

## Стили общения педагога с учащимися

А.А. Реан

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся (А.А. Леонтьев).

Педагогическое общение – это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Учитель в процессе педагогического общения осуществляет (в прямой или косвенной форме) свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. **От того, каковы стилевые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.**

Первое экспериментальное психологическое исследование стилей руководства было проведено в 1938 г. немецким психологом Куртом Левином, впоследствии, с приходом к власти в Германии нацистов, эмигрировавшим в США. В этом же исследовании была введена повсеместно теперь распространенная классификация стилей руководства: *авторитарный, демократический и попустительский*. Нередко приходится слышать на лекциях, читать в литературе, что названные стили руководства, хотя они и были описаны и разработаны применительно к производственному руководству и общению руководителя с

подчиненными, в принципе могут быть перенесены и на область педагогического общения. Вообще-то в таких утверждениях все перевернуто с ног на голову. Я имею в виду то мало упоминаемое в работах по социальной психологии обстоятельство, что свое знаменитое исследование, приведшее к описанию названных стилей руководства, К. Левин провел, изучая особенности руководства взрослым *группой школьников*. А эта проблема непосредственно входит в предметную область социальной педагогической психологии. Так что впору говорить о первоначальном переносе результатов, полученных в области социальной педагогической психологии, в область промышленной социальной психологии.

В своем эксперименте К. Левин создал из десятилетних школьников несколько групп («кружков»). Ребята в этих группах занимались одинаковой работой – изготовлением игрушек. В целях необходимой чистоты эксперимента группы создавались совершенно идентичными – по возрастному критерию, по физическим и интеллектуальным данным участников, по структуре межличностных отношений и т.д. Все группы работали, кроме того, в одних и тех же условиях, по общей программе, выполняли одно и то же задание. Единственным важным отличием (варьируемая переменная) было то, что инструкторы, или в более близких нам терминах – преподаватели, существенно отличались друг от друга по стилям руководства, придерживаясь в своей работе со школьниками в экспериментальных группах кто **авторитарного**, кто **демократического**, а кто **попустительского** стили. Каждый преподаватель работал с одной группой шесть недель, а затем осуществлялся обмен группами. Потом – работа еще в течение шести недель, и затем новый переход в другую группу. Такая процедура сделала эксперимент чрезвычайно корректным. Мало того, что группы, как отмечалось выше, создавались идентичными, так еще дополнительно каждый преподаватель поработал с

каждой группой. Таким образом, фактор группы нивелировался, а проследивалось именно влияние стиля руководства на межличностные отношения в группе, на мотивацию деятельности, на результативность труда и т.п.

Однако прежде чем перейти к описанию влияния стиля руководства на все только что названные параметры, было бы очень важно и даже совершенно необходимо описать особенности общения преподавателя того или иного стиля со школьниками, которые были зафиксированы в эксперименте К. Левина. При **авторитарном стиле** характерная для него общая тенденция на жесткое управление и всеобъемлющий контроль выражалась в том, что преподаватель значительно чаще, чем другие, прибегал к приказному тону, делал резкие замечания. Характерным было также наличие нетактичных замечаний в адрес одних участников и неаргументированных восхвалений других. Авторитарный преподаватель определял не только общие цели деятельности и задание, но и указывал способы выполнения его, определяя, кто с кем вместе будет работать. Задания и способы его выполнения давались поэтапно. Такой подход снижает мотивацию деятельности, так как человек не знает точно конечных целей деятельности, для чего выполняется данный этап и что ждет впереди. Кроме того, необходимо заметить, что в социально-перцептивном плане и в плане межличностных установок ориентация на поэтапную регламентацию деятельности и поэтапный же контроль свидетельствует о неверии преподавателя в самостоятельность и ответственность собственных учеников. Или, по крайней мере, о наличии у преподавателя представлений о низком уровне развития у учащегося этих качеств. Инициатива авторитарным преподавателем пресекалась и рассматривалась как нежелательное самоволье. Последующие исследования, выполненные уже после К. Левина, показали, что такое поведение авторитарного руководителя может быть обосновано имеющимися у него представлениями о том,

что инициатива подрывает его авторитет и веру в его компетентность: «Если кто-то предлагает нечто улучшить, построив работу по-другому, значит, он косвенно указывает на то, что я этого не предусмотрел». Оказалось, кроме того, что авторитарный лидер оценивал успехи участников субъективно, адресуя упреки (похвалу) исполнителю как личности.

При **демократическом же стиле** оценивались факты, а не личность. Но главной особенностью демократического стиля было то, что группа принимала активное участие в обсуждении всего хода предстоящей работы и ее организации. В результате у участников развивалась уверенность в себе и стимулировалось самоуправление. При этом стиле в группе развивалась общительность и доверительность взаимоотношений.

Главной особенностью **попустительского стиля руководства** являлось по существу самоустранение руководителя от ответственности за происходящее.

Результаты показали, что **наихудшим стилем оказался попустительский**. При нем было выполнено меньше всего работы и качество ее было хуже. Очень важно, что участники отмечали низкую удовлетворенность работой в такой группе, хотя на них не лежало никакой ответственности и работа скорее напоминала безответственную игру. При авторитарном стиле было выявлено проявление враждебности во взаимоотношениях участников на фоне покорности и даже заискивание перед руководителем. Наиболее эффективным оказался демократический стиль. Для участников группы здесь был характерен интерес к работе, позитивная внутренняя мотивация деятельности. Значительно повышалось качество и оригинальность выполнения заданий. Более высокой оказалась и групповая сплоченность, чувство гордости общими успехами, взаимопомощь и дружелюбие во взаимоотношениях.

Эти результаты были затем многократно подтверждены более поздними исследованиями. Предпочтительность

демократического стиля в педагогическом общении была доказана на разных возрастных группах, начиная от младших школьников и кончая старшеклассниками.

Предметом одного из исследований (Н.Ф. Маслова) было изучение отношения первоклассников к школе. Причем замеры проводились дважды – первый раз фиксировалось отношение будущих первоклассников к школе за две недели до поступления, а второй раз диагностировалось их отношение к школе в конце первой четверти. В результате было установлено, что отношение несколько снизилось у всех. Это, в общем-то, не удивительно. Однако оказалось, что у учеников, попавших к авторитарному учителю, снижение отношения к школе было значительно большим, чем во всех других случаях.

Интересным в этом исследовании оказался и еще один факт. Было установлено, что у авторитарных учителей слабо успевающие ученики втрое чаще указывают, что их учитель предпочитает («любит») ставить «двойки». Самое примечательное заключается в том, что в действительности в классных журналах количество «двоек» у учителей авторитарного и демократического стилей оказалось одинаковым. Таким образом стиль взаимодействия педагога с учащимися определяет в данном случае и особенности восприятия учащимися личности учителя. В связи с данным исследованием можно также заметить, что, очевидно, часто не столько трудности школьной жизни и учебы ответственны за снижение интереса к учению, сколько особенности общения учителя с учениками.

В другом исследовании изучалась связь между стилями педагогического общения и особенностями восприятия педагогом личности учащихся (А.А. Бодалев, 1983). В результате было установлено, что авторитарные преподаватели недооценивают развитие у учеников таких качеств, как коллективизм, инициативность, самостоятельность, требовательность к другим. Вместе с тем для этих преподавате-

лей была характерной склонность оценивать детей как импульсивных, ленивых, недисциплинированных, безответственных и т.п. По нашему мнению, такие представления авторитарных педагогов являются, в значительной степени, осознанной или подсознательной мотивировкой, оправдывающей их жесткий стиль руководства. Формулы этой логической цепочки можно вербализовать следующим образом (курсивом выделены характерные для авторитарного стиля особенности поведения): «Мои ученики ленивы, недисциплинированы и безответственны, а потому совершенно необходимо постоянно контролировать их деятельность на всех ее этапах». «Мои ученики так неинициативны и несамостоятельны, что я просто обязан брать все руководство на себя, определять стратегию их деятельности, давать им указания, рекомендации и т.д.» Поистине наше поведение является рабом наших установок.

Справедливости ради необходимо отметить, что современная социальная психология утверждает: существуют и такие обстоятельства, когда наиболее продуктивным и адекватным может оказаться все-таки авторитарный стиль. Однако для ситуаций обычного общения, тем более педагогического, это скорее исключение, чем правило.

В исследовании С.В. Кондратьевой изучалась взаимосвязь между уровнем понимания педагогом учащихся и характерной для него структурой педагогических воздействий. (Заметим здесь, что уровень понимания педагогом учащихся коррелирует с уровнем педагогической деятельности.) Результаты исследования представлены в таблице:

Виды воздействия	Уровень понимания учащихся учителем	
	высокий	низкий
организующие	48,0%	22,5%
оценивающие	13,7%	31,0%
дисциплинирующие	38,3%	46,5%

Как видим, в структуре воздействий преподавателей высокого уровня на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателей низкого уровня – дисциплинирующего. При этом организующие воздействия в структуре взаимодействия преподавателей низкого уровня занимают последнее ранговое место. Что в общем-то, с нашей точки зрения, вполне объяснимо. Если педагог не уделяет достаточного внимания организации деятельности учащихся, то впоследствии ему приходится тратить силы и время на поддержание дисциплины. **Беспорядок возникает там, где нет организации. Можно сказать и по-другому. Беспорядок возникает не потому, что люди кругом разгильдяи, а потому, что деятельность людей бывает плохо организованной.**

В том же исследовании было установлено, что среднее количество воздействий за одно занятие у преподавателя высокого уровня равно 17, а у преподавателя низкого уровня – 69. Таким образом, при высоком уровне деятельности воздействий становится меньше, но повышается их эффективность. В целом в этих данных меня всегда поражало то, каким образом педагоги низкого уровня умудряются за 45 минут урока осуществить 69 вербальных воздействий на учащихся. Кажется, это возможно только в том случае, если поминутно «раздавать» многочисленные замечания, указания и т.д. – т.е. осуществлять «педагогическое руководство учебным процессом». Имеются данные экспериментальных исследований (А.А. Реан, Э. Стоунс, П.У. Крейтсберг), которые убедительно подтверждают существование у большинства педагогов (но, к счастью, все-таки не у всех) склонности к доминированию собственной вербальной активности в ущерб активности учащихся. Эта тенденция, как оказалось, является достаточно универсальной, характерной для педагогов разных стран, преподающих различные предметы, работающих с учащимися разного возраста.

Репертуар вербальных воздействий педагога на учащихся, как оказалось, также связан с уровнем деятельности учителя и с уровнем понимания им личности учащегося. Так, установлено, что в репертуаре учителя высокого уровня содержится в среднем 34 вида воздействий, а в репертуаре учителя низкого уровня – всего 24 (С.В. Кондратьева, 1984). Если же сравнить эти цифры с вышеприведенными, то картина становится еще более впечатляющей. На 17 реальных воздействий за урок у преподавателя высокого уровня приходится 34 потенциальных воздействия из репертуара. Есть из чего выбирать, чтобы не повторяться. У преподавателя низкого уровня, напротив, 69 реальных воздействий за урок обеспечиваются «арсеналом» всего из 24 воздействий. В этих условиях, конечно, трудно не повторяться, если не сказать больше – трудно не скатиться к назойливому однообразию в общении.

Система вербальных воздействий преподавателей высокого и низкого уровней отличается не только количеством, но и качественно. Так, установлено (С.В. Кондратьева), что наиболее часто используемыми формами вербального воздействия у преподавателей высокого уровня являются (называем в порядке значимости): инструктирование, повышение интонации, называние фамилии, поощрение, юмор. У преподавателей низкого уровня такие приемы, как повышение интонации и называние фамилии, тоже входят в число наиболее часто используемых воздействий. Однако юмор и поощрение используются ими очень редко и не являются их «любимыми» формами педагогического воздействия. Также нехарактерным для преподавателей низкого уровня оказалось и использование инструктирования как метода воздействия, что отражает отмеченное нами выше их недостаточное внимание к организаторской стороне деятельности учителя.

Артур Александрович Реан – доктор психол. наук, профессор, член-корр. РАО, г. Санкт-Петербург.