

Опосредующие механизмы стилеобразования педагогического общения будущих учителей

Кагермазова Л. Ц.*,

*кандидат психологических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии Ка-
бардино-Балкарского государственного
университета*

Работа посвящена анализу индивидуального педагогического стиля общения у будущих преподавателей, вопросам содействия будущему педагогу в становлении стиля его педагогического общения. Делается вывод, что процесс становления индивидуального стиля педагогического общения у студентов является результатом взаимодействия природно- и личностно-обусловленных факторов индивидуальности в результате специализированного обучения социально-активными методами. В эксперименте участвовали 95 студентов третьих курсов педагогического колледжа г. Нальчика (30 чел. контрольная, 65 чел. – экспериментальная группы).

Ключевые слова: типологические и личностные переменные, индивидуальные различия в коммуникативных способностях, стили педагогического общения.

Многообразие трудностей в общении с учениками, с которыми сталкиваются не только будущие учителя в рамках педагогической практики, но и педагоги в реальной жизни средней и высшей школы, заставляет обратиться к изучению специфики стилей педагогического общения будущих педагогов. Преодоление этих трудностей в рамках профессионального обучения ведет неизбежно к поиску будущим учителем собственного стиля педагогического общения, выработка которого должна начинаться уже со студенческой скамьи. Со-

ответственно, в качестве одной из главных задач педагогического обучения является содействие будущему педагогу-студенту в становлении собственного стиля педагогического общения.

Изучение профессионального труда педагога привело к появлению таких направлений, как:

- психологическая организация педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина);
- педагогические способности [3], [4], [6];
- педагогический такт (И. Е. Сеницина, И. В. Страхов);

* laura07@yandex.ru

- педагогическое мастерство (Ф. Н. Гोनоболин, С. Б. Елканов, Н. В. Кузьмина, А. А. Леонтьев, А. В. Мудрик);

- личностное становление учителя (Л. М. Митина, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков);

- личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подход (И. А. Зимняя, И. С. Якиманская) [2]; [6] и др.

В этих направлениях ведущим остается исследование такого психологического и психофизиологического феномена, как *стиль педагогического общения*. Влияние природных предпосылок на формирование индивидуального стиля деятельности различных возрастных и профессиональных групп изучались в работах В. С. Мерлина, Е. А. Климова и их сотрудников и их последователей. В последние десятилетия предметом анализа стал *индивидуальный стиль педагогического общения* (ПО). В исследовании последнего можно выделить такой подход как изучение взаимосвязей природных предпосылок и стилей ПО [1]; [6]; [8]. Однако механизм взаимодействия природных и личностных детерминант стилеобразования остается нераскрытым. Поэтому изучение промежуточных переменных в стилеобразовании является одной из важнейших проблем при управлении формированием стиля ПО в контексте требований, предъявляемых педагогической деятельностью.

Актуальными здесь остаются следующие вопросы.

- 1) Выработка стиля педагогического общения как предпосылка формирования педагогического мастерства студентов колледжа в рамках подготовки к будущей профессии;

- 2) Исследование природно-обусловленных компонентов интеракции и гностики как составляющих в развитии стиля педагогического общения;

- 3) Реализация коммуникативного потенциала в рамках личностно-ориентированного подхода как предпосылка рефлексии будущим учителем своих «природосообразных» особенностей и их адаптации к требованиям будущей профессии особенно при различиях в этническом статусе обучающихся;

- 4) Психологические «барьеры» как помеха в профессиональном становлении студентов, преодоление которой требует учета индивидуальных особенностей студентов.

Экспериментальное исследование этих проблем позволяет углубить представления об индивидуальном стиле педагогического общения, способствует решению важных теоретических проблем психологии, касающихся взаимодействия объективных и субъективных факторов формирования личности и регуляции поведения и деятельности человека биологическими и социальными детерминантами. Исходя из этого основной задачей исследования является поиск путей формирования *коммуникативного стиля* (КС) через актуализацию определенных когнитивных компонентов как составляющих стиля педагогического общения.

Важнейшую роль в механизмах стилеобразования играют когнитивные процессы, связанные с функциональной асимметрией полушарий мозга. Причем при доминировании регуляторного блока левого полушария усиливаются когнитивные компоненты интерактивного стиля общения (понимание), при доминировании же правого полушария, напротив, усиливается интерактивный компонент коммуникативного стиля (сопереживание) [7]. Учет этих природных и социально обусловленных факторов, а также тип технологии обучения позволят повысить эффективность формирования индивидуального стиля педагогического общения. При интеракционном подходе индивидуальные различия в интерактивном и гностическом стиле в процессе педагогического общения *постоянны* в разнообразных педагогических ситуациях. Связь интерактивного и гностического стиля педагогического общения опосредованы.

Очевидно, что для выделения интерактивного и гностического компонентов педагогических стилей необходимо:

- из структуры ведущих факторов педагогических стилей вычленив именно те, которые наиболее тесно сопряжены с форми-

рованием коммуникативных и гностических компонентов педагогической деятельности;

• определить относительный вклад отдельных его составляющих и выраженность коммуникативного и гностического компонентов педагогического стиля общения в структуре личностной организации учителя [2].

Проблема изучения коммуникативного гностического компонента педагогического стиля общения связана с определением модельных характеристик мастерства учителя [2]. В рамках дифференциального подхода при ранних формах диагностики стиля общения установлено, что студенты педагогического колледжа ориентируются, прежде всего, на неконсервативные и компенсируемые показатели. Структура ведущих компонентов педагогических стилей должна включать неконсервативные и компенсируемые показатели.

Как было показано в ряде отечественных и зарубежных исследований [1]; [4]; [10], при преобладании символических (когнитивных) стратегий построения дидактической коммуникации (обмена информацией), интеракций (организации совместной деятельности) и перцепции (понимания человеческой мимики и пантомимики) у будущих преподавателей может формироваться стиль, ориентированный на рациональное решение дидактических и воспитательных задач (тип Y – по Н. А. Аминову [1]; рассудочно-методический стиль – по Л. Я. Никоновой [8] и др.).

При преобладании же экспрессивных стратегий построения дидактической коммуникации, интеракций и перцепции у будущих учителей может формироваться стиль, ориентированный, скорее, на эмоциональное решение дидактических и воспитательных задач (тип X – по Н. А. Аминову; эмоционально-импровизационный стиль – по Л. Я. Никоновой [8] и др.).

Методики и организация исследования

Батарей средств, позволяющих выявлять характер влияния природно-обусловленных и личностных детерминант на систему когнитивной и коммуникативной сфе-

ры студентов, должна включать следующие способы исследования.

1) *Длительное* (в течение 2 лет) *наблюдение* за будущими учителями на занятиях и на педагогической практике;

2) *Метод наблюдения и экспертного шкалирования*. Данные методы были использованы для оценки объективно-психологических показателей ИСПО будущих учителей на пробных уроках на практике в школе и учебной деятельности школьников;

3) *Анкета для оценки педагогических знаний и умений*. Она включала два вопроса, по ответам на которые оценивалась общая готовность студентов педагогического колледжа к практической работе в школе;

4) *Экспертная оценка «Педагогической культуры»* (коммуникативные умения) будущих учителей. Оценка производилась педагогами-наблюдателями по 12 критериям;

5) *Анкета для определения уровня сформированности педагогических умений и навыков*. На основании наблюдений стиля педагогического общения и анализа документов нами были выделены признаки *стиля общения*, которые составили основное содержание анкеты. Отметим, что наблюдение проводилось во время занятий – на уроках студентов-практикантов. Наблюдение за общением будущих учителей с учащимися на пробных уроках на практике в школе, экспертные оценки ряда параметров стиля педагогического общения позволили отобрать 12 показателей, характеризующих различные стороны индивидуального стиля педагогического общения будущих учителей:

1) излагает материал интересно, ясным языком;

2) поясняет сложные места терпеливо;

3) излагает трудный материал логично и доступно;

4) меняет темп изложения в зависимости от обстоятельств; вызывает и поддерживает интерес к предмету;

6) направляет дискуссию, к которой побуждает учащегося, в нужное русло;

7) развивает стремление к самостоятельной работе над предметом;

8) проявляет уважение, доброжелательность и такт в общении с учениками;

9) проявляет уважительное отношение к сокурсникам;

10) увлекает манерой изложения материала, грамотной, хорошо организованной речью;

11) располагает к себе внешним видом, манерой поведения;

12) соответствует в целом представлению о педагоге с высокой коммуникативной культурой [2].

6. Методики определения личностных детерминант коммуникативного стиля в процессе педагогического общения [1]; [6]. В батарею методик здесь вошел инструментарий, позволяющий измерять:

1) направленность личности (методика изучения мотивационного профиля);

2) установки в процессе группового взаимодействия (методика Т. Лири);

3) ожидания (методика «локус контроля» Дж. Роттера);

4) уровень самосознания (методика В. В. Столина, С. Р. Пантилеева);

5) личностных характеристик (16-PF Р. Кеттелла).

7. Методики для определения индивидуальных различий в познавательных процессах. В этот комплект вошли:

1) тест Равена;

2) отдельные методики для решения познавательных задач (на внимание, память, мышление и т. д.).

8. Методики для определения поведенческих проявлений типологических свойств нервной системы и темперамента [1]; [9]. В этот комплект вошли:

1) теппинг-тест;

2) методика Я. Стреляу для выявления поведенческих проявлений свойств ЦНС;

3) методика Л. А. Рабинович для определения природно-обусловленного проявления темперамента – эмоциональной реактивности.

Всего в эксперименте участвовали 95 студентов третьих курсов педагогического колледжа г. Нальчик (30 чел. контрольная, 65 чел. – экспериментальная группы).

Для обработки полученных результатов использовались корреляционный анализ (по Спирмену) и общая оценка достоверно-

сти межгрупповых различий (t -критерий Стьюдента).

Результаты и обсуждение результатов исследования

В соответствии с нашей гипотезой наряду с проявлениями педагогических способностей и склонностей необходимо учитывать фактор языка обучения (неродного – русского) у студентов педагогического колледжа, в котором существенно проявляются их индивидуальные различия. Для проверки данной гипотезы проводился корреляционный анализ типологически акцентированных черт (свойств) и характеристик познавательной сферы студентов. В табл. 1 приведены статистически значимые корреляционные связи между показателями личностных особенностей и характеристик познавательных способностей.

Как видно из табл. 1, обнаруживаются отрицательные связи уровня развития общего интеллекта по Равену с Q_4 ; фактору O и решением задач на оперативную память. Также были обнаружены отрицательные связи с решением задач на количественные отношения и фактора N с решением задач на сложную аналогию. Исходя из этих данных, можно говорить о следующем.

Чем выше уровень интеллекта и сформированность некоторых познавательных процессов (внимание, память и т. д.), тем выше выраженность экспрессии или коммуникативного стиля;

Чем ниже уровень интеллекта и сформированность некоторых познавательных процессов, тем ниже уровень эмоциональной или экспрессивной составляющей коммуникативного стиля и наоборот.

При анализе индивидуальных различий в стилях общения с природно-обусловленными показателями были обнаружены положительные корреляционные связи с высоким уровнем интеллекта по Равену и умению обследуемого выделять существенные признаки (абстрагирование предметов и явлений). Это обнаруживается при высоком темпе правой руки, что может указывать (по В. Д. Небылицыну) на преобладание силы регуляторного блока (табл. 2).

Таблица 1

Матрица интеркорреляции показателей личностных особенностей и характеристик познавательных способностей (N = 65)

Личностные особенности	Тест Равена	Познавательные процессы				
		Суммарные оценки	Кол. отношения	Числовые ряды	Память на числа	Память оперативная
16-PFP. Кеттелл						
N				,25		-,34
0	,22				-,37	
Q ₁			-,23			
Q ₂	,31	,24				
Q ₄	-,40	-,28	-,30			
F ₂ Тревож.	-,20	,32	-,33	-,20	-,23	-,30
Методика Д. Раттера						
Экстернал.		,37	,23	,29		,23
Интернал.		-,37	-,23		-,29	-,23
Методика Т. Лири						
Доминант.	,31		,23	,23		
Доброжел.	,25					

Примечание. При $r = 0,20$ $p < 0,05$; $r = 0,24$ $p < 0,025$; $r = 0,31$ $p < 0,005$; $r = 0,39$ $p < 0,0005$.

Таблица 2

Корреляционная матрица «природно-обусловленных» показателей и когнитивных компонентов способностей (N = 65)

Природно обусловленные показатели	Когнитивные компоненты						
	Равен сумм. оценке	Равен балл	Сущ. признаки	Память образная	Память на числа	Память опер.	Сложные аналогии
Методика Рабинович							
Радость	,29	,27		,24	,20	,23	
Гнев					-,27		
Методика Я. Стреляу							
Сила возб.			-,43			,31	,29
Теппин-тест							
Удобный темп							
То сред. ПР	,27	,24	,22	,21	,21		
То сред. ЛР	,23	,21	,27			,22	-,29
Максимальный темп							
Tm сред. ПР	,31	,33			,22		
Tm max ПР	,36	,39	,29				
Tm сред. ЛР	,27	,24	,32				
Tm max ЛР	-,34	-,32				-,29	

Примечание. Значимость при $N = 65$: $r = 0,20$, $p < 0,05$; $r = 0,24$, $p < 0,025$; $r = 0,31$, $p < 0,005$; $r = 0,39$, $p < 0,0005$.

При снижении показателей уровня интеллекта по Равену и объема кратковременной памяти обнаруживается отрицательная связь с максимальным темпом левой руки (по Небылицыну). Кроме этого, были также получены отрицательные связи показателя силы возбуждительного процесса (по Стреляу) с показателем «выделение существенных признаков» и решением сложных аналогий. Показатель уровня эмоциональности (по Рабинович) положительно связан с высоким уровнем интеллекта, с показателями образной и оперативной памяти. При преобладании синдрома «слабости» регуляторного блока при максимальном движении левой руки обнаруживается отрицательная связь с уровнем решения интеллектуальных задач (по Равену) и с объемом кратковременной памяти. Поведенческий параметр силы возбуждительного процесса (Я. Стреляу) отрицательно связан с показателями «выделения существенных признаков», решения сложных аналогий. Показатель уровня эмоциональности положительно коррелировал с высоким уровнем интеллекта, с показателем образной и оперативной памяти и памяти на числа. Исходя из полученных связей можно предполагать, что природной предпосылкой коммуникативных стилей являются индивидуальные различия в силе или слабости регуляторного блока.

Таким образом, при анализе показателей влияние уровня общего интеллекта и его отдельных параметров в первую очередь сказывается на самооценке студентами своих коммуникативных стилей, оценке предпочитаемых ими форм воздействия на уроке и на общей педагогической культуре будущих учителей. Большинство студентов в процессе педагогического общения испытывают не только трудности в общении, но и не владеют приемами эффективного воздействия на уроке, хотя, по мнению экспертов, все они обладают высоким уровнем педагогического потенциала. По показателям оценок студентами своих педагогических стилей и оценок выбора форм воздействия на уроке мы предлагаем введение специальных коррекционных про-

грамм (социальных тренингов), связанных с общим уровнем развития интеллектуальной сферы.

Студенты со сформированным гностическим компонентом ПО чаще задают вопросы, обращенные ко всем и ни к кому конкретно, они чаще дают негативные оценки ответам учащихся, чем студенты с выраженным собственным КС. В то же время студенты с интерактивным стилем ПО чаще демонстрируют умение обращаться индивидуально к отдельным учащимся. Последнее связано с наличием как эмпатия, активность в установлении контактов, способность адекватно оценить ситуацию. «Вопрос ко всему классу» (если эта форма превалирует) – это, по существу, установление психологического барьера и формирование гностического компонента между собой и конкретным человеком.

Итак, проведенное исследование выявило, что в структуру педагогических стилей общения включаются компенсируемые и неконсервативные компоненты (то, что можно развивать в тренинге). Компенсируемые и неконсервативные показатели и лежат в основе формирования стилей педагогического общения. Это позволило описать два типа стилей педагогического общения.

Таким образом, полученные факты дополняют исследования по проблемам механизмов стилеобразования и позволяют сделать следующие выводы.

1. Процесс становления индивидуального стиля педагогического общения у будущих учителей является результатом взаимодействия природно- и личностно-обусловленных факторов индивидуальности на основе специализированного обучения социально-активными методами.

2. Существуют общие базовые компоненты, обязательные для формирования любых коммуникативных стилей, и дифференцирующие признаки, специфичные для описанных двух стилей – гностического и интерактивного. В качестве обязательных базовых элементов выступают положительные эмоциональные реакции, добро-

желательный стиль в межличностных отношениях, интеллектуальный уровень, уровень владения русским языком, на котором ведется преподавание предмета.

3. В качестве дифференцирующих характеристик гностического и интерактивного стиля (при условии равенства по уровню интеллектуального развития) выступают: а) у гностического – сила процесса торможения (по Стреляу), высокий уровень самосознания, рефлексии, произвольной саморегуляции, доминантный тип поведения в межличностных отношениях, более высокие достижения по предметам естественно-научного цикла (математика, естествознание, биология); б) у интерактивного стиля – сила процесса возбуждения и подвижность нервных процессов (по Стреляу), коммуникативные умения, понимание другого, наличие волевых качеств, образная и оперативная память, более высокие дости-

жения по предметам гуманитарного цикла (педагогика, иностранный язык).

Резюме

Результаты психологического и психолого-педагогического анализа с применением статистических методов позволили сформулировать следующие положения.

1) Чем выше интеллект и степень сформированности определенных познавательных процессов, тем выше различия в стилях педагогического общения (познавательного и коммуникативного). По-видимому, эти различия и предопределяют избирательное усвоение педагогических знаний и умений будущих учителей;

2) В свою очередь, такая избирательность обусловливается индивидуальными различиями по силе-слабости регуляторного блока центральной нервной системы, то есть природными предпосылками.

Литература

1. Аминов Н. А. Природные предпосылки педагогических стилей у преподавателей начальной школы // Вопросы психологии. 1997. № 2.

2. Вяткина З. Н. Индивидуальный стиль деятельности учителя на уроке в зависимости от свойств нервной системы // Темперамент и спорт / Под ред. Б. А. Вяткина. Вып. 3. Пермь, 1976.

3. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М., 1993.

4. Исмагилова А. Г. Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада: Автореф. канд. дисс. Пермь, 1988.

5. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: Автореф. докт. дисс. М., 2001.

6. Маркова А. К., Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5.

7. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.

8. Никонова Л. Я. Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя: Автореф. канд. дисс. М., 1986.

9. Стреляу Я., Краевски А. Индивидуальный стиль деятельности и сила нервной системы // Психологические вопросы становления профессионала. М., 1974.

10. Mischel, W. Introduction to Personality. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1996. № 3.