова Н.Ф.); ставлення дітей до дорослого, самостійність і незалежність як риси особистості дошкільника та молодшого школяра (Суботський І.В., Семенова Г.С.); ефективність викладання гуманітарних дисциплін (літератури) (Шеїн С.А.); особливості Я-концепції школярів (Бернс Р., Янотовська Ю.В.); характер адаптації першокласників до школи (Зеленова М.Є.); особливості ідентифікації дітей з вихователем (Григельський М.); сприймання учнями навчальних телепередач (Беляєва Т.Б.) та ін.

Загальним підсумком перерахованих робіт є висновок про суттєвий вплив стильових особливостей педагогічного спілкування на формування важливих особистісних новоутворень, розвиток свідомості і самосвідомості, емоційно-мотиваційної та когнітивної сфер вихованців, їх здатності до саморегуляції.

Перша з виділених нами проблем дослідження стилів педагогічного спілкування – проблема аналізу психологічної суті, структури і змісту поняття «індивідуальний стиль педагогічного спілкування», визначення і класифікації стилів – в тій чи іншій мірі розглядається у більшості робіт, які торкаються проблематики педагогічного спілкування. Систематизація різних підходів до трактування і класифікації стилів педагогічного спілкування викликає значні труднощі, оскільки логіка та критерії їх побудови знаходяться в прямій залежності від концептуально-теоретичних установок авторів, між якими часто існують досить суттєві відмінності. Аналіз літератури дозволяє виділити три основні теоретичні орієнтації в дослідженнях стилів педагогічного спілкування: концепція стилів керівництва

(лідерства), теорія базових орієнтацій особистості і концепція індивідуального стилю спілкування, яка розвивається в руслі теорії інтегральної індивідуальності (Мерлін В.С. та ін.).

Найпоширенішим у вітчизняній педагогічній психології є підхід, започаткований у 30-х рр. дослідженнями ефективності різних стилів керівництва (лідерства), виконаними К.Левіном. Як відомо, К.Левін виділяв три стилі керівництва: демократичний, авторитарний і ліберальний. Дана класифікація отримала значне поширення і була перенесена педагогами та психологами в контекст досліджень стилів педагогічної взаємодії (Андреев О.О., Бернс Р., Бірт К., Прильвітц Х., Бодальов О.О., Леонтьев О.О., Максаков А.Ю., Мальковська Т.Н., Маслова Н.Ф., Мухіна В.С., Симонов П.В. та ін.). Стиль педагогічного керівництва в руслі даної теоретичної традиції найчастіше визначається як характерна, типова для вчителя система педагогічних прийомів і способів впливу на поведінку учнів. Фактично, в даному випадку диференціація і характеристика стилів здійснюється на основі аналізу особливостей реалізації учителем функції впливу, керівництва поведінкою і діяльністю школярів.

Як свідчить аналіз літератури, педагоги і психологи досить часто відходять від класичної трьохкомпонентної схеми класифікації стилів керівництва, виділяючи лише два, основні, на їх думку, – демократичний і авторитарний – стилі педагогічного спілкування, або змістовно еквівалентні їм. Так, Н.Ф.Маслова, розуміючи стиль педагогічного керівництва як «прийоми виховного впливу, що проявляються в типовому наборі вимог і очікувань відповідної поведінки учнів», виділяє лише два його різновиди: демократичний і авторитарний. Кожен стиль, на її думку, втілюється в характерних для вчителя формах організації діяльності і спілкування школярів та способах прояву ставлення до них. В основу диференціації стилів керівництва Н.Ф.Масловою покладено критерій частоти використання учителем різних форм виховного впливу, які

зводяться до «вимог, контролю за їх виконанням, оцінки діяльності дітей та їх ставлення до поставлених вимог».

А.В.Петровським розроблена двохкомпонентна типологія педагогічної взаємодії, яка в цілому відповідає поширеній дихотомії авторитарного і демократичного стилів керівництва, але в більшій мірі, на його думку, орієнтована на особливості шкільної реальності. Він виділяє навчально-дисциплінарну і особистісно-орієнтовану моделі педагогічного спілкування. Вчителі навчально-дисциплінарного типу головну мету своєї діяльності вбачають в озброєнні дітей знаннями, уміннями і навичками з навчального предмету. Основними способами спілкування з учнями виступають настанови, роз'яснення, вказівки, зауваження, заборони і т.п. В основі їх спілкування лежить тактика диктату і опіки. Учителі цього типу більш схильні карати учнів за їх провини, ніж заохочувати за досягнення. Суть позиції педагога навчально-дисциплінарного типу – реалізувати програму, задовольнити вимоги керівництва і контролюючих інстанцій.

Альтернативною даній моделі є особистісно-орієнтована модель педагогічної взаємодії. Вчителі, яким вона властива, бачать своє основне завдання в сприянні особистісному розвитку учнів. Пріоритетне значення надається формуванню в дітей позитивної Я-концепції, моральної свідомості, розвитку їх творчого потенціалу, розкриттю індивідуальної своєрідності. Для їх спілкування з учнями характерна орієнтація на співробітництво, індивідуальний підхід, установка на довірливі, особистісні стосунки, врахування інтересів, емоційних станів і якостей учнів. В арсеналі способів впливу таких учителів переважають методи і прийоми позитивного стимулювання та заохочення.

Аналогічні типи вчителів та відповідні їм стилі педагогічного спілкування були виділені в роботах Д.Райенса, Н.Кузьміної, М.Амінова та ін.

На нашу думку, подібного роду біполярні, дихотомічні класифікації, побудовані на основі етичної антиномії «доброго» і «поганого», не відображають реальної складності та багатомірності стилів педагогічного спілкування, неправомірно спрощують проблему їх диференціації і класифікації. Таке спрощення порушує загальну логіку вихідного підходу, згідно з яким стилі керівництва виділяються на основі параметру домінантності, директивності керівника у стосунках з підопічними. Даний параметр являє собою біполярний континуум, на якому можна розмістити різноманітні стилі спілкування керівників залежно від міри вираженості в них спонукаючих, спрямовуючих, контролюючих, обмежуючих, організовуючих впливів. На одному полюсі даного виміру – повна концентрація влади, тотальний контроль, імперативність, тиск і диктат, на іншому – пасивна залежність, поступливість і невтручання. Демократичний стиль керівництва, який часто протиставляється авторитарному, насправді є його антиподом лише в морально-етичному, але не психологічному сенсі. З соціально-психологічної точки зору його протилежністю є ліберальний стиль, або стиль невтручання, який характеризується дефіцитом впливовості, керівного, організовуючого впливу. Він не настільки рідко зустрічається в навчально-виховній практиці, щоб його можна було ігнорувати в психолого-педагогічних дослідженнях. Однак, саме даний стиль нерідко випадає з біполярних класифікаційних схем, побудованих на протиставленні «поганого» (авторитарного) і «хорошого» (демократичного) стилів педагогічного спілкування. Разом з тим, за своїми наслідками ліберальний стиль досить часто виявляється не менш деструктивним у виховному відношенні, ніж авторитарний.

Хоча між проаналізованими вище підходами до класифікації стилів педагогічного спілкування існують окремі розбіжності, спільною їх особливістю є виділення і диференціація стилів на основі критерію домінантності,

впливовості, директивності учителя в реалізації функції педагогічного керівництва. Даний критерій відображає біполярний параметр педагогічного спілкування, полюсами якого є «домінантність, владність – пасивність, залежність».

Інший вимір або модус соціально-психологічних взаємостосунків – «симпатія – антипатія», або «доброзичливість – ворожість», «прийняття – неприйняття» – кладеться в основу диференціації та класифікації стилів педагогічного спілкування прихильниками і послідовниками теорії відношень В.М.Мясищева. В контексті даного підходу автори ведуть мову не про стиль педагогічного спілкування чи керівництва, а про стиль відношення педагога до учнів, під яким розуміють «складний сплав його особистісної і професійної спрямованості». Відношення при цьому розглядається з точки зору його позитивної чи негативної валентності, фактично як почуття, афективний компонент установок педагога, який акумулює і відображає його позитивне чи негативне емоційне ставлення до учнів. Виходячи з таких позицій, М.О.Березовін і Я.Л.Коломинський виділяють п'ять стилів педагогічного ставлення (спілкування): активно-позитивний стиль, пасивно-позитивний стиль, ситуативний стиль, активно-негативний стиль і пасивно-негативний стиль.

Параметр *симпатії-антипатії*, який кладеться в основу подібного роду типологій, безумовно, має фундаментальне значення у педагогічному спілкуванні, про що свідчить хоча б та однастайність і послідовність, з якою педагоги всіх часів і народів говорять про любов до дітей як основну передумову ефективної педагогічної діяльності. Разом з тим, він відображає далеко не всю гамму емоційних відношень і особливостей поведінки, які проявляються в спілкуванні вчителя і визначають характер та ефективність педагогічної взаємодії.

О.В.Киричук, створюючи власну класифікацію стилів, враховує наступні особливості педагогічного керівництва: активна чи пасивна позиція вчителя стосовно учнів;

безпосередня чи опосередкована система методів впливу на формування особистості школярів; відособленість чи ідентифікація педагога з учнями. Поєднуючи дані параметри у різних комбінаціях, він виділяє чотири стилі педагогічного керівництва: активно-безпосередній, відособлений; активно-безпосередній, контактний; активно-опосередкований, контактний; пасивно-відособлений. Найбільш ефективним, на його думку, є контактний стиль педагогічного керівництва.

Е. Шефер, характеризує стилі спілкування батьків з дітьми, виділяє два виміри – «прийняття – неприйняття» і «автономія – контроль», які загалом відповідають виділенню Т.Лірі двом основним параметрам міжособистісного спілкування: «симпатія – антипатія» та «домінантність – підлеглість».

Теоретичний аналіз представлених в літературі підходів до характеристики операційної структури стилів педагогічного спілкування, на нашу думку, дозволяє виділити ряд загальних, інваріантних біполярних параметрів або вимірів, кожен з яких відображає один із фундаментальних аспектів міжособистісної взаємодії і повинен враховуватися при диференціації та класифікації стилів педагогічного спілкування. Очевидно, такими параметрами спілкування є «домінантність, директивність – залежність, пасивність»; «симпатія, доброзичливість – антипатія, ворожість»; «формальність, дистантність, закритість – особистісність, автентичність, відкритість». Дані параметри спілкування є біполярними і відносно автономними, змістовно незалежними. Кожен з них відображає особливий аспект інтерперсональної поведінки і може використовуватись в якості самостійного критерію при диференціації та класифікації стилів педагогічного спілкування. Комплексна характеристика педагогічного спілкування будь-якого вчителя в просторі трьох визначених вимірів дозволить, на нашу думку, дістати досить повне і всебічне уявлення про його стильові особливості.

Теоретичні підходи, які зосереджують увагу лише на одному з даних параметрів, ігноруючи інші, неодмінно виявляються односторонніми і неадекватними реальній складності та багатоаспектності педагогічного спілкування. Така однобічність, монофакторність властива, на нашу думку, як для традиційної класифікації стилів педагогічного спілкування, побудованої на основі критерію владності, домінантності педагогічного керівництва (авторитарний, демократичний, ліберальний), так і для класифікацій, створених на основі критерію валентності, тобто «симпатії – антипатії» або позитивного – негативного емоційного ставлення педагога до учнів.