

ДИАЛОГИЧНОСТЬ ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные тенденции развития образования характеризуются все большим переходом от традиционной когнитивно-личностной парадигмы образовательного процесса к личностно ориентированной [1, 6, 12]. Это обусловлено прежде всего гуманизацией и гуманитаризацией образования, реализацией личностно ориентированной стратегии отношений между педагогами и обучаемыми, созданием условий для самореализации творческого потенциала.

Личностно ориентированное образование представляет собой интеграцию обучения, воспитания и развития. Оно направлено на активное освоение различных способов познавательной деятельности человека и связано с использованием крайне дифференцированных и индивидуализированных технологий, программ, методов, средств и форм обучения. В основе реализации структурных вышеуказанных компонентов данного образования лежит общение педагога с обучаемыми, поскольку именно через него происходит обмен духовными, интеллектуальными, эмоциональными, эстетическими и другими ценностями.

Существующие на сегодня логико-семантические и психолого-педагогические модели образования в соответствии с традиционной когнитивной парадигмой образования акцентируют внимание на информационном обеспечении личности, а не на ее личностном психологическом росте и развитии. Личность обучаемого рассматривается здесь как репродуктивный элемент образовательной системы, а не как системообразующий и смыслообразующий фактор становления и развития индивидуальности человека. Задача исследования заключалась в целостном описании стилей педагогического общения [8], исходя из системного понимания данного феномена.

Одним из системообразующих и смыслообразующих факторов лично-стно ориентированного образования, на наш взгляд, выступает лично-стно ориентированное общение, в основе которого лежат интерактивные модели (формы) взаимодействия педагога и обучаемого. Так, Э.Ф. Зеер, решая проблему лично-стно ориентированного профессионального образования, отмечает, что «лично-стно ориентированное общение – это общение субъектов образования (педагогов и обучаемых), которое создает наилучшие условия для развития учебно-профессиональной мотивации, придает обучению характер сотрудничества, обеспечивает достижение целей, задач образования, способствует пожизненному развитию обучаемых и позволяет педагогу развивать свой профессионально-педагогический потенциал» [6, с. 114].

Э.Ф. Зеер, исходя из данного определения, выделяет следующие основные функции этого общения: мотивационную, образовательную, развивающую и фасилитационную. Вслед за Н.И. Шевандриным [13] он выделяет императивное, манипулятивное и диалогическое общение. Э.Ф. Зеер отмечает, что диалогическое общение возможно лишь при соблюдении ряда правил взаимоотношений, к которым он относит наличие психологического настроя на актуальное психологическое состояние собеседника и себя, использование безоценочного восприятия собеседника и, наконец, восприятие обучаемого как равного партнера по общению. Среди наиболее важных принципов отбора лично-стно ориентированных технологий педагогической деятельности он выделяет обеспечение сотрудничества всех субъектов образования, построение общения на паритетных началах, признание за каждым участником права на собственную позицию и мнение, признание субъекта общения индивидуальной и уникальной личностью, открытое проявление собственных чувств и эмоциональных переживаний.

Одним из продуктивных подходов к анализу лично-стно ориентированного общения, на наш взгляд, может являться положение о целостной, многомерно-функциональной модели изучения свойств личности, актов поведения и общения индивидуальности человека, разрабатываемого

А.И. Крупновым, его сотрудниками и учениками. «Основной смысл этого толования заключается в том, что единицей анализа индивидуальности человека могут служить конкретные свойства и акты поведения человека, взятые в их целостности и системном понимании» [9, с. 9]. Для анализа конкретного акта были выведены такие интегральные переменные поведения, общения и свойства личности, как мотивационный, когнитивный, динамический, эмоциональный и регуляторно-продуктивный аспекты. Из множества частных парциальных характеристик А.И. Крупновым были выведены следующие интегральные переменные акта поведения и общения индивидуальности человека: активность, направленность и саморегуляция. Например, применительно к общению активность характеризуется потребностью, инициативностью, легкостью, широтой общения; направленность – экстравертированностью - интровертированностью, социоцентричностью - эгоцентричностью общения; саморегуляция – пластичностью - ригидностью, уравновешенностью – импульсивностью общения и т.п.

Весьма продуктивным подходом, с нашей точки зрения, в анализе педагогического общения является рассмотрение его со стороны стилевых характеристик деятельности и общения человека, поскольку в индивидуальном стиле деятельности и общении в наиболее интегрированном виде представлены все характеристики деятельности и общения человека. Проблема индивидуального стиля общения была поставлена в школе В.С. Мерлина и в связи с решением вопроса об изменении индивидуального стиля деятельности в зависимости от объективных и специфических требований различных видов деятельности [11]. В.С. Мерлин, рассматривая специфику индивидуального стиля общения, отмечает его сходство с индивидуальным стилем деятельности. И в том и в другом случае единицей анализа выступают операции, но в первом случае речь идет о предметных действиях, а во втором – о действиях, в которых выражаются способы осуществления межличностного отношения. Основной, центральной функцией индивидуального стиля общения В.С. Мерлин называет функ-

цию воздействия, которая детерминирует характер и содержание коммуникативной деятельности.

Достаточно полный и содержательный анализ индивидуального стиля педагогического общения с позиции теории интегральной индивидуальности представлен в работе А.А. Кортаева, Т.С. Тамбовцевой [4, 8, 11]. Авторы рассматривали индивидуальный стиль педагогического общения как сложную многоуровневую систему, которая включает в себя следующие компоненты: отношение педагога к учащимся; систему операций, приемов и действий общения; личностные особенности общения педагога. В качестве основных признаков индивидуального стиля педагогического общения они выделяли иерархическую систему отношений, систему операций и приемов общения, компенсаторные функции операционального общения. Анализируя операциональные уровни индивидуального стиля педагогического общения, они выделяли внешний личностный уровень, в который включали организаторские, оценочные, перцептивные действия; средний уровень, в который включали эмоционально-коммуникативные действия, и, наконец, низший уровень, в который включали фатические и фасцинирующие действия, определяющие эмоциональный фон общения педагога и учащихся. Вместе с тем такое рассмотрение компонентов индивидуального стиля педагогического общения входило в определенное противоречие с установочными принципами и позициями В.С. Мерлина на проблему индивидуального стиля деятельности и общения, поскольку вышеуказанные авторы помимо структурных компонентов деятельности (предметной и коммуникативной) включили в индивидуальный стиль педагогического общения личностные характеристики педагога.

Существенный вклад в исследование индивидуального стиля педагогического общения с позиции теории интегральной индивидуальности внесла работа А.Г. Исмагиловой под руководством Б.А. Вяткина [7]. Рассматривая индивидуальный стиль педагогического общения как сложную многокомпонентную и многоуровневую систему «разных элементов педагогического общения», она выделила его иерархические уровни на основе

категориального аппарата деятельности по А.Н. Леонтьеву, куда вошли цели педагогического общения (дидактические, воспитательные, организационные); действия по реализации целей (стимулирующие, организующие, контролирующие, оценочные, корректирующие); операции, посредством которых осуществляются действия (побуждения, активность и т.п.). Опираясь на установленный В.С. Мерлиным эффект «зоны неопределенности деятельности», А.Г. Исмагилова экспериментально показала, что действия педагога-воспитателя на каждом уровне общения осуществляются с учетом объективных требований по-разному, с учетом его индивидуально-психологических особенностей, в связи с чем вырабатываются стратегии индивидуального стиля педагогического общения.

Экспериментально изучая коммуникативную деятельность педагогов-воспитателей детского сада, она выявила четыре индивидуальных стиля педагогического общения. *Первый* стиль (организационно-корректирующий) характеризуется доминированием прямых, императивных воздействий на детей со стороны педагога-воспитателя, регламентированность общения, жестким контролем, преимущественным использованием отрицательных оценок при активизации поведения детей.

Второй стиль (стимулирующий, оценочно-контролирующий) характеризуется доминированием косвенных положительных оценок при воздействии педагога на поведение детей, что создает благоприятную психологическую атмосферу и стимуляцию познавательной активности детей.

Третий стиль (стимулирующий, организационно-корректирующий) характеризуется доминированием косвенных отрицательных оценок.

Четвертый стиль (стимулирующий, контролирующий-корректирующий) характеризуется использованием в общении с детьми действий-побуждений положительной оценкой, контроль-объявлением с привлечением детей.

Указанные стили педагогического общения жестко детерминированы симптомокомплексами разноуровневых свойств интегральной индивидуальности. Так, первый стиль связан с силой нервной системы, лабильно-

стью, подвижностью нервных процессов, низким уровнем субъективного контроля; второй – с силой нервной системы, инертностью, психической уравновешенностью, экстраверсией; третий – с подвижностью нервной системы, интроверсией, удовлетворенностью профессиональной деятельностью; четвертый стиль определяется силой нервной системы, подвижностью нервных процессов, низким уровнем субъективного контроля.

Для анализа стилевых особенностей личностно ориентированного педагогического общения, в нашей точки зрения, вполне корректно может быть использована метаиндивидуальная характеристика общения – монологичность-диалогичность общения, которая в чем-то дополняет и уточняет данный психологический феномен [2, 3]. Монологичность-диалогичность общения рассматривается нами как своеобразный симптомокомплекс разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, который обеспечивает благоприятные условия и возможности психологического, личностного роста и развития учащихся, определяет оптимальный характер взаимодействия между педагогом и учащимися, использует эффективные приемы и средства обучения, что, в свою очередь, детерминирует познавательную активность обучаемых. Он включает в себя нейро- и психодинамический, психологический и социально-психологический уровни интегральной индивидуальности. В частности, монологичность общения педагога характеризуется следующими особенностями его поведения и деятельности: статусным, ролевым, функциональным доминированием педагога-коммуникатора, субъект-объектными отношениями между ним и обучаемыми; эгоцентризмом, волюнтаризмом, экспансионизмом, сосредоточенностью его преимущественно на собственных целях, задачах, потребностях; принуждением, давлением педагога-коммуникатора на обучаемых посредством явного или завуалированного манипулирования их сознанием и поведением: догматизмом, формализмом, надличностной трансляцией педагогом-коммуникатором знаний, оценок, норм, подлежащих безоговорочному копированию и принятию обучаемыми; косностью, ригидностью и стереотипностью методов и приемов воздействия педагога-

коммуникатора на обучаемых; поляризацией оценок, мнений, суждений педагогом-коммуникатором при ответах обучаемых, узким спектром этих оценок, мнений и суждений; преимущественно ретроспективной направленностью в использовании педагогом-коммуникатором фактов, суждений, оценок жизни людей, консерватизмом мышления педагога-коммуникатора, применением объяснительных принципов, моделей жизни людей.

Диалогичность общения педагога характеризуется следующими особенностями его поведения и деятельности: личностным равенством педагога-коммуникатора и обучаемых, субъект-субъектными отношениями между ними; акцентированием внимания педагога-коммуникатора не только и не столько на своих целях, задачах и потребностях сколько на целях, задачах и потребностях обучаемых; накоплением потенциала согласия и сотрудничества между педагогом-коммуникатором и обучаемыми; свободой дискуссии, передачей норм, знаний, оценок педагогом-коммуникатором как лично пережитых и принятых педагогом; стремлением педагога-коммуникатора к сотворчеству, созданием необходимых условий для личностного, психологического роста обучаемых; желанием, готовностью и способностью педагога-коммуникатора экспериментировать и импровизировать на занятиях; стремлением педагога-коммуникатора к объективному и качественному оцениванию результатов деятельности обучаемых; индивидуализацией и дифференциацией в подходе и учете полимотивированности поведения обучаемых со стороны педагога-коммуникатора; преимущественной перспективной направленностью в использовании педагогом-коммуникатором фактов, определений, оценок, применяемых на занятиях; пластичностью, гибкостью мышления в применении объяснительных принципов, образов, моделей жизни людей.

В рамках монологичности - диалогичности педагогического общения как стилевых симптомокомплексов можно выделить континуум различных стратегий типов поведения и общения педагога-коммуникатора. В частности, здесь можно назвать авторитарно-монологическую, конфликтно-монологическую, манипулятивно-монологическую, пассивно-

индифферентную, конформно-диалогическую, альтруистко-диалогическую, доверительно-диалогическую стратегии поведения и общения педагога.

Авторитарно-монологическая стратегия общения характеризуется императивной, директивной формой воздействия педагога на учащихся, регламентированностью, жестким контролем за их поведением.

Конфликтно-монологическая стратегия общения характеризуется напряженностью, жесткостью учителя, в основе которой лежат его конфликтногенные свойства личности и низкий профессионализм.

Манипулятивно-монологическая стратегия общения характеризуется скрытой, завуалированной формой воздействия педагога на учащихся в общении с целью управления ими подчас на бессознательном уровне.

Пассивно-индифферентная стратегия общения характеризуется различным, формальным отношением педагога к учащимся, где часто могут проявляться имитации настоящего общения.

Конформно-диалогическая стратегия общения характеризуется приспособленческой направленностью педагога в общении с учащимися, внешним принятием их позиций при внутреннем неприятии, несогласии с этими позициями.

Альтруистко-диалогическая стратегия общения характеризуется доминированием деформированной направленности социоцентричности педагога на учащихся, где общение носит преимущественно односторонний характер со стороны учащихся.

Доверительно-диалогическая стратегия общения характеризуется личностно-ориентированной направленностью педагога на учащихся, паритетностью, безоценочностью его отношений с ними, что создает объективные предпосылки для глубинного познания и понимания учеников, в целом оптимального взаимодействия педагога и учащихся.

Как видно из представленных характеристик монологичности - диалогичности общения педагога, в основе первой лежит принцип давления, диктата педагога на обучаемых, во второй – принцип равенства, убеждения и аргументации в отношении к обучаемым.

Разумеется, представленная модель анализа характеристик общения не претендует на полноту и законченность. Вместе с тем она во многом согласуется с результатами экспериментальных исследований, проведенных в рамках теории интегральной индивидуальности, выполняемых в пермской школе под руководством Б.А. Вяткина.

Так, С.В. Субботин экспериментально обнаружил, что высокая толерантность, устойчивость педагога к эмоциональному, психическому стрессу препятствуют развитию у учащихся доброжелательности, независимости, эмоциональной устойчивости, а низкая неустойчивость педагога к стрессу провоцирует у школьников холодность, эмоциональную неустойчивость, напряженность. В первом случае среди нейро- и психодинамических качеств педагога доминировали уравновешенность нервной системы, экстраверсии, а во втором случае – неуравновешенность нервной системы, интроверсия.

Т.И. Марголина, рассматривая конфликтность как метаиндивидуальную характеристику учителя, экспериментально обнаружила, что указанная характеристика выступает своеобразным симптомокомплексом разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, которая зависит от определенного набора психодинамических свойств личности педагога [5, 10]. В частности, у учащихся, занимающихся у авторитарного, конфликтного учителя, ярче выражены тревожность, агрессивность, конфликтность, а у школьников, занимающихся у демократического, бесконфликтного учителя, ярче проявляются спокойствие, уравновешенность, бесконфликтность. В первом случае учителю в большей степени присущи выраженная слабость нервной системы, психодинамическая тревожность; во втором – сила нервной системы, нетревожность.

Таким образом, предпринятый нами анализ стилевых характеристик педагогического общения вполне может быть рассмотрен со стороны диалогичности - монологичности общения педагога, которые представляют собой некие стилевые симптомокомплексы разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

Литература

1. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение: Вопр. теории и практики. Тюмень, 1997.
2. Бояринцев В.П. Монологичность - диалогичность общения как фактор профессиональной деятельности учителя: Тез. докл. регион. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 1995.
3. Бояринцев В.П. Профессиональная деформация и индивидуальный стиль общения педагога //Иновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога: Тез. докл. и сообщений науч.-практ. конф. Екатеринбург, 1998.
4. Вяткин Б.А., Щукин М.Р. Развитие учения об интегральной индивидуальности: проблемы, итоги, перспективы // Психол. журн. 1997. Т. 8. № 3.
5. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный стиль. М., 1993.
6. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург, 1998.
7. Исмагилова А.Г. Проблема индивидуального стиля общения в школе В.С. Мерлина // Вестн. Перм. гос. пед. ун-та. Сер. 1. Психология. Пермь, 1998.
8. Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Психологическая характеристика типов индивидуальных стилей педагогического общения и условия их формирования // Индивидуальность человека: условия проявления и развития. Пермь, 1988.
9. Крупнов А.И. Активность, направленность, саморегуляция в психологической структуре индивидуальности человека //Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека. Свердловск. 1987.
10. Марголина Т.И. Конфликтность как метаиндивидуальная характеристика учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1996.
11. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
12. Сериков В.С. Личностно ориентированное образование. М., 1994.
13. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. М., 1995.