

СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ (консультация)

Кривцова Е.В.,
старший воспитатель

Термин «стиль» появился впервые в античной риторике для характеристики выразительных средств языка, и, как свидетельствуют историки, широко использовался в литературе, лингвистике, искусстве.

Анализ определений понятий «стиль» на философском, общенаучном, психологическом, педагогическом уровнях позволил сделать следующим вывод: при всем разнообразии понятий стиля существует общее смысловое поле его определений. Это сходство в том, что в этих определениях понятие стиля включает в себя «способ организации» и «способ функционирования системы».

Это дает возможность дать следующее определение «стиля педагогического общения» на педагогическом уровне.

Стиль педагогического общения – это устойчивое единство способов и средств деятельности педагога и обучаемых, их субъект-субъектного взаимодействия.

В стиле педагогического общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей педагога, сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, творческая индивидуальность педагога; особенности учащихся. Стиль общения неизбежно отражает общую и педагогическую культуру учителя и его профессионализм.

Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на ***авторитарный, демократический и попустительский***.

При ***авторитарном*** стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из собственных установок он определяет цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности.

В наиболее ярко выраженной форме этот стиль проявляется при авторитарическом подходе к воспитанию, когда учащиеся не участвуют в обсуждении проблем, имеющих к ним прямое отношение, а их инициатива оценивается отрицательно и отвергается. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Педагоги, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют проявлять учащимся самостоятельность и инициативу. Их оценки учащихся неадекватны, основаны лишь на показателях успеваемости. Авторитарный педагог акцентирует внимание на негативных поступках школьника, но при этом не принимает во внимание мотивы этих поступков. Внешние показатели успешности деятельности авторитарных педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т.п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в таких классах, как правило, неблагополучная. Ролевая позиция этих педагогов объектна. Личность и индивидуальность учащегося оказывается вне стратегии взаимодействия.

Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения основан на тактике невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью школьников и

динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, неудовлетворительны.

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся противоположность, являются дистантные отношения между учителем и учащимися, отсутствие между ними доверия, явная обособленность, отчужденность учителя, демонстративное подчеркивание им своего доминирующего положения.

Альтернативой этим стилям общения является **стиль сотрудничества** участников педагогического взаимодействия, чаще называемой демократическим. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение субъективной роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел.

Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Им свойственны глубокое понимание школьника, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По внешним показателям своей деятельности педагоги демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благополучен. Межличностные отношения в них отличаются доверием и высокой требовательностью к себе и другим. При демократическом стиле общения педагог стимулирует учащихся к творчеству, инициативе, организует условия для самореализации.

Характеристика приведенных выше педагогических стилей общения дана в «чистом виде». В реальной педагогической практике чаще всего имеют место «смешанные» стили общения.

Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитарного стиля общения. Как показали исследования, они отказываются иногда достаточно эффективными, особенно при работе с классами и отдельными учащимися относительно низкого уровня социально-психологического и личностного развития. Но и в этом случае педагог должен быть в целом ориентирован на демократический стиль общения, диалог и сотрудничество с учащимися, так как этот стиль общения позволяет максимально реализовать личностно-развивающую стратегию педагогического взаимодействия.

Помимо основных существуют **промежуточные стили педагогического взаимодействия**, в отношении которых следует исходить из того, что воспитательные силы всегда порождаются личностными отношениями, т.е. всецело зависят от личности педагога.

В.А. Канн-Калик установил и охарактеризовал такие стили педагогического общения, как *общение, основанное на увлеченности совместной творческой деятельностью педагогов и учащихся; общение, в основе которого лежит дружеское расположение; общение-дистанция; общение-устрашение; общение-заигрывание.*

Наиболее продуктивными является **общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью**. Такой стиль общения отличал деятельность В.А. Сухомлинского.

Достаточно результативным является и **стиль педагогического общения на основе дружеского расположения**, который можно рассматривать как предпосылку вышеназванного стиля. Дружеское расположение выступает стимулом развития взаимоотношений педагога с учащимися. Дружественность и увлеченность совместным делом объединяют эти стили между собой. Однако дружественность должна быть педагогически сообразной, так как определенная мера дистантности сохраняет статусные позиции и суверенность каждого из субъектов процесса взаимодействия.

Одним из достаточно распространенных стилей общения является **общение-дистанция**, которое используется в полной мере как опытные педагоги, так и начинающие.

Исследования показывают, что достаточно гипертрофированная (чрезмерная) дистанция ведет к формализации взаимодействия педагога и учащегося. Дистанция должна соответствовать общей логике их отношений и является показателем ведущей роли педагога, но должна быть основана на авторитете. Превращение «дистанционного показателя» в доминанту педагогического общения резко снижает общий творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Это ведет к упрочнению авторитарного стиля их взаимоотношений.

Общение-дистанция в своих крайних проявлениях переходит в более жесткую форму – **общение-устрашение**. Оно наиболее популярно у начинающих педагогов, которые не умеют организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Для личностно-развивающей стратегии педагогического взаимодействия общение-устрашение является бесперспективным.

Не менее отрицательную роль в актах взаимодействия педагогов и учащихся играет **общение-заигрывание**, которое также в основном используется молодыми учителями. Стремясь побыстрее установить контакт с детьми, понравиться им, но не имея для этого необходимой коммуникативной культуры, они начинают заигрывать с ними, т.е. кокетничать, вести на уроке разговоры на личные темы, злоупотреблять поощрениями без надлежащих на то оснований.

Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции, при отсутствии у педагога коммуникативных умений, необходимых для создания творческой атмосферы сотрудничества, при их частом использовании становятся штампами, порождая малоэффективные способы педагогического общения.

В зависимости от стиля педагогического общения американские психологи выявили три типа учителей.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителя, предложенная М. Таленом. Он специально указывает на основание, заложенное в типологизацию: выбор роли педагогом на основании собственных потребностей, а не потребностей учащихся.

Модель 1 – **«Сократ»**. Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель 2 – **«Руководитель групповой дискуссии»**. Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель 3 – **«Мастер»**. Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель 4 – **«Генерал»**. Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда по всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль более распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель 5 – **«Менеджер»**. Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель 6 – **«Тренер»**. Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый

в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводиться роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное - конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель 7 – «Гид» Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

Маркова и Никонова в основу различения педагогического стиля общения учителя положили следующие основания: содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывания учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету). На основе этого был выделен ряд индивидуальных стилей, описанных ниже:

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС). Учителя с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала он строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с учениками. Во время опроса такой учитель опрашивает в быстром темпе большое число учеников, в основном - сильных, интересующих его, задает неформальные вопросы, но дает им мало говорить, не дожидаясь, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Для учителя с ЭИС характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса: для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее интересный, хотя и важный, оставляет для самостоятельного разбора учащимися. В его деятельности недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Учителя с таким стилем отличает высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. Для учителя с ЭИС характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

Эмоционально-методический стиль (ЭМС). Учитель с ЭМС ориентирован на процесс и результаты обучения, ему присущи адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Учитывая как процесс, так и результаты обучения, такой учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся (как сильных, так и слабых), в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Используя столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, что и учитель с ЭИС, учитель с ЭМС в отличие от последнего стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета.

Рассуждающее-импровизационный стиль (РИС). Для учителя с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. По сравнению с учителями эмоциональных стилей учитель с РИС проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже использует коллективные обсуждения, относительное время спонтанной речи его учащихся во время уроков меньше, чем у учителей с эмоциональным стилем. Учитель с РИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т.п.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающее-методичный стиль (РМС). Опираясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель с РМС достаточно консервативен в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым стандартным набором применяемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому количеству учеников, давая каждому много времени на ответ, особое внимание уделяя слабым ученикам. Для него в целом характерна рефлексивность

Педагогу очень важно выбрать правильную позицию в общении с учениками. Конечно, одним стилем педагогического общения педагог пользоваться не сможет. Всегда будут задействованы несколько стилей.

Для формирования правильного педагогического общения, учитель должен обладать определенными знаниями и уметь совершать определенную деятельность, направленную на развитие и формирование полноценного педагогического общения. Эти знания и умения заключаются в следующем:

- Педагог должен способствовать формированию группы.
- Педагог должен учитывать социально-психологические факторы в ходе воспитательного процесса.
- Педагог должен постоянно повышать свою квалификацию.
- Педагог должен постоянно оценивать свою деятельность в ходе воспитательного процесса.
- Педагог должен постоянно корректировать свою деятельность, исходя из педагогической ситуации.
- Педагог должен тщательно анализировать выбранный им индивидуальный стиль руководства коллективом.
- Педагог должен использовать при работе с коллективом невербальные средства общения и взаимодействия.
- Педагог должен повышать свой коммуникативный уровень используя в работе невербальные средства общения.
- Педагог должен конструктивно подходить к решению педагогических проблем.

Успешный ход учебно-воспитательного процесса зависит от грамотности педагога и высокого уровня его мастерства. Только реализовывая данные условия можно говорить о полноценности педагогического общения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. - М., 1980.
2. Андреев Е.В. Социальная психология [Текст] / Под. Ред. В.А. Сластенина. – М., 2004г.
3. Бадмаев Б.Ц. *Психология в работе учителя*. М., 2000.
3. Асмолов. П.Я. *Вопросы психологии*. [Текст] / П.Я. Ясмолов. - М.,5-2000.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Под. Ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991.
5. Зимняя И. А. *Педагогическая психология* [Текст] / И.А. Зимняя. – М., 1997.
6. Немов Р.С. *Психология образования*. [Текст] / Р.С. Немов. - М., 1995.
7. Радугина А.А. *Психология и педагогика*. [Текст] / А.А. Радугинаю - М., 2000.
8. Реан А.А., Коломинский Я.Л. *Социальная психология* [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – М., 1999. -9.