

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

В.М. Галузяк

Одним з найбільш актуальних завдань сучасної школи є послідовна демократизація і гуманізація взаєностосунків між учасниками педагогічного процесу. Ефективність педагогічної діяльності, її розвивальний потенціал суттєвим чином залежить від характеру міжособистісних стосунків, що формуються між учителем та учнями у навчально-виховній взаємодії. У педагогічному процесі саме на соціально-психологічні взаєностосунки з дітьми накладається вся багатоаспектна система навчально-виховних зусиль педагога.

Психолого-педагогічні дослідження переконливо свідчать, що значна частина помилок і невдач у педагогічній діяльності зумовлюється не стільки недоліками спеціальної, загальнопедагогічної чи методичної підготовки вчителів, скільки прорахунками в сфері педагогічної взаємодії, неадекватними особливостями професійно-педагогічного спілкування. У зв'язку з цим проблема вдосконалення індивідуальних стилів педагогічного спілкування набуває особливої актуальності як в теоретичному, так і в прикладному

аспектах. Удосконалення і корекція індивідуально-стильових особливостей педагогічного спілкування відкриває широкі перспективи для зростання професійної майстерності педагогів, підвищення їх виховного потенціалу та продуктивності педагогічної діяльності в цілому.

Від індивідуального стилю 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 індивідуального стилю педагогічного спілкування виділилась в спеціальний напрям психолого-педагогічних досліджень. Її вивченню присвячено цілий ряд робіт, в яких аналізуються психологічні особливості та структура індивідуальних стилів педагогічного спілкування, здійснюються спроби їх систематизації і класифікації, визначається їх вплив на особистісний розвиток учнів [1–20].

Водночас цілий ряд аспектів проблеми індивідуально-психологічних особливостей педагогічного спілкування залишається поки що недостатньо дослідженим. Серйозної уваги вимагають зокрема такі питання, як психологічний зміст стилів педагогічного спілкування, динаміка і закономірності їх становлення, особистісні, мотиваційно-ціннісні фактори, що обумовлюють формування та стабілізацію в спілкуванні вчителів індивідуально-типологічних, стильових особливостей тощо.

У зв'язку з недостатньою розробленістю теоретичних і прикладних аспектів проблеми особистісної детермінації педагогічного спілкування та об'єктивною необхідністю підвищення якості підготовки майбутніх учителів до продуктивної взаємодії з учнями дослідження мотиваційно-ціннісних детермінант індивідуального стилю педагогічного спілкування набуває очевидної актуальності.

Найпоширенішим у вітчизняній педагогічній психології є підхід до вивчення стилів педагогічного спілкування, започаткований виконаними К.Левіним у 30-х рр. дослідженнями ефективності різних стилів керівництва (лідерства): демократичного, авторитарного і стилю невтручання (*laissez-faire*). Дана класифікація отримала значне поширення і була перенесена педагогами та психологами в контекст досліджень стилів педагогічного спілкування (О.О. Андрєєв, Р. Бернс, К. Бірт, Х. Прильвітц, О.О. Бодальов, О.О. Леонтєв, А.Ю. Максаков, Т.Н. Мальковська, Н.Ф. Маслова, В.С. Мухіна, П.В. Симонов та ін.). Стиль педагогічного спілкування 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.

В окрему групу можна виділити дослідження індивідуального стилю педагогічного спілкування, виконані в контексті теорії інтегральної індивідуальності В.С. Мерліна (А.А. Коротаєв, Т.С. Тамбовцева, А.Г. Ісмагілова, А.Я. Никонова та ін.). Індивідуальний стиль педагогічного спілкування розуміється при цьому як цілісна система операцій педагогічного спілкування, що забезпечує ефективну взаємодію учителя з учнями і визначається цілями, завданнями педагогічної діяльності та властивостями різних рівнів індивідуальності педагога. Слід зазначити, що хоча представниками даного напрямку досліджень визнається детермінація індивідуального стилю педагогічного спілкування різнорівневими властивостями індивідуальності, головна їх увага традиційно зосереджується на нейродинамічних, темпераментних факторах: властивостях нервової системи (сила, лабільність, врівноваженість), екстраверсії – інтроверсії, ригідності – пластичності, емоційній врівноваженості – збудливості, екстрапунітивності при фрустрації та ін.

Більшість дослідників розглядає індивідуальний стиль педагогічного спілкування як один з найважливіших факторів ефективності педагогічної діяльності (А.А. Андреев, О.О. Бодальов, С.Л. Братченко, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинський, О.В. Киричук, О.О. Леонтєв, Н.Ф. Маслова, А.В. Петровський та ін.). В роботах даних авторів аналізуються психологічні особливості та компонентна структура індивідуальних стилів педагогічного спілкування, здійснюються спроби їх систематизації та класифікації, розглядається навчально-виховна ефективність різних стилів, їх адекватність специфіці та завданням педагогічної діяльності.

Найбільш глибоко і всебічно дослідженою в експериментальному плані є проблема психолого-педагогічних наслідків та ефективності різних стилів педагогічного спілкування. Досліджувалася залежність від стилю педагогічного спілкування найрізноманітніших психолого-педагогічних феноменів: міжособистісні стосунки та емоційний мікроклімат в дитячому колективі (М.О. Березовін, Я.Л. Коломинський, 1975; Т.А. Репіна, Р.Б. Стеркіна, 1990); емоційні переживання, емоційний досвід школярів (О.О. Бодальов, Л.І. Криволап, 1974; Брофі і Гуд, 1974); пізнавальна активність учнів (А.А. Андреев, 1984; О.В. Киричук, 1983); мотивація учбової діяльності школярів (Ю.Б. Гатанов, 1990; Н.М. Неупокоева, 1983; Н.В. Пророк, О.І. Пенькова, 1988); мотивація досягнення учнів (В.М. Слуцький, 1986); внутрішня мотивація і самоповага дітей (Е. Десі, Дж. Незлек, Л. Шейнман, 1981); нормативна поведінка молодших школярів (В.А. Рахматшаєва, 1987); моральна самосвідомість молодших школярів, ставлення до себе, учителя, ровесників і учбової діяльності (Н.Ф. Маслова, 1973); ставлення до дорослого, самостійність і незалежність як риси особистості дошкільника та молодшого школяра (І.В. Суботський, 1979, 1981; Т.С. Семенова, 1986); ефективність викладання гуманітарних дисциплін (літератури) (С.А. Шеїн, 1989); Я-концепція школярів (Р. Бернс, 1986; Ю.В. Янотовська, 1987); особливості адаптації першокласників до школи (Н.І. Зеленова, 1992); особливості ідентифікації дітей з вихователем (М. Григельський, 1995); сприймання учнями навчальних телепередач (Т.Б. Беляєва, 1982) та ін.

Численні дослідження показали, що стильові особливості педагогічного спілкування суттєво позначаються на формуванні важливих особистісних новоутворень, розвитку свідомості і самосвідомості, емоційно-мотиваційної та когнітивної сфер вихованців, їх здатності до саморегуляції.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що більшість підходів до виділення і класифікації стилів педагогічного спілкування має емпірично-описовий характер. Хоча окремі дослідники і виділяють в структурі індивідуального стилю педагогічного спілкування дві підструктури: зовнішню – операційно-дійову і внутрішню – мотиваційно-смыслову, однак основна увага здебільшого зосереджується на характеристиці першої – операційних, поведінкових проявів педагогічного спілкування. Практично відсутні експериментальні спроби розкрити психологічний зміст, закономірності формування, природу і походження емпірично виділених стилів спілкування. Психологічні дослідження, як правило, зосереджуються на питаннях: як ті чи інші стилі педагогічного спілкування впливають на характер і продуктивність навчально-виховної взаємодії, позначаються на формуванні і особистісному розвитку вихованців; яким повинно бути педагогічне спілкування, щоб забезпечувати продуктивну педагогічну взаємодію. Однак не менш важливими як в теоретичному, так і прикладному відношеннях є інші питання, що стосуються даної проблематики: за яких умов, зокрема внутрішніх, особистісних, можливе продуктивне педагогічне спілкування учителя з вихованцями; яким є взаємозв'язок між його особистісними, мотиваційно-ціннісними диспозиціями і стильовими особливостями педагогічного спілкування; які особистісні фактори лежать в основі педагогічно неадекватних стилів спілкування тощо.

Очевидно, саме недостатня увага до вивчення мотиваційно-сміслового аспекту педагогічного спілкування є причиною поширеного у психолого-педагогічній літературі механістичного, раціоналістичного підходу до трактування стилю педагогічного спілкування як набору тих чи інших довільно вибраних педагогом способів, прийомів, стратегій і тактик взаємодії з учнями. Недооцінка мотиваційно-сміслових факторів педагогічного спілкування приводить до некоректної технологізації поняття «стиль спілкування», його редуції до сукупності довільних тактик, технік та прийомів спілкування, у виборі яких педагог нічим не обмежений і керується однією лише доброю волею та міркуваннями педагогічної доцільності. Стиль педагогічного спілкування розглядається при цьому як свого роду зовнішній стосовно особистості вчителя інструмент, від якого при необхідності можна легко відмовитись або змінити на інший. Такий підхід нерідко приводить до хибних уявлень про можливі механізми і способи корекції індивідуальних стилів педагогічного спілкування, породжує ілюзію, що для їх оптимізації достатньо сформувати у вчителів набір адекватних, ефективних комунікативних умінь і прийомів. Однак експериментальні дослідження свідчать, що одного лише знання ефективних способів спілкування та оволодіння відповідними уміннями і навичками далеко не завжди достатньо для формування продуктивних і корекції неадекватних стилів педагогічного спілкування. У випадку деформації мотиваційної сфери особистості педагога інструментальні аспекти спілкування можуть відігравати вторинну, службову роль, забезпечуючи психологічний захист. Тому корекція індивідуального стилю педагогічного спілкування вимагає не тільки механічної зміни способів і прийомів взаємодії учителя з учнями, підвищення комунікативної компетентності, але й трансформації внутрішнього змісту його спілкування, психологічної перебудови мотиваційно-сміислової сфери. Робота по оптимізації стилів педагогічного спілкування не може привести до скільки-небудь значних успіхів, якщо обмежуватиметься тільки поведінковим тренінгом, формуванням і вдосконаленням одних лише комунікативних умінь та навичок і залишатиме поза увагою мотиваційно-сміслову сферу особистості педагога. Такі спроби, як правило, приводять до дезінтеграції особистості і неодмінно наштовхуються на опір механізмів психологічного захисту.

На нашу думку, адекватне розкриття психологічного змісту та детермінації індивідуальних стилів педагогічного спілкування можливе в контексті розробленого у вітчизняній і зарубіжній психології особистісного підходу (С.Л. Рубінштейн, В.М. Мясіщев, О.О. Бодальов, К.А. Абульханова-Славська, Г. Мюррей, Г. Олпорт, Л.А. Петровська, О.Т. Соколова), згідно з яким спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно відмінних рівнів: зовнішнього, поведінкового, операційно-дійового і внутрішнього, глибинного, який включає в себе мотиваційно-сміслові, ціннісні характеристики особистості і відіграє детермінуючу, визначальну роль щодо першого.

З точки зору особистісного підходу структуру індивідуального стилю педагогічного спілкування ми розглядаємо як стійкий, закономірний взаємозв'язок внутрішньої і зовнішньої підструктур, що надають стилю якісної визначеності та індивідуально-типової своєрідності. Внутрішня, *мотиваційно-ціннісна* підструктура – синтезує в собі когнітивно-емоційні диспозиції педагога, які надають ситуаціям педагогічної взаємодії певного особистісного смислу, визначають спрямованість його спілкування, вибір та частоту використання відповідних способів і прийомів впливу на учнів.

У свій час О.М.Леонт'єв висловив ідею емоційно-сміислової регуляції діяльності, яка схожа з когнітивною регуляцією, але, на відміну від неї, характеризується не узгодженням операційно-технічної сторони діяльності з об'єктивними умовами вирішуваного завдання, а приведенням загальної спрямованості і динаміки поведінки у відповідність з особистісним смислом проблемної ситуації, з тим значенням, яке вона має для задоволення потреб суб'єкта, реалізації його ціннісних установок і орієнтацій. На нашу думку, даний підхід є

досить перспективним в контексті дослідження особистісних детермінант та механізмів саморегуляції педагогічного спілкування.

Аналіз психологічних компонентів та механізмів мотиваційно-ціннісної регуляції спілкування дозволяє виділити в якості особистісних детермінант індивідуальних стилів педагогічного спілкування комплекс генералізованих мотивів (досягнення, домінування, афіляції), професійно-ціннісних орієнтацій та особистісних конструктів педагога, а також структурні особливості його Я-концепції. Під професійно-ціннісними орієнтаціями ми розуміємо ціннісні структури, що відображаються в суб'єктивних уявленнях учителів про найбільш важливі, значущі цілі і завдання педагогічної діяльності. Професійно-ціннісні орієнтації, як і генералізовані мотиви, виступаючи в якості смислоутворюючих структур, впливають на суб'єктивне визначення учителем поточних ситуацій педагогічної взаємодії, так, що деякі об'єкти, дії чи їх очікувані результати набувають позитивної або негативної валентності і відповідного особистісного смислу.

Ми дотримуємось феноменологічної точки зору, згідно з якою учитель поступає на основі суб'єктивного визначення, оцінювання та прогнозування розвитку педагогічних ситуацій. При цьому їх інтерпретація залежить не тільки від генералізованих мотивів та професійно-ціннісних орієнтацій, що надають актуальним і передбачуваним ситуаціям певного особистісного смислу, але й від особистісних конструктів учителя, з допомогою яких він прогнозує можливі наслідки своєї поведінки. Поняття особистісного конструкту ввів у психологію Джордж Келлі. В основі його теорії лежить положення – особистісні психологічні процеси визначаються тими способами, з допомогою яких особистість передбачає майбутнє. Індивід не просто реагує на подію або ситуацію з позицій минулого досвіду, він оцінює їх для того, щоб передбачити ситуації і події майбутнього. Особистість завчасно привносить певний смисл в майбутні події, які тим самим сприймаються (конструюються) через призму індивідуальних особистісних значень або категоріальних шкал. Дані шкали – конструкти – мають біполярну природу і репрезентують дійсність в термінах схожості та контрасту: “дружній – ворожий”, “сильний – слабкий”, “добрий – злий” і т.п. Необхідно зазначити, що особистісні конструкти – не “вербальні ярлики” чи абстрактні когнітивні утворення, позбавлені емоційно-ціннісного заряду. Вони мають смислову природу і репрезентують ставлення та установки індивіда до оточуючого світу, його позицію в різних видах діяльності. У кожного педагога формується своя власна імпліцитна теорія причин і наслідків педагогічного спілкування, в рамках якої він мислить, робить припущення і поступає.

Психологічними механізмами, через які мотиваційно-ціннісні диспозиції учителя визначають стильові особливості його професійного спілкування, є процеси інтерпретації педагогічних ситуацій, цілепокладання та смислоутворення. Мотиваційні диспозиції зумовлюють формування когнітивно-емоційних оціночних структур, крізь призму і на основі яких педагог інтерпретує ситуації педагогічної взаємодії, прогнозує можливі варіанти їх розвитку та вибирає відповідні способи і прийоми спілкування.

Мотиваційно-ціннісна підструктура стилю педагогічного спілкування, в якій відображається індивідуальний досвід педагога, уявлення про свою комунікативну компетентність, здатність до різних способів та моделей педагогічного спілкування, а також значення останніх для реалізації професійно-педагогічних цінностей, забезпечує побудову в його свідомості оперативного образу педагогічних ситуацій, прогнозування можливих варіантів їх розвитку, формування оперативних і стратегічних цілей спілкування, передбачення і оцінку можливих наслідків застосування тих чи інших способів спілкування.

Зовнішня, *операційно-дійова* підструктура стилю педагогічного спілкування включає в себе комплекс типових для вчителя вербальних і невербальних способів спілкування та експресивних реакцій.

Таким чином, індивідуальний стиль педагогічного спілкування ми розглядаємо як детерміновану мотиваційно-ціннісними диспозиціями педагога сукупність стабільних в часі, індивідуально своєрідних і транситуаційних способів, прийомів та експресивних характеристик його спілкування з учнями.

Теоретичний аналіз представлених в літературі підходів до характеристики операційної структури стилів педагогічного спілкування, а також проведений нами факторний аналіз способів, прийомів та експресивних характеристик спілкування учителів, дозволив виділити три загальні, інваріантні біполярні параметри або виміри, кожен з яких відображає один із фундаментальних аспектів міжособистісної взаємодії і повинен враховуватися при диференціації та класифікації стилів педагогічного спілкування: "до"інантність, директивність – залежність, пасивність"; "си"патія, доброзичливість – антипатія, критичність"; "фо"мальність, дистантність, закритість – особистісність, аутентичність, відкритість". Дані параметри мають універсальну природу і з тими чи іншими варіаціями виділяються дослідниками в якості фундаментальних факторів успішності різних форм соціально-психологічної взаємодії, в тому числі педагогічної.

Параметр *"домінантність – залежність"* стосується реалізації учителем такої важливої функції педагогічного спілкування, як вплив, керування поведінкою та діяльністю учнів. Він проявляється насамперед в соціально-психологічній позиції, яку займає педагог у спілкуванні з учнями ("зверху", "поряд" чи "знизу"). Вчителі, спілкування яких за даним параметром наближається до доміантного полюсу, займають активну, владну позицію у спілкуванні з учнями, спрямовують і регламентують їх 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 даного параметру, навпаки, поводять себе пасивно, безініціативно, уникають активних способів впливу на учнів, надають їм повну свободу у виборі цілей власної поведінки, не втручаються в хід подій, займають очікувальну, споглядальну позицію, пасивно пристосовуються до учнів, проявляють надмірну поступливість, фактично відмовляються від здійснення функції керівництва і зв'язаної з цим відповідальності. Між даними полюсами знаходяться проміжні за мірою доміантності стилі педагогічного спілкування.

Інший важливий вимір педагогічного спілкування представлений біполярним континуумом *"симпатія, доброзичливість, прийняття – антипатія, критичність, неприйняття"*. В контексті педагогічної взаємодії він відображає валентність емоційного ставлення педагога до учнів і проявляється в характері та способах його спілкування: зацікавленості, симпатії, безумовному прийнятті, приязні, проявах 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. Даний параметр найчастіше виділяється в психолого-педагогічних дослідженнях в якості центрального, визначального фактору 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 виключно 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 і конвенційної самопрезентації, уникає близьких, відкритих, персоналізованих контактів з вихованцями. Педагоги, які займають протилежний полюс на вісі *"формальність, закритість – особистісність, відкритість"*, схильні встановлювати між собою

та учнями малу соціальну дистанцію, будують спілкування з ними на неформальній основі, особистих почуттях, а не соціально-рольових експектаціях і нормах, відкрито, спонтанно проявляють власні якості та емоції, підходять до учнів індивідуалізовано, звертають увагу не тільки і навіть не стільки на їх ділові якості та навчальні успіхи, скільки на особистісні риси, позанавчальні інтереси та проблеми.

Виділені генералізовані параметри педагогічного спілкування є біполярними та відносно незалежними, ортогональними. Кожен з них відображає особливий аспект інтерперсональної поведінки і може використовуватись в якості самостійного критерію диференціації та класифікації стилів педагогічного спілкування. Цілісне, всебічне уявлення про індивідуальний стиль спілкування учителя може дати лише його комплексна характеристика в просторі трьох визначених вимірів.

Результати психологічних досліджень та педагогічна практика свідчать, що саме від міри вираженості у спілкуванні педагога виділених параметрів значною мірою залежить характер його взаємостосунків з учнями, їх ставлення до нього, емоційний мікроклімат у класному колективі і відповідно – ефективність педагогічної взаємодії в цілому.

Враховуючи ортогональність та полярність описаних параметрів, можна виділити вісім якісно своєрідних стилів педагогічного спілкування: авторитетний (відкритий, доміантний, дружелюбний); діловий (закритий, доміантний, дружелюбний); зверхній (закритий, доміантний, недружелюбний); конформний (відкритий, пасивний, дружелюбний); байдужий (відкритий, пасивний, недружелюбний); відчужений (закритий, пасивний, недружелюбний); формально-толерантний (закритий, пасивний, дружелюбний); агресивний (відкритий, доміантний, недружелюбний).

Аналіз результатів вітчизняних і зарубіжних експериментальних досліджень свідчить, що найбільш оптимальним у дидактичному та виховному аспектах є стиль педагогічного спілкування, в якому вимогливість, впливовість та послідовність вихователя поєднується з доброзичливістю, прийняттям учнів та особистісною відкритістю, конгруентністю (К. Роджерс) спілкування. У нашій класифікації такому типу спілкування відповідає авторитетний стиль.

Діловий стиль теж дозволяє налагодити з учнями продуктивні взаємостосунки, особливо в сфері навчальної взаємодії. Однак особистісна закритість та формально-рольова позиція педагога перешкоджають становленню близьких, відвертих, довірливих стосунків з учнями, формуванню сприятливого емоційного мікроклімату в класному колективі, що дещо знижує виховний потенціал даного стилю.

Шість інших стилів педагогічного спілкування мають у своїй основі неадекватне специфіці виховної діяльності, диспропорційне поєднання основних параметрів міжособистісної поведінки, що негативно позначається на ефективності педагогічної взаємодії.

З метою вивчення поширеності виділених стилів педагогічного спілкування серед майбутніх учителів нами було проведено спеціальне дослідження, в якому взяло участь 184 студенти-випускники філологічного та фізико-математичного факультетів Вінницького державного педагогічного університету. Найпоширенішими серед студентів виявилися діловий (26,8%) та авторитетний (21,4%) стилі педагогічного спілкування. Багатьом майбутнім учителям властиві формально-толерантний (14,2%) – закритий, пасивний, дружелюбний та потураючий (13,3%) – відкритий, пасивний, дружелюбний стилі. Відносно значній частині студентів характерні такі педагогічно неадекватні стилі спілкування, як агресивний (5,2%) – відкритий, доміантний, недружелюбний та байдужий (4,6%) – відкритий, пасивний, недружелюбний. Вони проявляються в упереджено-критичному, недовірливому або байдужому, незацікавленому ставленні до учнів, надмірній прискіпливості, сварливості, частому використанні погроз, покарань, зауважень.

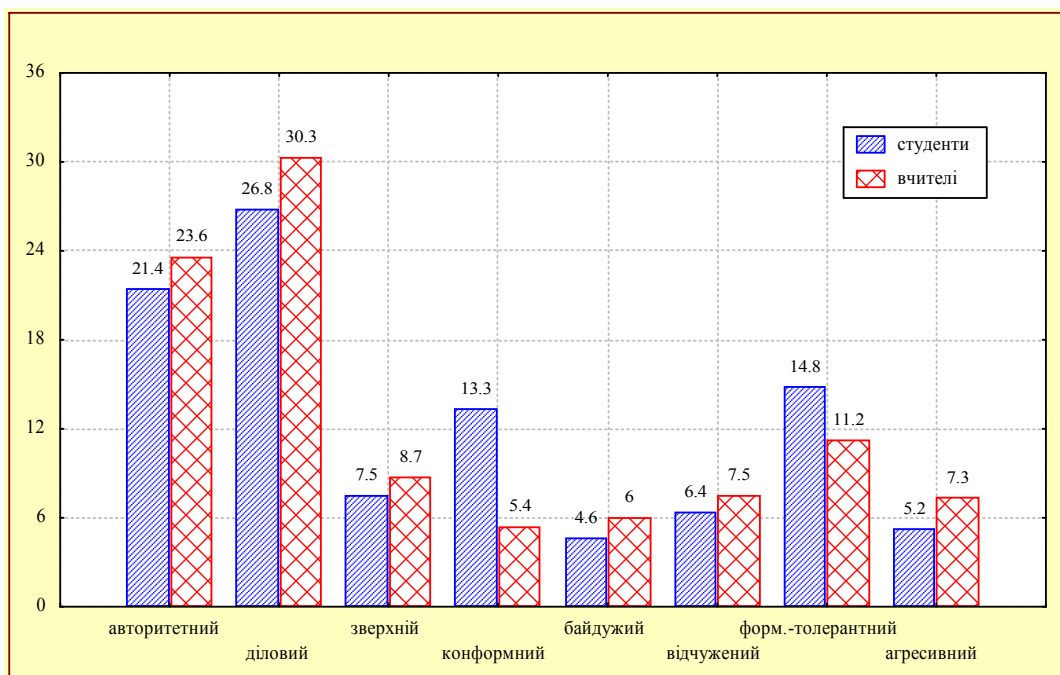


Рис. 1. Розподіл стилів педагогічного спілкування серед студентів-практикантів та вчителів (у %).

Чимала кількість студентів демонструє зверхній (7,5%) – закритий, домінуючий, недружелюбний та відчужений (6,4%) – закритий, пасивний, недружелюбний стилі спілкування. Характерною для їх взаємодії з учнями є особистісно закрита, дистантна, формально-рольова манера спілкування, тенденція відособлюватись, уникати довірливих, особистісних, неформальних контактів.

Узагальнення результатів констатуючого етапу дослідження дозволяє зробити ряд висновків:

- найбільш продуктивний, адекватний специфіці виховної взаємодії авторитетний стиль педагогічного спілкування, в якому в збалансованій, оптимальній пропорції представлені основні параметри міжособистісної взаємодії, сформований лише у відносно невеликій частині випускників педагогічного вузу (21,4%).
- діловий стиль педагогічного спілкування, який дозволяє налагодити продуктивну навчальну взаємодію, але ускладнює формування необхідних для ефективного здійснення виховного процесу відкритих, довірливих стосунків з учнями, притаманний четвертій частині випускників;
- значній кількості майбутніх учителів властиві стилі спілкування, неадекватні вимогам ефективного виконання педагогічної діяльності: формально-толерантний, конформний, зверхній, агресивний, відчужений, байдужий. Дані стилі мають в своїй основі неадекватне специфіці і завданням виховної взаємодії поєднання таких міжособистісних параметрів, як “домінуючість, директивність – залежність, пасивність”; “симпатія, доброзичливість, прийняття – антипатія, критичність, неприйняття”; “формальність, дистантність, закритість – особистісність, аутентичність, відкритість”. Такі диспропорції проявляються в надмірній жорсткості, регламентованості, директивності спілкування або ж, навпаки, – у пасивності, нерішучості, некритичній поступливості, потуральності, податливості зовнішнім впливам; в формальних, односторонньо ділових, деперсоналізованих, дистантних, особистісно закритих або ж в занадто відвертих, позбавлених будь-якої статусної регламентації, неформальних, фамільярних стосунках з учнями; в упереджено-негативному, критичному, недовірливому, незацікавленому, ворожому ставленні до вихованців.

Результати дослідження свідчать про існування міжіндивідуальних відмінностей у вираженості, ієрархічній структурі та балансі мотивів досягнення, афіляції і домінування у вчителів і студентів з різними стилями педагогічного спілкування. Учителі та студенти з авторитетним стилем педагогічного спілкування, як правило, характеризуються високими мотивами досягнення і афіляції та помірно вираженим мотивом домінування. Педагогам з діловим стилем спілкування властиві високі мотиви досягнення і домінування та середній мотив афіляції (помірно виражені мотиваційні тенденції надії на прийняття та страху перед неприйняттям). Для педагогів зі зверхнім, байдужим та агресивним стилями спілкування характерним є низький рівень розвитку мотиву афіляції. Страх особистісного неприйняття у них суттєво перевищує надію на прийняття. Ще більш вираженою є диспропорція даних мотиваційних тенденцій у вчителів та студентів з відчуженим та формально-толерантним стилями спілкування, яким властива слабка надія на прийняття і сильний страх неприйняття. Таке співвідношення афілятивних мотиваційних тенденцій означає, що учителі з даними стилями спілкування відчувають сильну тривогу, страх перед спілкуванням з учнями, очікують негативних наслідків від міжособистісної взаємодії з ними. Очевидно, саме високий рівень міжособистісної тривожності лежить в основі характерного для них відстороненого, закритого, дистантного спілкування з учнями, яке, по суті, виконує функцію психологічного захисту від суб'єктивно загрозливих, дискомфортних ситуацій відкритої міжособистісної взаємодії.

Мотив домінування в найбільшій мірі властивий учителям та студентам з агресивним, зверхнім та діловим стилями спілкування. Очевидно, саме цим пояснюється характерна для них тенденція займати домінуючу, владну позицію в спілкуванні з учнями.

Таким чином, отримані результати підтверджують припущення про мотиваційну детермінацію стилів педагогічного спілкування. Ієрархічна структура мотивів досягнення, афіляції та домінування визначає індивідуально типову систему способів спілкування учителя і виступає важливим фактором типологічної своєрідності стилю педагогічного спілкування. У процесі такої детермінації суттєву роль відіграють механізми психологічного захисту, викликані диспропорціями в розвитку мотиваційної сфери педагогів. Непродуктивні стильові особливості педагогічного спілкування учителів та студентів у багатьох випадках виявляються формами зовнішньої, поведінкової маніфестації їх особистісних проблем, зв'язаних з реалізацією базових мотивів досягнення, афіляції та домінування. Тобто за кожним деструктивним стилем педагогічного спілкування стоїть характерна для нього ієрархія мотивів та специфічних (захисних або маніпулятивних) стратегій їх реалізації.

Результати дослідження свідчать також про наявність взаємозв'язку між стильовими особливостями педагогічного спілкування та професійно-ціннісними орієнтаціями учителів і студентів. Педагогам з авторитетним стилем спілкування властива збалансована, гармонійна система професійних цінностей, в якій центральне місце посідає орієнтація на особистісний розвиток учнів, формування необхідних для цього "допомогаючих" (емоційно комфортних, відвертих, емпатійних) міжособистісних стосунків. В основі непродуктивних стилів педагогічного спілкування часто лежить диспропорційна, внутрішньо суперечлива структура професійно-ціннісних орієнтацій учителя. Так, одностороння дидактична орієнтація в комплексі з орієнтацією на дисципліну і порядок, як правило, проявляється в авторитарних, директивних способах і прийомах педагогічного спілкування. Для учителів з закритими, формально-рольовими, деперсоналізованими стилями спілкування (зверхній, відчужений, діловий) характерний ціннісний профіль, в якому однозначно домінує дидактична орієнтація. Звертає на увагу і те, що між професійно-ціннісними орієнтаціями, які декларуються учителями і студентами, та реальними особливостями їх спілкування далеко не завжди існує взаємовідповідність. Зокрема для багатьох студентів з конформним та відчуженим стилями спілкування характерна досить виражена дисциплінарна орієнтація,

водночас у стосунках з учнями вони проявляють пасивність, залежність і непослідовність. Такого роду розходження в багатьох випадках можна пояснити дією механізмів психологічного захисту.

Результати дослідження підтверджують також припущення про детермінацію стильових особливостей спілкування властивою учителям ієрархічно організованою системою особистісних конструктів. В основі непродуктивних стилів педагогічного спілкування (з диспропорційною вираженістю базових комунікативних параметрів) лежать стихійно засвоєні студентами в процесі набуття індивідуального досвіду неадекватні уявлення та очікування щодо педагогічної доцільності та ефективності різних способів і моделей комунікативної поведінки, їх психолого-педагогічних наслідків.

Загалом виявлені тенденції свідчать, що стихійне освоєння студентами комунікативного аспекту педагогічної діяльності в багатьох випадках не забезпечує формування продуктивних індивідуальних стилів педагогічного спілкування, адекватних специфіці та вимогам педагогічної взаємодії. Стихійно сформовані індивідуальні стилі педагогічного спілкування часто характеризуються ригідністю, внутрішньо суперечливою структурою, диспропорціями у вираженості таких комунікативних параметрів, як “симпатія, безумовне прийняття учнів – критичність, неприйняття”, “домінантність, активність, регламентація поведінки – поступливість, пасивність, надання учням повної свободи дій”, “особистісність, відкритість, контактність – формальність, закритість, дистантність”.

Все вищезазначене свідчить про необхідність здійснення у вищих педагогічних навчальних закладах спеціальної роботи, спрямованої на формування, гармонізацію та корекцію індивідуальних стилів педагогічного спілкування студентів, їх підготовку до продуктивної міжособистісної взаємодії з учнями. Необхідно під час навчання у педагогічному вузі створити психолого-педагогічні умови для активного пошуку майбутніми педагогами власного стилю професійного спілкування, який би враховував сильні сторони їх індивідуальності і компенсував слабкі.

Одностороння орієнтація на вдосконалення інструментального аспекту педагогічного спілкування, розширення репертуару комунікативних умінь та навичок, як правило, не приводить до бажаних результатів, якщо при цьому ігноруються фундаментальні інтраперсональні механізми та особистісні детермінанти педагогічного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А.А. Влияние стиля педагогического общения на познавательную активность учащихся на уроке: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / ЛГУ. – Л., 1984. – 20 с.
2. Беляева Т.Б. Стиль общения ведущего и его влияние на восприятие учебных телепередач: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1982. – 19 с.
3. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. – Минск: Изд-во БГУ, 1975. – 160 с.
4. Бодалев А.А. Воздействие стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт // Личность и общение. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – С. 65-69.
5. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – Л., 1987. – 268 с.
6. Гатанов Ю.Б. Психологические особенности влияния стиля педагогической деятельности на мотивацию учения учащихся: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ленингр. гос. ун-т. – Л., 1990. – 17 с.
7. Зеленова М.Е. Психологические особенности педагогического влияния на адаптацию ребенка в начальной школе: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1992. – 114 с.
8. Исмаилова А.Г. Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ ОПП АПН СССР. – М., 1989. – 17 с.
9. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 9-17.

10. Карнеев Р.К. Индивидуально-личностные факторы диалогичности общения: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1996. – 121с.
11. Коротяев А.А., Тамбовцева Т.С. Исследование индивидуального стиля педагогического общения // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С. 62-69.
12. Маслова Н.Ф. Стиль педагогического руководства и оптимальность сочетания воспитывающих воздействий учителя // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я.Ляудис. – М., 1980. – С. 131-137.
13. Пророк Н.В., Пенькова О.І. Стиль керівництва вчителя як фактор розвитку пізнавальної мотивації в шестирічних школярів // Психологія. Випуск 31. – К.: Рад. школа, 1988. – С. 97-103.
14. Рахматшаева В.А. Влияние стиля руководства учителя на нормативное поведение младших школьников: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ ОПП АПН СССР. – М., 1987. – 16с.
15. Рябченко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – СПб., 1994. – 154 с.
16. Семенова Г.С. Влияние стиля общения на отношение ребенка к взрослому в игровых и учебных ситуациях: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / МГУ им. М.В.Ломоносова. – М., 1986. – 23с.
17. Соковикова Э.Б. Психологические условия развития позитивного стиля отношений педагогов с подростками: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ ОПП АПН СССР. – М., 1988. – 20 с.
18. Субботский Е.В. Стиль общения как способ формирования личности ребенка // Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979. – С. 80-90.
19. Субботский Е.В., Дроботова Е.В. Влияние стиля общения на формирование независимого поведения у дошкольников // Новые исследования в психологии. – 1980. – №2/23. – С. 36-42.
20. Шеин С.А. Типология стилей педагогического общения и анализ потенциала их развивающего воздействия // Психология воздействия (проблемы теории и практики). – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 132-141.