## Содержание

Введение

Глава 1. Взаимодействие «учитель-ученик» в образовательном процессе

1.1 Сущность педагогического взаимодействия

1.2 Стили педагогического взаимодействия

Глава 2. Общее представление о стиле педагогического общения

2.1 Подходы к определению стиля педагогического общения

2.2 Классификация стилей педагогического общения

Заключение

Список использованной литературы

## Введение

В общении складывается важная система воспитательных взаимоотношений, способствующих эффективности воспитания и обучения. В педагогической деятельности общение приобретает функциональный и профессионально значимый характер. Оно выступает в ней как инструмент воздействия, и обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную «нагрузку», так как из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты профессионально- творческие.

На сегодняшний день продуктивно организованный процесс педагогического общения призван обеспечить в педагогической деятельности реальный психологический контакт, который должен возникнуть между педагогом и детьми. Превратить их в субъектов общения, помочь преодолеть разнообразные психологические барьеры, возникающие в процессе взаимодействия, перевести детей из привычной для них позиции ведомых на позицию сотрудничества и превратить их в субъектов педагогического творчества. В этом случае педагогическое общение образует целостную социально-психологическую структуру педагогической деятельности.

Педагогическое общение в обучении и воспитании служит инструментом воздействия на личность обучаемого. Педагогическое общение - целостная система (приемы и навыки) социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержащая в себе обмен информацией, воспитательные воздействия и организацию взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Кроме обычных функций, специфика педагогического общения порождает еще одну функцию социально-психологического обеспечения воспитательного процесса, организаторскую функцию взаимоотношений педагога с воспитуемыми и выступает как средство решения учебных задач.

В число наиболее сложных задач, встающих перед педагогом, входит организация продуктивного общения, предполагающая наличие высокого уровня развития коммуникативных умений. И очень важно так организовать общение с детьми, чтобы этот неповторимый процесс состоялся. Важную роль здесь играет стиль общения.

**Тема** работы: Стили педагогического общения и взаимодействия

**Актуальность** изучения стиля педагогического общения и взаимодействия вызвана тем влиянием, которое он оказывает на личность обучающихся, на возникновение конфликтов и разногласий между участниками педагогического процесса. Если бы мы могли иметь более четкое представление о том, какому стилю педагогического общения соответствует то или иное поведение в конфликтной ситуации, тогда можно избежать многих, если не всех конфликтов возникающих в школе. От выбора стиля педагогического общения вообще зависит весь процесс обучения.

**Предмет** исследования: стили педагогического общения и взаимодействия.

**Цель** исследования: теоретическое изучение стилей педагогического общения и взаимодействия.

Для реализации цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Дать понятие стиля педагогического общения;
2. Рассмотреть типологию стилей педагогического общения и взаимодействия;

Курсовая работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка.

Во введении обоснована актуальность исследования, сформулированы цели и задачи, предмет исследования.

В первой главе рассматривается понятие «педагогическое общение», «стиль педагогического общения».

Во второй главе рассматривается сущность педагогического взаимодействия, его модели и их характеристика.

Список литературы содержит 19 источников.

## Глава 1. Взаимодействие «учитель-ученик» в образовательном процессе

### 1.1 Сущность педагогического взаимодействия

Современная педагогика меняет свои ведущие принципы. Активное одностороннее воздействие, принятое в авторитарной педагогике, замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся. Его основными параметрами являются взаимоотношение, взаимоприятие, поддержка, доверие и др.

Сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь [18].

Важнейшей характеристикой личностной стороны педагогического взаимодействия является возможность воздействовать друг на друга и производить реальные преобразования не только в познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере.

Под прямым воздействием понимается непосредственное обращение к ученику, предъявление ему определенных требований или предложений. Специфика деятельности педагога обусловливает необходимость использования именно этого вида взаимодействия. Однако постоянное вмешательство в мир ученика может создавать конфликтные ситуации, осложняя взаимоотношения педагога и учащихся. Поэтому в некоторых случаях более эффективным является косвенное воздействие, суть которого заключается в том, что педагог направляет свои усилия не на ученика, а на его окружение (одноклассников и друзей). Изменяя обстоятельства жизни ученика, учитель изменяет в нужном направлении и его самого. Косвенное взаимодействие чаще используется в работе с подростками, для которых характерно появление своей субкультуры.

При воздействии на окружение оправдывает себя прием воздействия через референтное лицо. У каждого ученика есть одноклассники, с мнением которых он считается, чью позицию он принимает. Это и есть референтные для него лица, через которых педагог организовывает воздействие, делая их своими союзниками.

Как отмечает В.А. Сластёнин, педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную. Другими словами, педагог и ученики воспринимают в процессе взаимодействия, с одной стороны, функции и роли друг друга, а с другой - индивидуальные, личностные качества [17; с. 206].

Личностные и ролевые установки педагога проявляются в его поведенческих актах, но преобладание какой-либо из них обусловливает соответствующий эффект влияния его личности на ученика.

Функционально-ролевая сторона взаимодействия педагога с учащимся обусловлена объективными условиями педагогического процесса, например контролем результатов деятельности учащихся. В этом случае личность педагога как бы вынесена за пределы взаимодействия.

Оптимальным вариантом для педагогического процесса является установка педагога на функционально-ролевое и личностное взаимодействие, когда его личностные особенности проступают через ролевое поведение. Подобное сочетание обеспечивает передачу не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога. В этом случае педагог, взаимодействуя с учеником, передает свою индивидуальность, реализуя потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у учащегося. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности.

Функционально-ролевая сторона педагогического взаимодействия направлена главным образом на преобразование когнитивной сферы учащихся. Критерием успешной деятельности педагога в этом случае служит соответствие достижений учеников заданным эталонам. Учителя с ориентацией на этот тип взаимодействия как бы подгоняют внешнее поведение под определенные стандарты.

Личностная сторона педагогического взаимодействия в большей степени затрагивает мотивационно-смысловую сферу учащегося. Научное знание, содержание образования в этом случае выступают средством преобразования этой сферы.

Воздействие педагога на ученика может быть преднамеренным и непреднамеренным. В первом случае оно осуществляется по целевой программе, когда педагог заранее моделирует и планирует ожидаемые изменения. Педагог, намеренно или ненамеренно предлагая образцы своей субъектности другим людям, и прежде всего воспитанникам, становится объектом подражания, продолжая себя в других. Если учитель не является для учащихся референтным лицом, то его воздействия не вызывают необходимого преобразующего эффекта, сколь бы ни были высоко развиты его личностные, индивидуальные и функционально-ролевые параметры [17; с. 210].

Механизмами преднамеренного влияния являются убеждение и внушение. Убеждение выступает как метод формирования осознанных потребностей, побуждающих личность действовать в соответствии с принятыми в обществе и культивируемыми в данной социальной группе ценностями и нормами жизнедеятельности.

Убеждение - это система логических доказательств, требующая осознанного отношения к ней того, кто ее воспринимает. Внушение, наоборот, основано на некритическом восприятии и предполагает неспособность внушаемого сознательно контролировать поток поступающей информации.

Необходимым условием внушающего воздействия является авторитет педагога, доверие к его информации, отсутствие сопротивления его влиянию. Поэтому установки, мнения и требования учителя могут стать активными средствами оказания значительного влияния на восприятие и понимание учениками той или иной информации.

Особенностью внушения является его направленность не на логику и разум личности, не на ее готовность мыслить и рассуждать, а на получение распоряжений, инструкций к действию. Внушенная авторитетным учителем установка может стать основой оценки, которую учащиеся будут давать друг другу. Внушение в педагогическом процессе должно использоваться очень корректно. Оно может происходить через мотивационную, познавательную и эмоциональную сферы личности, активизируя их.

С внушением тесно связано подражание. Подражание - это повторение и воспроизведение действий, поступков, намерений, мыслей и чувств. Важно, чтобы ученик, подражая, осознавал, что его действия и мысли производны от действий и мыслей педагога. Подражание - это не абсолютное повторение, не простое копирование. Образцы и эталоны педагога вступают в сложные связи с особенностями личности ученика.

Подражание включает в себя идентификацию (уподобление) и обобщение. Именно обобщенное подражание не является полным повторением образца, примера, оно вызывает сходную деятельность, имеющую качественное отличие. При таком подражании заимствуются лишь общие идеи. Оно требует значительно большей сообразительности и находчивости, зачастую связано с самостоятельной и творческой деятельностью, представляя его первую ступень. В ходе развития личности возрастает самостоятельность и уменьшается подражание.

Следует обратить внимание на то, что категория педагогического взаимодействия учитывает личностные характеристики взаимодействующих субъектов и обеспечивает как освоение социальных навыков, так и взаимопреобразование на принципах доверия и творчества, паритетности и сотрудничества.

Педагогическое общение представляет собой одну из форм педагогического взаимодействия учителей с учащимися.

###

### 1.2 Стили педагогического взаимодействия

Наиболее общая задача педагогической деятельности в образовательном процессе состоит в создании условий для гармоничного развития личности, в подготовке подрастающего поколения к труду и иным формам участия в жизни общества. Она решается организацией личностно развивающей среды, управлением разнообразными видами деятельности воспитанников и построением правильного взаимодействия с ребенком.

В педагогической науке выделяют два вида взаимодействия педагога и ребенка: субъектно-объектное и субъектно-субъектное [12; с. 19-21].

1. *Субъектно-объектные отношения.* В педагогической деятельности в роли субъекта выступает педагог, а в роли объекта — воспитанник (ребенок).

Педагога как субъекта педагогической деятельности характеризуют целеполагание, активность, педагогическое самосознание, адекватность самооценки и уровня притязаний и т. д. В этой ситуации ребенок выступает как исполнитель требований и задач, поставленных педагогом. При разумном субъектно-объектном взаимодействии формируются и закрепляются положительные качества детей: исполнительность, дисциплинированность, ответственность; ребенок накапливает опыт приобретения знаний, овладевает системой, упорядоченностью действий. Однако до тех пор, пока ребенок является объектом педагогического процесса, т. е. побуждение к деятельности будут постоянно исходить от педагога, познавательное развитие ребенка будет не эффективным. Ситуация, когда не требуется проявление инициативы, ограничение самостоятельности формирует чаще негативные стороны личности. Воспитатель «видит» своих воспитанников весьма односторонне, в основном с точки зрения соответствия/несоответствия нормам поведения и правилам организуемой деятельности.

2. *Субъектно-субъектные отношения* содействуют развитию у детей способности к сотрудничеству, инициативности, творческого начала, умения конструктивно решать конфликты. Активизируется сложнейшая работа мыслительных процессов, воображения, активизируются знания, отбираются нужные способы, апробируются разнообразные умения. Вся деятельность приобретает личностную значимость для ребенка, формируются ценные проявления активности и самостоятельности, которые при устойчивом укреплении субъектной позиции могут стать его личностными качествами. Педагог при субъектно-субъектном взаимодействии понимает своих воспитанников более личностно, такое взаимодействие получило название личностно-ориентированное. Личностно-ориентированный педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром в его разнообразии, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия, как для других, так и для себя. Педагогическая деятельность при такого рода взаимодействии носит диалогический характер. М. Бахтин считает, что ребенок лишь в диалоге, входя во взаимодействие с другим субъектом, познает себя, через сравнение с другим, через сопоставление его выбора и выбора своего.

Куркина Е.В. выделяет следующие модели общения педагога [9]:

Модель первая. Педагог как бы возвышается над классом. Он парит в мире знаний, науки, увлечен ими, но находится на недосягаемой высоте. Здесь система общения складывается следующим образом: педагог как бы отстранен от учащихся, они для него только воспринимающие знания. Как правило, такой учитель мало интересуется личностью ребенка и своими взаимоотношениями с ним, сводя педагогические функции к сообщению информации. Такому учителю важен только процесс передачи информации, а школьник выступает лишь в качестве «общего контекста» к науке. Такая позиция, как свидетельствуют наблюдения, характеризует некоторых начинающих учителей, увлеченных наукой.

Негативные последствия - отсутствие психологического контакта между педагогом и детьми. Отсюда – пассивность учащихся в процессе обучения, безынициативность.

Модель вторая. Смысл этой довольно распространенной модели общения заключается в том, что между педагогами и детьми в качестве невидимого ограничителя во взаимоотношении выступает дистанция, которую педагог устанавливает между собой и учащимися. Такими ограничителями могут служить:

 - подчеркивание педагогом своего превосходства над учащимися;

 - преобладание стремления сообщить информацию, а не обучить;

 - отсутствие желания к сотрудничеству, утверждение ситуации безусловной ведомости школьников;

 - снисходительно - покровительственное отношение к учащимся, мешающее организовать «взрослое» взаимодействие.

Негативные последствия - отсутствие межличностного контакта между педагогом и детьми, слабая обратная связь, равнодушие школьников к учителю.

Модель третья. Ее суть в том, что учитель строит взаимоотношения с детьми избирательно. В частности, концентрирует свое внимание на группе учащихся (сильных или, наоборот, слабых), как локатор, улавливает именно этих школьников, оставляя без внимания остальных. Причины такого отношения могут быть различными:

 - учитель увлечен ребятами, которые интересуются его предметом, дает им специальные задания, вовлекает в кружки и факультативную работу, не проявляя внимания к остальным;

 - учитель озабочен слабыми учащимися, постоянно занимается с ними, упуская при этом из виду остальных школьников, уповая на то, что они сами со всем справятся;

 - не умеет сочетать фронтальный подход с индивидуальным.

Негативные последствия - на уроке не создается целостной и непрерывной системы общения, она подменяется фрагментарным, ситуативным взаимодействием. «Узор» общения на уроке постоянно рвется, нарушается его целостный ритм, возникают перебои в межличностном взаимодействии, что ведет к дестабилизации социально - психологической основы урока.

Модель четвертая. Педагог в процессе взаимодействия с учащимися слышит только себя: при объяснении нового материала, при опросе учащихся, в ходе индивидуальных бесед с детьми. Учитель поглощен своими мыслями, идеями, педагогическими задачами, не чувствует партнеров по общению.

Негативные последствия - теряется обратная связь, вокруг учителя на уроке создается своеобразный психологический вакуум, педагог не воспринимает психологическую атмосферу в классе, учебно - воспитательный эффект взаимодействия с учащимися снижается.

Модель пятая. Педагог направленно и последовательно действует на основе спланированной программы, не обращая внимания на изменяющиеся обстоятельства, требующие изменения общения.

Негативные последствия - такой педагог как будто бы все делает правильно: у него есть обоснованный план, верно сформулированы педагогические задачи. Но он не учитывает, что педагогическая действительность постоянно меняется, возникают новые и новые обстоятельства, условия, которые должны немедленно улавливаться им и вызывать соответствующие изменения в методической и социально - психологической аранжировке воспитания и обучения. В ходе учебно-воспитательного процесса четко выделяются как бы две линии: первая идеальная, спланированная и вторая – реальная. У такого педагога эти линии не пересекаются.

Модель шестая. Учитель делает себя главным, а порой и единственным инициатором педагогического процесса, пресекая все другие формы учебной инициативы. Здесь все исходит от педагога: вопросы, задачи, суждения и т. п.

Негативные последствия - педагог превращается в единственную движущую силу учебно - воспитательного процесса, гасится личная инициатива учащихся, снижается познавательная и общественная активность, а, следовательно, не формируется достаточно насыщенная мотивационно - потребностная сфера обучения и воспитания, теряется психологический смысл взаимодействия педагога и детей, учащиеся ориентируются только на одностороннюю активность педагога и осознают себя лишь в качестве исполнителя, снижаются возможности творческого характера обучения и воспитания, школьники ждут инструкцию, превращаясь в пассивных потребителей информации.

Модель седьмая. Учитель мучается постоянными сомнениями: правильно ли его понимают, верно ли истолковывают то или иное замечание, не обижаются ли и т. п.

Негативные последствия - педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько отношенческими аспектами, которые приобретают для него гипертрофированное значение, учитель постоянно сомневается, колеблется, анализирует, что в конечном счете может привести к неврозам.

Модель восьмая. В системе взаимоотношений преобладают дружеские характеристики.

Детей учат не наставления взрослого (педагога), а стиль взаимодействия. Личность педагога, его профессиональное общение, его успех служат ключом к успеху обучения и воспитания детей. А отношения, строящиеся на основе взаимного уважения, равенства, соучастия, веры в способности, дают возможность самореализации и личностного развития каждого из участников.

*Итак, исходя из вышесказанного, можно заключить следующее:*

*1. Сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь.*

*2. Важнейшей характеристикой личностной стороны педагогического взаимодействия является возможность воздействовать друг на друга и производить реальные преобразования не только в познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере.*

*3. Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную, т.е. педагог и ученики воспринимают в процессе взаимодействия, с одной стороны, функции и роли друг друга, а с другой - индивидуальные, личностные качества.*

*4. В педагогической науке выделяют два вида взаимодействия педагога и ребенка: субъектно-объектное и субъектно-субъектное.*

*5. Выделяют также 8 моделей общения учителя и учеников.*

педагогический общение образовательный стиль

### Глава 2. Общее представление о стиле педагогического общения и взаимодействия

### 2.1 Подходы к определению стиля педагогического общения

Как отмечает В.А. Толочек, педагогическое общение, в частности, проблема отношений «Учитель-Ученик» была предметом изучения еще в прошлом веке. Так, например, вопрос об установлении сотрудничающего стиля взаимодействия между педагогом и обучаемым ставился еще в 60-е годы XIX века. Наиболее плодотворными периодами активной разработки альтернативных авторитарно-административному стилю общения концепций XX века были: 20-е г., конец 50-х - начало 60-х г. (Л.И. Божович, Б.П. Есипов, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина и другие), вторая половина 80-х г. (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильина, И.П. Волкова, С.Н. Лысенкова) [по: 19; с.23].

В зарубежной психологии проблема стиля взаимодействия берёт начало в трудах К. Левина в 30-е г. XX века, которым было предложено понятие «стиля лидерства». Одной из причин непродуктивности стиля взаимодействия в зарубежной педагогической психологии провозглашается чувство неполноценности у педагога, отсутствие у него самоуважения, любви к самому себе, чувства собственного достоинства (Р. Бернс, Дж. Колеман, Г. Моррис, А. Глассер) [по: 19; с.24].

Кроме того, в зарубежной психологии изучаются последствия либерально-попустительского и авторитарного стилей руководства, что имеет несомненный интерес для отечественной психологии (С. Куперсмит, Д.Баумринд).

В отечественной же психологии систематическое, целенаправленное изучение стиля началось позже, в 50-60-х г. XX века В.С. Мерлиным, Е.А.Климовым в рамках материалистического подхода, на основе психологической теории деятельности. Не случайно, первой стилевой характеристикой, взятой в качестве предмета исследования в нашей стране в 60-е г. было понятие индивидуального стиля деятельности. Е.А. Климов дает следующее определение этому понятию: «Это индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания свойств индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности» [8; с.49]. В последних работах В.С. Мерлина выделяется стиль общения как отдельный феномен, хотя он и оказывается частным случаем индивидуального стиля деятельности и наследует от него все его составляющие.

Постепенно понятие стиля приобретает междисциплинарное значение, т.к. изучается различными науками в разных аспектах. Исследователи выделяют: эмоциональные стили, стили взаимодействия, стили управления и другие стили. В.А. Толочек классифицирует выделенные авторами стили по 4 направлениям: «когнитивные стили», «индивидуальные стили деятельности», «стили руководства (лидерства)», «стили жизни (поведения, общения, активности, саморегуляции). При этом исследователи стилей, в основном, обращаются к описанию вербальных форм воздействия, структурных компонентов и поведенческих проявлений стиля общения. В отечественной психологии понятие стиля разрабатывается в рамках деятельностного подхода, где стиль понимается как интегральный феномен взаимодействия требований деятельности и индивидуальности человека [по: 19; с.30].

В дальнейшем развитии представлений о стиле некоторые авторы усматривают тенденцию обобщенности: от типологически обусловленного индивидуального стиля деятельности (В.С. Мерлин) до индивидуального стиля жизни в целом (Д.А. Леонтьев). По единодушному признанию исследователей стилей общения, неотложной задачей сегодня является поиск концептуальных оснований для соединения всего многообразия выделенных в настоящее время стилевых проявлений личности в целостную структуру. Таким подходом к выделению и описанию единого стиля человека можно назвать определение, данное А.В. Либиным: «Стиль имеет два основных проявления в структуре индивидуальности, выступая, с одной стороны, в виде механизма сопряжения, опосредования разноуровневых параметров различных психологических новообразований (темперамент, характер, интеллект и т.д.), а с другой стороны, образуя устойчивый целостный паттерн индивидуальных проявлений, выражающихся в предпочтении индивидом конкретной формы (способа) взаимодействия с физической и социальной средой» [11; с. 32-33].

Ряд исследователей усматривают родство стиля педагогического общения со стилем деятельности. Так, например, И.А. Зимняя считает, что стиль педагогического общения – есть компонент стиля педагогической деятельности, включающего также стиль управления, стиль саморегуляции и когнитивный стиль педагога [5].

Распространенным сегодня является понимание стиля педагогического общения как стиля отношения педагога к детям. Несколько иной акцент в описании стилевых особенностей общения выделяют авторы, использующие понятие «стиль взаимодействия» или «стиль межличностных отношений».

Индивидуальный стиль педагогического общения, как показал анализ психолого-педагогической литературы, рассматривается как разновидность стиля общения также более обстоятельно, чем другие теоретические направления. Так, например, данный феномен многим исследователям представляется как системное исследование (многоуровневое и многокомпонентное), которому присущ компенсаторный механизм и который детерминирован свойствами индивидуальности.

В целом анализ шагов к исследованию индивидуального стиля общения можно разделить на два направления: деятельностный и интерактивный. Для исследований деятельностного направления характерно рассмотрение стиля общения как элемента, подсистемы, частного случая стиля деятельности, жесткая детерминированность стиля общения контекстом деятельности, в которую включено общение и свойствами индивидуальности. Характерным является также то, что заметен акцент на изучении инструментальной (операционно-технической) его стороны.

В рамках же интерактивного подхода рассматриваются «стили межличностного взаимодействия» или «стили межличностных отношений» с партнером. Индивидуальный стиль педагогического общения, согласно данному подходу рассматривается как результат взаимодействия, взаимовлияния, взаимоотношений участников педагогического общения.

Представляется необходимым разграничить выделенные и часто смешанные сегодня понятия «стиль педагогического общения» и «индивидуальный стиль педагогического общения». Первый отражает, по нашему мнению, типичные для педагогического общения стили взаимодействия преподавателя с обучаемыми. Мы опирались на положение Б.Ф. Ломова, что «общение выступает как самостоятельная специфическая форма активности субъекта…» [13; с.248] и на концепцию структуры общения В.Н. Мясищева: отражение людьми друг друга, отношение человека к человеку, обращение человека с человеком. Стиль педагогического общения преподавателя выражается через поведенческий компонент установки на обучаемого, через отношение преподавателя к обучаемым и через обращение преподавателя с ними [14].

Индивидуальный стиль педагогического общения является, по нашему мнению, той внутренней особенностью преподавателя, которая обусловлена определенным симптомокомплексом индивидуальных свойств педагога, таких как самооценка, тревожность, уровень притязаний, ригидность, эмоциональная устойчивость, импульсивность.

В нашем исследовании под стилем общения мы будем понимать индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. В стиле общения находят выражение [19; с. 89]:

 - особенности коммуникативных возможностей учителя;

 - сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;

 - творческая индивидуальность педагога;

 - особенности ученического коллектива.

Причем необходимо подчеркнуть, что стиль общения педагога с детьми – категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя.

### 2.2 Классификация стилей педагогического общения

Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский [по: 17; с. 569-573].

При *авторитарном стиле* общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из собственных установок, он определяет положение и цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности. В наиболее ярко выраженной форме этот стиль проявляется при автократическом 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.

Как показали исследования, педагоги, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют учащимся проявлять самостоятельность и инициативу. Их отличает непонимание детей, неадекватность оценок, основанных лишь на показателях успеваемости. Авторитарный педагог акцентирует внимание на негативных поступках школьника, но при этом не принимает во внимание его мотивы. 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 оказываются вне стратегии взаимодействия. В этой связи взаимная позитивная персонализация педагога и учащегося оказывается маловероятной.

Авторитарный стиль общения порождает неадекватную самооценку учащихся, прививает культ силы, формирует невротиков, вызывает неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими людьми. Более того, доминирование авторитарных методов в общении с учащимися приводит к искаженному пониманию ценностей, к высокой оценке таких качеств личности, как «умение выходить сухим из воды», «умение использовать других для выполнения того, что должен сделать сам», «умение заставить других беспрекословно подчиняться», «внешняя привлекательность и физическая сила» и т.п.

*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 реализует тактику 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, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения.

Альтернативой этим стилям общения является стиль сотрудничества участников педагогического взаимодействия, чаще называемый *демократическим*. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение субъектной роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля - взаимоприятие и взаимоориентация. В результате открытого и свободного обсуждения возникающих проблем учащиеся совместно с педагогом приходят к тому или иному решению. Демократический стиль общения педагога с учащимися - единственный реальный способ организации их сотрудничества [3; с.16].

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, что создает возможности для взаимной персонализации педагога и школьников.

Характеристика приведенных выше стилей педагогического общения дана в «чистом» виде, вместе с тем 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 оказываются 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.

Наряду с вышерассмотренными стилями педагогического общения есть и иные подходы к их описанию. Так, Л.Б. Ительсон, положив в основу классификации стилей общения те воспитательные силы, на которые в своей деятельности опирается педагог, выделил между авторитарным и демократическим стилями целый ряд промежуточных: эмоциональный, основанный на взаимной любви и симпатиях; деловой, опирающийся на полезность деятельности и достижение задач, которые стоят перед учащимися; направляющий, предполагающий незаметное управление поведением и деятельностью; требовательный, когда задачи ставятся прямо перед воспитанниками; побуждающий, опирающийся на привлечение, специальное создание ситуаций; принуждающий, основанный на давлении. Если в отношении авторитарного и демократического стилей общения их оценка однозначна, то в отношении промежуточных следует исходить из того, что воспитательные силы всегда порождаются личностными отношениями, т.е. всецело зависят от личности педагога [по: 17; с. 573].

В.А. Кан-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 [7].

*Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью*. В основе этого стиля – единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Ведь увлеченность совместным с учащимися творческим поиском – результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом.

Этот стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно- воспитательной деятельности. Увлеченность общим делом – источник дружественности и одновременно дружественность, помноженная на заинтересованность работой, рождает совместный увлеченный поиск.

Подчеркивая плодотворность такого стиля взаимоотношений педагога и воспитанников и его стимулирующий характер, вызывающий к жизни высшую форму педагогического общения – на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, необходимо отметить, что дружественность, как и любое эмоциональное настроение и педагогическая установка в процессе общения, должна иметь меру. Зачастую молодые педагоги превращают дружественность в панибратские отношения с учащимися, а это отрицательно сказывается на всем ходе учебно-воспитательного процесса (нередко на такой путь начинающего учителя толкает боязнь конфликта с детьми, усложнения взаимоотношений).

Дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми.

*Общение-дистанция*. Этот стиль общения используют как опытные педагоги, так и начинающие. Суть его заключается в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся в качестве ограничителя выступает дистанция. Но и здесь нужно соблюдать меру. Гипертрофирование дистанции ведет к формализации всей системы социально – психологического взаимодействия учителя и учеников и не способствует созданию истинно творческой атмосферы. Дистанция должна существовать в системе взаимоотношений учителя и детей, она необходима. Но она должна вытекать из общей логики отношений ученика и педагога, а не диктоваться учителем как основа взаимоотношений. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога, строится на его авторитете.

Превращение «дистанционного показателя» в доминанту педагогического общения резко снижает общий творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Это ведет к утверждению авторитарного принципа в системе взаимоотношений педагога с детьми, который, в конечном счете, отрицательно сказывается на результатах деятельности.

В чем популярность этого стиля общения? Дело в том, что начинающие учителя нередко считают, что общение-дистанция помогает им сразу же утвердить себя как педагога, и поэтому используют этот стиль в известной мере как средство самоутверждения в ученической, да и в педагогической среде. Но в большинстве случаев использование этого стиля общения в чистом виде ведет к педагогическим неудачам.

Авторитет должен завоевываться не через механическое установление дистанции, а через взаимопонимание, в процессе совместной творческой деятельности. И здесь чрезвычайно важно найти как общий стиль общения, так и ситуативный подход к человеку. Общение-дистанция в известной степени является переходным этапом к такой негативной форме общения, как общение-устрашение.

*Общение – устрашение*. Этот стиль общения, к которому также иногда обращаются начинающие учителя, связан в, основном с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Ведь такое общение сформировать трудно, и молодой учитель нередко идет по линии наименьшего сопротивления, избирая общение-устрашение или дистанцию в крайнем ее проявлении.

В творческом отношении общение-устрашение вообще бесперспективно. В сущности своей оно не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, но, наоборот, регламентирует ее, так как ориентирует детей не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, лишает педагогическое общение дружественности, на которой зиждется взаимопонимание, так необходимое для совместной творческой деятельности.

*Заигрывание* опять-таки характерно, в основном, для молодых учителей и связанно с неумением организовать продуктивное педагогическое общение. По существу, этот тип общения отвечает стремлению завоевать ложный, дешевый авторитет у детей, что противоречит требованиям педагогической этики. Появление этого стиля общения вызвано, с одной стороны, стремлением молодого учителя быстро установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, а с другой стороны – отсутствием необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности.

Общение-заигрывание, как показывают наблюдения, возникает в результате: а) непонимания педагогом стоящих перед ним ответственных педагогических задач; б) отсутствия навыков общения; в) боязни общения с классом и одновременно желания наладить контакт с учениками.

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, воспроизводя малоэффективные способы педагогического общения.

Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции часто порождают конфликтные отношения между учителем и учащимися. Ответственность за них всегда лежит на учителе.

В чистом виде стили не существуют. Да и перечисленные варианты не исчерпывают все богатство самопроизвольно выработанных в длительной практике стилей общения. В его спектре возможны самые различные нюансы, дающие неожиданные эффекты, устанавливающие или разрушающие взаимодействие партнеров. Как правило, они находятся эмпирическим путем. При этом найденный и приемлемый стиль общения одного педагога оказывается совершенно непригодным для другого. В стиле общения ярко проявляется индивидуальность личности.

По другой классификации можно выделить следующие стили педагогического общения [1]: *ситуативный, операциональный*и *ценностный.*

 *Ситуативный* проявляется в том, что ученик выступает для учителя как средство решения педагогических задач. Общая педагогическая позиция сводится к управлению поведением ученика в конкретной ситуации. В общем виде этот стиль взаимоотношений можно охарактеризовать как «делай то же самое, что я». Он типичен в тех случаях, когда ребенка призывают думать, стараться, запоминать, быть внимательным, но не показывают, как это сделать, т.е. деятельность самого ребенка не организуется, что практически исключает его целенаправленную ориентацию на существенные, всеобщие механизмы построения деятельности, которыми являются нравственные категории и принципы.

*Операциональный* стиль характеризуется взаимоотношениями учителя и ученика, построенными по принципу «делай таким же способом, как я». Взрослый раскрывает способы действия, показывает возможности их обобщения и применения в самых разных ситуациях, показывает содержание (прежде всего операциональное) действий контроля, оценки, планирования, т.е. учит ребенка строить свою деятельность с учетом условий действия. В ситуации урока операциональный стиль проявляется тогда, когда учитель привлекает класс и отдельных учащихся к анализу способов действия, к изучаемому правилу вопросом: «Почему мы так делаем?».

*Ценностный* стиль общения в общем виде может быть выражен так: «Человек — мера всего». Он строится на общности смыслообразующих механизмов разных видов деятельности. Это обоснование действий не только с точки зрения их объективного строения, но и с точки зрения взаимозависимости в плане человеческой деятельности в целом. Проявление этого стиля возможно в разных формах, но всегда он регулируется нравственными требованиями организации деятельности.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом [по: 18; с. 238-247].

Модель I – «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 II – «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 III – «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 IV – «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во 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 V – «Менеджер». Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI – «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 отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное - конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII – «Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

М. Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию: выбор роли педагогом, исходя из собственных потребностей, а не потребностей учащихся.

## *Итак, на основе вышесказанного можно сделать следующие выводы:*

*1. В ходе педагогической деятельности возникает особое общение между педагогом и ребенком. Характеристикой педагогического общения является его стиль - индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся.*

*2. Наиболее распространенной классификацией стилей руководства, в полной мере относящейся к педагогической деятельности, является классификация, выделяющая авторитарный, демократический и попустительский стили. Кан-Калик выделил 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. М. Тален классифицировал стили на основе выбора роли педагогом, исходя из собственных потребностей.*

*3. Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.*

*4. Наиболее эффективным в педагогическом общении, в большинстве случаев, оказывается демократический стиль. Следствием его применения является повышение интереса к работе, позитивная внутренняя мотивация деятельности, повышение групповой сплоченности, появление чувства гордости общими успехами, взаимопомощи и дружелюбия во взаимоотношениях.*

## Заключение

В результате проведённого теоретического исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь.

2. Важнейшей характеристикой личностной стороны педагогического взаимодействия является возможность воздействовать друг на друга и производить реальные преобразования не только в познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере.

3. Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную, т.е. педагог и ученики воспринимают в процессе взаимодействия, с одной стороны, функции и роли друг друга, а с другой - индивидуальные, личностные качества.

4. В педагогической науке выделяют два вида взаимодействия педагога и ребенка: субъектно-объектное и субъектно-субъектное.

5. Выделяют также 8 моделей общения учителя и учеников.

6. В ходе педагогической деятельности возникает особое общение между педагогом и ребенком. Характеристикой педагогического общения является его стиль - индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся.

7. Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский, также выделяют 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.

8. В реальной педагогической практике чаще всего имеют место смешанные стили общения Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

## Список использованной литературы

1. Абрамова, Г.С.Некоторые особенности педагогического общения с подростками. - [Текст] / Г.С. Абрамова //http://www.proshkolu.ru/ user/ lpsinkova60 /blog/ 29212/

2. Бадмаев, Б.Ц. Психология в работе учителя. - [Текст] / Б.Ц. Бадмаев.- М., 2000.

3. Батракова, С.Н.Основы профессионально-педагогического общения.- [Текст] /С.Н. Батракова. -Ярославль, 1989

4. Бордовская, Н., Реан, А. Педагогика.- [Текст] / Н. Бордовская, А. Реан //http://www.gumer.info/bibliotek\_Buks/Pedagog/

5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. - [Текст] / И.А. Зимняя.- Ростов-на-Дону, 1997.

6. Исмагилова, А.Г. Стиль педагогического общения воспитателя детского сада- [Текст] / А.Г. Исмагилова //Вопросы психологии.-2000.-№5.

7. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении. - [Текст] / В.А. Кан-Калик.- М., 1987.

8. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. - [Текст] /Е.А. Климов.- Лен.:ЛГУ, 1969.

9. Куркина, Е.В. Теория и практика педагогического общения - [Текст] / //http://festival.1september.ru/articles/506043

10. Курганов, С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя. - [Текст] / С.Ю. Курганов.- М., 1989. - 249 с.

11. Либин, А.В. Элементы теории стиля человека.//Психология сегодня в материалах 1 Всероссийской конференции. - [Текст] /А.В.Либин.-М.,1996.

12. Лобанова, Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие - [Текст] / Е.А. Лобанова. — Балашов: Николаев, 2005. — 76 с.

13. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - [Текст] /Б.Ф.Ломов.-М.,-1984.

14. Мулькова, С.А. Современные подходы к стилям педагогического общения- [Текст] / С.А. Мулькова //http://www.psi.lib.ru/statyi/ sbornik/ spspo.htm

15. Радугина, А.А. Психология и педагогика. - [Текст] / А.А.Радугина.- М., 2000.

16. Реан, А.А., Коломинский, Я.Л. Социальная психология. - [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский.- Санкт-Петербург, 1999.

17. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений . - [Текст] / В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2002. - 576 с.

18. Столяренко, Л.Д. Педагогическое общение. - [Текст] // Л.Д. Столяренко Педагогическая психология для студентов вузов. - Ростов н/Д: Феникс, 2004. 19. Толочек, В.А. Стили профессиональной деятельности. - [Текст] В.А. Толочек. –М.: Смысл, 2000.-199 с.