

# КУЛЬТУРА ТА СТИЛІ СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА, РІВНІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

І. П. Радомський

Одним з найбільш актуальних завдань сучасної вищої школи є послідовна демократизація і гуманізація взаєностосунків між учасниками педагогічного процесу. Ефективність педагогічної діяльності, її розвивальний потенціал суттєвим чином залежать від характеру міжособистісних стосунків, що формуються між викладачем та курсантами у навчально-виховній взаємодії. У педагогічному процесі саме на соціально-психологічні взаєностосунки з курсантами 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 спеціальності, загально-педагогічної чи методичної підготовки викладачів, 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 курсантів, але й морально-емоційне самопочуття, задоволеність собою та своєю діяльністю, професійне зростання самого викладача. Тому закономірно, що проблема індивідуального стилю педагогічного спілкування виділилась у спеціальний напрямок психолого-педагогічних досліджень.

У контексті дослідження ефективності різних стилів педагогічного спілкування чимало дослідників розглядає сформованість культури спілкування. Окремі дослідники оцінюють культуру спілкування викладача залежно від його стилю взаємодії з тими, хто навчається [1], [2], [3]. Водночас проблема ефективності стилів педагогічного спілкування також не має однозначного розв'язання. Діапазон думок з даної проблеми простягається від визнання найбільш ефективним якогось одного конкретного стилю [4], [5] до твердження про принципову відсутність єдиного універсально-ефективного стилю педагогічного спілкування.

Так, Ф.М.Гоноболін вважав, що «для успіху в роботі вчителя має значення деяка діалектичність у виявах його якостей особистості... Про хорошого педагога не завжди можна сказати, що він суворий або м'який, активний чи пасивний і т.д. Він, як правило, буває і тим, і іншим, залежно від обставин. Важливо дотримуватися певної міри у вияві тих чи інших якостей» [6, с. 109-110]. В.М.Сорока-Росинський, натомість, вважав, що педагог повинен мати чітко виражену індивідуальність, характерну особливість [7]. Він виділяв дві групи педагогів: «породисті», які характеризуються яскраво вираженою індивідуальністю, і «безпородні», аморфні, безликі, «не гарячі, не холодні, а лише тепленькі». Перші

здатні, на його думку, захопити тих, кого навчають, і повести за собою, стати предметом наслідування. Інші ж, будучи добросовісними викладачами і чуйними вихователями, як правило, не викликають захоплення, поваги і бажання їх наслідувати.

Отже, у розв'язанні проблеми ефективності спілкування педагога ми зустрічаємося з дилемою: яскравість, своєрідність, особливість, яка передбачає певну диспропорційність у вираженості тих чи інших параметрів спілкування, чи гармонійність, збалансованість та помірність? На наш погляд, педагог повинен мати власний, індивідуальний стиль педагогічного спілкування, в якому відображається своєрідність його особистості. Водночас це не заперечує того, що ефективне педагогічне спілкування передбачає здатність до гнучкого переходу від одних способів спілкування до інших, більш адекватних ситуації. Очевидно, найбільш продуктивним є гармонійний або збалансований стиль спілкування, в якому яскрава вираженість певних якостей педагога поєднується зі здатністю гнучко та адекватно реагувати на мінливі ситуації педагогічної взаємодії.

Отже, коли стверджують, що ознакою ефективного спілкування є гнучкість, то цим самим не знімають питання про оцінку продуктивності різних стилів педагогічного спілкування, оскільки гнучким може бути як авторитарний, так і демократичний стиль. Гнучкість - формально-процесуальна характеристика спілкування, яка не повною мірою відображає змістові особливості культури педагогічного спілкування.

Деякі дослідники виділяють однозначно позитивні, педагогічно-доцільні стилі спілкування і однозначно негативні, непродуктивні [4], [5]. Так, С.О.Рябченко стверджує, що авторитарний стиль педагогічного спілкування несе в собі суто негативні наслідки для особистості вихованців. Серед таких наслідків, зокрема, називаються: невротизація, ідентифікація з авторитарним педагогом і засвоєння відповідних способів поведінки, зниження внутрішньої мотивації навчання, пізнавального інтересу [5]. Причому негативні наслідки можуть спостерігатися як відразу ж, так і через декілька років.

А.В.Петровський і В.В.Шпалінський зазначають, що в групах, де викладають педагоги з авторитарним стилем спілкування, як правило, бувають нелогічні дисципліна та успішність, однак за зовнішнім благополуччям можуть приховуватися значні дефекти у моральному вихованні [8].

Дослідження свідчать, що ефективність педагогічного спілкування залежить не тільки від комунікативної культури викладача, але й від ситуаційних умов, в яких йому доводиться працювати [10]. У контексті визначення ефективності педагогічного спілкування це означає, що необхідно конкретно виділяти й обґрунтувати ті педагогічні ефекти, критерії та ситуаційні умови, стосовно яких оцінюється продуктивність діяльності викладача. Способи спілкування, оптимальні в одних умовах, можуть виявитись індиферентними або не-ефективними в інших. Психолого-педагогічні дослідження свідчать, зокрема, що так званий авторитарний (монологічний за іншою термінологією) стиль педаго-

пного спілкування не поступається демократичному за показниками успішності та дисциплінованості. У той же час він негативно позначається на психологічному мікрокліматі в колективі та особистісному розвитку тих, хто навчається [11], [12].

Деякі психологи вважають, за певних умов монологічний характер спілкування може бути цілком доцільним: «передача алгоритмів дій не лише не потребує діалогу, але і заперечує його, тому що діалог загрожує алгоритмам втратою їхньої безперечної завершеності... Тому у випадку передачі алгоритмів дій, взятих в абстракції від предмета, найбільш адекватною формою комунікативного впливу є односторонній і категоричний інструктаж» [13, с. 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) і раціональністю використання певних стратегій педагогічного впливу (діалогічної в першому випадку і монологічної в другому)» [14].

Ефективність педагогічного спілкування, крім того, суттєво залежить від ситуаційних факторів, рівня розвитку колективу навчальної групи, вікових та індивідуальних особливостей курсантів, їхніх особистісних властивостей, кризь які переломлюються і оцінюються особливості спілкування викладача, його виховні впливи. Стиль педагогічного спілкування, ефективний і доцільний в одних умовах, може виявитись неадекватним і непродуктивним в інших.

Аналіз літератури свідчить, що, незважаючи на різницю в концептуальних підходах та оцінках, більшість авторів все ж таки схиляється до визнання як найбільш ефективного стилю педагогічного спілкування, який відповідає суб'єкт-суб'єктній, діалогічній стратегії соціальної взаємодії. Він передбачає рівноправність психологічних позицій педагога та тих, хто навчається, взаємну активність, відкритість та конгруентність (узгодженість), готовність стати на точку зору партнера, безумовне особистісне сприйняття один одного, зацікавлене та доброзичливе ставлення. Вважається, що побудова педагогічного процесу на принципах діалогу, як психологічно рівноправного співробітництва викладача та курсантів, є необхідною умовою реалізації особистісного підходу у вихованні та розвитку творчого потенціалу курсантів. Багато дослідників стверджують, що діалог є найбільш адекватним суб'єкт-суб'єктному характеру людської природи і тому найприйнятнішим для організації продуктивних, особистісно розвивальних контактів між людьми, в тому числі в процесі навчально-виховної взаємодії (С.Л.Братченко [2], Г.О.Ковальов [15], А.Б.Орлов [16], [17], А.А.Петровська, А.С.Співаковська [18], К.Роджерс [12], С.О.Рябченко [5] та ін.).

Оцінюючи рівень розвитку культури педагогічного спілкування у викладачів, ми орієнтувалися на чотири показники, що відображають основні аспекти культури професійного спілкування педагога:

1) *спрямованість спілкування* – це система професійно ціннісних орієнтацій та смислових установок у сфері педагогічного спілкування, яка визначає "ідеальний стиль" спілкування і типовий для викладача спосіб включення у міжособистісну взаємодію з курсантами;

2) *розвиток соціально-перцептивних умінь*, що характеризують здатність викладача адекватно, неупе-

реджено і точно сприймати особистісні властивості та вчинки курсантів, розуміти їхні мотиви та емоційні стани, індивідуальні та вікові особливості, швидко орієнтуватися у педагогічних ситуаціях;

3) *розвиток інтерактивних умінь*, що виявляються у способах і прийомах виховного впливу на курсантів, тактиках і стратегіях самопрезентації та організації педагогічної взаємодії: доброзичливість, тактовність у стосунках з курсантами, здатність поєднувати вимогливість з наданням курсантам можливостей для виявлення своєї ініціативи і самостійності, уміння встановлювати між собою та курсантами оптимальну соціально-психологічну дистанцію, забезпечувати необхідний рівень особистісної відкритості і статусної субординації;

4) *розвиток комунікативних умінь*, які характеризують інформаційно-смислову сторону педагогічної взаємодії і виявляються в здатності викладача чітко, зрозуміло і переконливо висловлювати свої думки та почуття за допомогою вербальних і невербальних засобів інформаційного обміну з курсантами.

На основі перелічених показників ми виділяємо три якісно специфічні рівні розвитку культури педагогічного спілкування: нормативно-орієнтований, предметно-орієнтований та особистісно-орієнтований.

У викладачів з *нормативно-орієнтованим* рівнем культури педагогічного спілкування домінуючою є орієнтація на порядок і дисципліну. Першочергового значення вони надають контролю за поведінкою курсантів, утвердженню власної домінуючої позиції, формуванню здатності "володіти" навчальною групою. Прагнуть справити на курсантів враження впевнених, принципових і вимогливих викладачів. Яскраво виражена дисциплінарна орієнтація викладачів з нормативно-орієнтованим рівнем культури педагогічного спілкування поєднується зі слабкою орієнтацією на дружні, близькі, довірливі стосунки з курсантами. На відміну від інших педагогів вони надають найменшого значення створенню у процесі взаємодії з курсантами сприятливого емоційного мікроклімату, розвитку їхнього творчого потенціалу, формуванню позитивної самооцінки. Основне завдання своєї діяльності вони вбачають у досягненні високої навчальної успішності, реалізації програмних вимог. На їхню думку, реалізація дидактичних цілей неможлива без встановлення суворої дисципліни, використання імперативних вимог, примусу.

У викладачів з *предметно-орієнтованим* рівнем культури педагогічного спілкування найбільш вираженою є дидактична орієнтація: основним показником успішності педагогічної діяльності вони вважають навчальну успішність, високий рівень засвоєння курсантами програмного матеріалу. Їхні основні інтереси здебільшого концентруються навколо навчального предмета, змісту та методики його викладання. Важливого значення вони надають вдосконаленню методичної майстерності, пошукам нових, більш ефективних технологій, методів та прийомів навчання, формуванню в курсантів мотивації навчання. Водночас для них характерна особистісна закритість, формалізованість, дистантність спілкування з курсантами, яке у більшості випадків не виходить за рамки навчальної взаємодії та предметних інтересів. Їхнє ставлення до курсантів значною мірою залежить від навчальної успішності останніх. Курсанти, які добре вчаться і виявляють

інтерес до навчального предмета, сприймаються позитивно, з ними, як правило, встановлюються партнерські ділові стосунки. Якщо ж курсант не виявляє очікуваних успіхів та старанності у навчанні, це викликає критичне ставлення і емоційне неприйняття.

Викладачів з *особистісно-орієнтованим* рівнем культури педагогічного спілкування характеризує орієнтація на створення сприятливих умов для особистісного розвитку курсантів. Орієнтація на неформальне, відкрите, доброзичливе, особистісне спілкування з курсантами, встановлення близьких, довірливих стосунків поєднується у них з досить високим рівнем вимогливості та послідовності. Вони схильні ставити перед курсантами чіткі, посилені вимоги і послідовно вимагати їх виконання. Викладачі вважають, що вимогливість, послідовність і справедливість у поєднанні з чуйністю та особистісним, індивідуалізованим характером спілкування викликають в курсантів авторитет, повагу і визнання. Приділяючи велику увагу проблемам особистісного становлення курсантів, вони не применшують значення дидактичної мети, що полягає у засвоєнні наукових знань та умінь, забезпеченні пізнавального розвитку. Однак навчання вони розглядають не як самоціль, а як засіб особистісного розвитку курсантів. Реалізація навчальної мети, на їхню думку, не повинна досягатися за допомогою авторитарних, директивних способів керівництва, які негативно позначаються на розвитку мотиваційно-ціннісної сфери вихованців, їхнього характеру та самосвідомості. Їм властива установка на безумовне прийняття курсантів, доброзичливе ставлення до них незалежно від їхньої успішності.

Все вищезазначене свідчить про необхідність проведення роботи, спрямованої на формування, гармонізацію та корекцію індивідуальних стилів педагогічного спілкування викладачів, їх підготовку до продуктивної міжособистісної взаємодії з курсантами. Необхідно створити психолого-педагогічні умови для активного пошуку педагогами власного стилю професійного спілкування, який би враховував сильні сторони їх індивідуальності і компенсував слабкі.

#### Література:

1. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. – Минск: Изд-во БГУ, 1975. – 160 с.
2. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: Дис. ...канд. психол. наук. – Л., 1987. – 268 с.
3. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
4. Коломиец А.В. Формирование продуктивного стиля педагогического общения во внеучебной деятельности студентов (на материале факультетов общественных профессий педагогических вузов): Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 1989. – 25 с.
5. Рябченко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: Дис... канд. психол. наук. – М., 1994. – 154 с.
6. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. – 1975. – №1. – С. 100-111.
7. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
8. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. – М., 1978. – 174 с.
9. Лазарев М.О. Культура педагогического спілкування як важливий чинник гуманітарного перетворення сучасної освіти // Нові технології навчання: Наук.-метод. Зб. / Редкол.: В.О.Зайчук (гол. ред.) та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – Вип. 19. – 296 с.
10. Кричевский Р.Л. Общение классного руководителя с коллективом старшеклассников // Вопросы психологии. – 1984. – №6. – С. 61-68.
11. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420с.
12. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
13. Хараш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979. – С. 64-81.
14. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 56-68.
15. Ковалев Г. А. Общение как психолого-педагогическая основа учебно-воспитательного процесса (в школе) // Биология в школе. – 1987. – №4. – С. 24-28.
16. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. – 1988. – №1. – С. 16-26.
17. Орлов А.Б. Психологические центрации в педагогической деятельности учителя // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1989. – №2.
18. Петровская Л.А., Спиваковская А.С. Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 85-89.