

От стиля деятельности к стилю общения

С. Д. Смирнов

Большинство авторов считают А. Адлера и Г. Олпорта пионерами в разработке понятий «стиль» и «индивидуальный стиль» в качестве психологических терминов [4]. Среди отечественных психологов в развитие идеи и содержательное наполнение этих понятий внесли свой вклад, прежде всего, лидеры соответствующих научных школ – Б.М. Теплов и В.С. Мерлин. Но «плотная» научная

ности с предметными, внешними условиями деятельности. При этом он выделяет обязательные признаки индивидуального стиля:

- указанная система психологических средств (приемов и способов) деятельности имеет устойчивый характер;
- она обусловлена определенными личными качествами;

Хороший преподаватель должен владеть всеми стилями педагогического общения, гибко меняя их в зависимости от перечисленных выше факторов.

проработка понятия «индивидуальный стиль деятельности» в многочисленных эмпирических исследованиях заслуженно связывается с именем Евгения Александровича Климова. В ставшей классической работе «Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы» он определяет индивидуальный стиль деятельности как индивидуально-специфическую систему психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуаль-

- эта система является средством эффективного приспособления к объективным условиям и требованиям [1, с. 48–49].

Очень важны и эвристичны разработанные Е.А. Климовым представления о структуре индивидуального стиля деятельности. В качестве «ядра» индивидуального стиля он выделяет такие «особенности, способы деятельности, которые непроизвольно или без заметных субъективных усилий (как бы стихийно) провоцируются в данной объективной обстановке на основе имеющегося у человека комплекса типологических



Смирнов Сергей Дмитриевич
доктор психологических наук,
профессор, заведующий кафедрой
психологии образования и педагогики
факультета психологии
МГУ им. М.В. Ломоносова.

свойств нервной системы». «Они-то и обуславливают первый приспособительный эффект. <...> Но они не обеспечивают всего необходимого приспособительного эффекта». Нужна еще некоторая пристройка к ядру индивидуально-стиля, которая вырастает в процессе более или менее продолжительных стихийных или целенаправленных поисков. [1, с. 252–253]. Особенности, составляющие ядро индивидуального стиля, могут и благоприятствовать, и не благоприятствовать успеху в данной обстановке. Во втором случае возникает необходимость в компенсаторных механизмах или в более интенсивном использовании положительных приспособительных возможностей.

Далее Е.А. Климов выстроил и реализовал в конкретных исследованиях последовательную программу выработки субъектом оптимального для него индивидуального стиля деятельности как некоторой системы индивидуально-своеобразных приемов и способов решения задач любого рода, включая социальные задачи, возникающие при взаимодействии с другими людьми. Эта программа предполагает следующие шаги.

1. Выделение определенной конкретной системы «субъект – объект» и определение того желательного состояния, к которому она должна прийти (цель управления).
2. Выделение как можно большего количества существенных условий, от которых зависит достижение желаемого результата (иначе говоря, указание определенной группы входных воздействий, как управляющих, так и возмущающих).
3. Выделение таких (из упомянутых в п. 2) управляющих воздействий, в отношении которых какое-либо типологическое свойство или сочетание свойств являются по своему смыслу противодействующими факторами, и таких, которые являются благоприятными или хотя бы нейтральными.
4. Поиск путей управления формированием индивидуального стиля за счет конструирования необходимых элементов пристройки к его ядру (предлагается конкретная схема основных этапов такой работы) [1, с. 254–255].

Среди видов деятельности, подробно проанализированных в работах Е.А. Климова и его учеников, одно из первых

мест занимает педагогическая деятельность [1, 2]. Стили педагогической деятельности изучались и многими другими авторами (см., например, работу Л.М. Митиной [3, с. 28–35]). Нам представляется, что не менее ценные результаты можно получить, применив тот же подход к анализу проблемы формирования индивидуального стиля педагогического общения. Косвенно эту проблему Е.А. Климов затрагивает, говоря об «индивидуальном стиле деятельности на

рованию и усвоению. Реализуется функционально-деловой и ситуативный подход, когда все личностные факторы учебного процесса как бы выносятся за скобки;

3. склонность к догматизму — знания должны приниматься на веру, нежелательны любые сомнения или даже вопросы, содержащие такое сомнение в скрытой форме;
4. предпочтение монологического общения диалогическому.

Е.А. Климов выстроил и реализовал в конкретных исследованиях последовательную программу выработки субъектом оптимального для него индивидуального стиля деятельности как некоторой системы индивидуально-своеобразных приемов и способов решения задач любого рода, включая социальные задачи, возникающие при взаимодействии с другими людьми.

уровне речи», а так же деятельности по решению задач взаимодействия с людьми [1, с. 228, 254]. Тем не менее, специальным предметом исследования в русле разрабатываемого Е.А. Климовым подхода индивидуальный стиль педагогического общения не стал (обзор классификаций стилей педагогического общения другими авторами [5, с. 344–353]).

Рассмотрим один из наиболее часто встречающихся (особенно в средней школе) и достаточно четко диагностируемых стилей педагогического общения. Речь идет о так называемом авторитарном (директивном) стиле, описанном К. Левиным на примере общения учителя с классом в оппозиции к стилям демократическому и либеральному. Если обобщить данные разных авторов, то можно получить следующий вполне реальный, хотя и несколько гротескный портрет учителя, у которого сформировался ярко выраженный авторитарный стиль педагогического общения. Ему свойственно:

1. личностное доминирование, единоличное принятие решений. Учитель — «главный», «судья», он «всегда прав»;
2. надличностная трансляция знаний, подлежащих безоговорочному копи-

5. работа не со всей аудиторией, а лишь с теми учащимися, реакция и поведение которых «устраивают» преподавателя, соответствуют его ожиданиям;
6. отношение к учащимся, исходящее из усредненных представлений о них и абстрактных требований к ним; часто огульная характеристика учеников и студентов как недисциплинированных и безответственных;
7. недостаточное использование приемов индивидуализации и дифференциации обучения;
8. субъективность и жесткая поляризация оценок, узкий спектр критериев оценки;
9. недооценка самостоятельности учащихся и проявляемых ими инициатив, акцент на исполнительности и послушании;
10. предпочтение негативных форм подкрепления позитивным (предпочтение «кнути прянику»);
11. предпочтение прямых методов воспитания косвенным;
12. преимущественное использование дисциплинарных методов воздействия, а не организационных;
13. принуждение учащегося к желательному для педагога поведению по-

- средством манипулирования или даже открытой агрессии;
14. стереотипность используемых методов обучения и воспитания;
 15. построение такой системы отношений с учащимися, которая часто провоцирует возникновение у них разнообразных феноменов личностной защиты;
 16. эгоцентризм;
 17. неудовлетворенность своей работой;
 18. гипертрофированная боязнь допустить ошибку (педагогическую или фактологическую);

коммуникативной компетентности — профессионально важного качества любого педагога. Они могут вызвать крайне негативные последствия в отношениях учащегося не только к преподавателю, но и к учебному предмету или даже к учению вообще. Особенно если речь идет о начальной школе, где большинство занятий ведет один преподаватель.

Возникают закономерные вопросы:

1. насколько стиль педагогического общения (или, по крайней мере, его стихийно формирующееся ядро) зависит от типологических свойств нервной системы преподавателя?

Наличие неадекватных и негибких коммуникативных установок является одним из проявлений недостаточной коммуникативной компетентности — профессионально важного качества любого педагога. Они могут вызвать крайне негативные последствия в отношениях учащегося не только к преподавателю, но и к учебному предмету или даже к учению вообще.

19. склонность к негативным педагогическим установкам.

Последняя черта является одним из бичей отечественной средней школы. Она проявляется в следующих симптомах:

- учитель дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем «хорошему»;
- при неверном ответе не повторяет вопроса и не предлагает подсказки, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ;
- иногда либеральничает — оценивает положительно неправильный ответ или демонстративно завышает оценку;
- порой обесценивает правильный ответ репликами типа «в кои-то веки Петров что-то разумное сказал»;
- чаще ругает «плохого» за неверный ответ и реже хвалит за верный (по сравнению с «хорошим» учеником);
- часто не реагирует на ответ «плохого» или его поднятую руку, реже спрашивает;
- реже улыбается и смотрит в глаза «плохому» ученику, чем «хорошему».

Наличие неадекватных и негибких коммуникативных установок является одним из проявлений недостаточной

2. какие из них можно отнести к благоприятным или противодействующим факторам формирования его коммуникативной компетентности? И какие «управляющие воздействия» будут благотворны в том или ином случае для формирования оптимального индивидуального стиля педагогического общения?

Есть основания полагать, что формированию ядра преимущественно авторитарного (директивного) стиля педагогического общения будут благоприятствовать факторы силы, подвижности и неуравновешенности с преобладанием процессов возбуждения над процессами торможения. А высокая чувствительность (так характерная для педагогов со слабой нервной системой) и инертность нервных процессов могут содействовать первоначальному толчку в направлении формирования ядра педагогического общения демократического или либерального плана.

Это не значит, что существует жесткая заданность, результирующая процессы формирования индивидуального стиля педагогического общения. Процессы эти длительные и на них влияют многие факторы, в том числе социаль-

ные и средовые в самом широком смысле этого слова, а также уровень рефлексии, самосознания и саморазвития педагога.

При этом надо иметь в виду, что предпочитаемый данным педагогом индивидуальный стиль педагогического общения не во всех случаях может оказаться оптимальным. Можно выделить следующие факторы, влияющие на выбор наиболее адекватного стиля педагогического общения в той или иной конкретной ситуации:

1. особенности коммуникативных возможностей человека, его физическое и психологическое состояние;
2. сложившийся характер отношений;
3. психологическая и социальная индивидуальность человека;
4. конкретные задачи общения;
5. особенности учебного коллектива и др.

Хороший преподаватель должен владеть всеми стилями педагогического общения, гибко меняя их в зависимости от перечисленных выше факторов. Тут возникает еще один вопрос: какие типологические свойства нервной системы (темперамента) выступают в качестве благоприятствующих или противодействующих факторов для формирования указанной гибкости в выборе стиля общения с учетом всех приводящих (внешних и внутренних) обстоятельств?

Поставленные в этой статье вопросы открывают, на наш взгляд, интересные перспективы новых подходов к изучению генеза индивидуальных стилей педагогического общения и факторов, влияющих на этот процесс.

Литература

1. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы (к психологическим основам научной организации труда, учения, спорта). — Казань: Изд-во Казанского университета, 1969.
2. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие. — М.: Изд-во Моск. ун-та; Академия, 2004.
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. — М.: Академия, 2004.
4. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. — М.: Наука, 1998.
5. Смирнов С.Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы. — М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2007.