

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.064.2

Н.Л. Байдикова

МНОГОМЕРНОСТЬ СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Предложена многомерная модель стилей педагогического общения. Выделены шесть параметров с биполярными характеристиками: 1) постановка учебных задач (имплицитность – эксплицитность); 2) стимулирование самостоятельности обучающихся (директивность – делегирование); 3) вариативность содержания (заданность – выбор); 4) взаимодействие с обучающимися (отстраненность – вовлеченность); 5) интенсивность контроля (непрерывность – точечность); 6) виды оценивания (эталонное – значимостное).

Ключевые слова: педагогическое общение; многомерность; авторитарный стиль; демократический стиль; биполярная характеристика.

Проблемы взаимодействия и взаимоотношения учителя и учеников в педагогике всегда приковывали к себе внимание исследователей и практиков, и в настоящее время интерес к теме педагогического общения не угасает. Работ, посвященных исследованию различных сторон педагогического общения, и в частности такого понятия, как «стиль педагогического общения», достаточно много как в нашей стране, так и за рубежом. Ряд исследователей рассматривают стили педагогического общения с технологической точки зрения, как совокупность приемов, способов и техник межличностного взаимодействия педагога и обучающегося [1], причем некоторые ученые считают необходимым принимать во внимание наряду с системами «педагог» и «ребенок» еще и систему «общество» [2].

Другие исследователи связывают стиль педагогического общения с личностными свойствами и качествами педагога [3–5].

В данной работе мы рассматриваем стили педагогического общения с технологической точки зрения, а именно с точки зрения осуществления педагогом организаторских функций. Цель статьи – выделить параметры многомерной модели стилей педагогического общения в процессе осуществления педагогом управленческой педагогической деятельности.

Ставя акцент на организационной стороне стилей педагогического общения, мы будем пользоваться при этом определением И.А. Зимней: «Стиль общения есть устойчивая форма способов и средств взаимодействия людей друг с другом, в данном случае – педагогического» [6. С. 312].

Пожалуй, самой известной классификацией стилей педагогического общения является классификация, предложенная еще в 30-х гг. прошлого века американскими психологами Куртом Левином (Kurt Lewin), Рональдом Липпитом (Ronald Lippitt) и Ральфом Уайтом (Ralf White) [7]. Они выделили авторитарную (authoritarian), демократическую (democratic) и попустительскую (laissez-faire) модели поведения педагога при проведении серии экспериментов по выявлению факторов, влияющих на психологический климат в детском коллективе, в том числе на проявление агрессии членами группы. Педагоги с авторитарным, демократическим и попустительским стилями поведения через каждые полтора месяца сменяли друг друга и

брали руководство одним из детских клубов, занимавшихся изготовлением инвентаря для театральных постановок и другими видами кружковой работы. Педагоги принимали на себя модели поведения в соответствии со следующими характеристиками стилей [7. Р. 273].

Авторитарный педагог единолично определял всю деятельность детского коллектива: он устанавливал цели, сроки и способы выполнения работы, назначал задания детям и распределял их по группам, но сам в работе малых групп участие не принимал. Похвала или критические замечания со стороны авторитарного педагога касались не только действий, но и личностных качеств детей, однако в целом руководитель проявлял дружелюбность, а не открытую враждебность по отношению к воспитанникам.

Педагог с *демократическим* стилем руководства позволял детям принимать все решения по поводу деятельности клуба самими. Руководитель клуба предлагал на выбор несколько вариантов задач и средств их выполнения, а дети сами распределяли задачи между собой и выбирали партнеров для их выполнения. Педагог принимал активное участие в работе малых групп, поддерживая детей советом, но не выполняя работу за них. Похвала или критика со стороны демократического педагога касалась факта выполнения заданий, а не личностных качеств ребенка.

Руководитель группы с *попустительским* стилем давал членам детского коллектива полную свободу и не вмешивался в его деятельность. Такой педагог предоставлял нужный материал и помогал советом, если ученики его об этом просили, все остальные аспекты работы определялись и осуществлялись детьми. Комментарии по поводу их деятельности педагог с попустительской моделью руководства давал только в том случае, если члены клуба просили его дать оценку их работе.

К. Левин, Р. Липпит и Р. Уайт в своей статье при описании деятельности педагога пользуются такими терминами, как «модель поведения» и «модель руководства». Однако в отечественной педагогической науке выделенные ими авторитарный, демократический и попустительский типы взаимодействия педагога с детьми рассматриваются в категории стилей педагогического общения. Такой перенос стал, очевидно, возможен из-за того, что общение между педаго-

гом и воспитанниками выступает необходимым условием и средством осуществления руководства детским коллективом. В работах на русском языке в названиях стилей педагогического общения можно встретить варианты, например, авторитарный, демократический, либеральный [8], суть стилей при этом не меняется.

Классификация К. Левина, Р. Липпитта и Р. Уайта является простой и понятной и поэтому давно пользуется широкой популярностью среди исследователей. Однако она не лишена определенных недостатков. К. Левин и его соавторы для характеристики трех моделей поведения педагога используют, по крайней мере, три критерия, степень проявления которых жестко привязана к определенному стилю, это директивность руководства, участие в групповой работе, подход к оцениванию деятельности воспитанников. Согласно данной классификации стилей управления коллективом авторитарный педагог не может помогать советами в групповой работе, как это делает педагог с демократическим стилем общения, а последний, в свою очередь, не может, к примеру, позволить себе совсем не участвовать в распределении заданий между детьми.

Как видно из приведенного выше описания, авторитарный и попустительский стили взаимодействия включают в себя экстремальные проявления выбранных авторами классификации критериев и представляют оппозицию. Используя авторитарный стиль, педагог «диктует и навязывает» свои идеи, а при попустительском стиле – не принимает никакого участия в деятельности группы. При описании демократического педагога используется лексика с положительной коннотацией («помогает», «поощряет»). При таком противопоставлении крайних негативных характеристик демократический стиль, безусловно, оказывается в более выгодном положении с точки зрения его педагогической целесообразности. Именно этот стиль по контрасту с двумя другими исследователи называют наиболее адекватным и эффективным [6. С. 313; 9. С. 55; 10. С. 218], хотя в виде исключения признают необходимость использования в некоторых педагогических ситуациях авторитарного стиля [11. С. 154].

Для педагогической теории и практики классификация, выделяющая авторитарный, демократический и попустительский стили педагогического общения, оказывается не совсем продуктивной. Она выстраивает в одну линию стили со строго определенными характеристиками и не допускает их варьирования, что ограничивает научный поиск моделей педагогического взаимодействия.

Многие исследователи пытались усовершенствовать классификацию К. Левина, Р. Липпитта и Р. Уайта. Например, О.Л. Подлинная критикует названия демократического и либерального стилей педагогического общения и предлагает классификацию, включающую *авторитарный*, *манипулятивный* и *диалогический* стили. При этом используются три критерия – коммуникативная симметрия/асимметрия участников общения, понимание/непонимание партнеров по общению, разви-

тие/отсутствие развития участников педагогического взаимодействия [12].

Хотя эти критерии отличаются от критериев, использованных К. Левином и его коллегами, классификация О.Л. Подлинной также остается в рамках жесткой упорядоченности, когда каждый стиль наделяется определенным набором свойств, причем количество стилей ограничено всего тремя разновидностями. В реальности многообразие взаимоотношений педагогов с детьми невозможно свести к такому малому количеству типовых проявлений.

Для преодоления этой ограниченности некоторые исследователи пошли по пути увеличения количества выделяемых стилей, что приводит к их большому разнообразию. Например, в классификации Энтони Граша (Anthony Grasha) – пять стилей взаимодействия учителя с учащимися. *Учитель-эксперт* (Expert) определяет в качестве приоритета передачу своих знаний и опыта обучающимся. *Учитель с формальным авторитетом* (Formal authority) устанавливает учебные цели и предлагает способы их достижения, чутко реагируя на корректность действий учащихся. *Стиль личного примера* (Personal model), как следует из названия, предполагает обучение на основе моделей и образцов, представленных учителем. *Учитель-помощник* (Facilitator) своей конечной целью видит развитие в учащихся способности к самостоятельности, инициативы и ответственности путем предоставления им свободы выбора. *Учитель делегирующий* (Delegator) стремится воспитать учащихся, умеющих работать самостоятельно над различными проектами, и готов обеспечить их всем необходимым, если потребуется [13. Р. 154].

Несмотря на большую дробность стилей, классификация Э. Граша не решает проблему одномерности стилей педагогического общения К. Левина, Р. Липпитта и Р. Уайта. Последовательность перечисления стилей обучения Энтони Граша повторяет логику расположения авторитарного, демократического и попустительского стилей по убыванию степени контроля и управления учебным процессом. Однако стоит отметить, что Э. Граша не окрашивает оценочной коннотацией ни один из стилей, описывая как положительные, так и отрицательные стороны каждого из них. Кроме того, он рекомендует учитывать стили учения учеников, а также некоторые другие факторы для того, чтобы варьировать педагогические стили и комбинировать их в зависимости от конкретной ситуации [13. Р. 180].

Рассматривая стили педагогического общения с точки зрения осуществления педагогом организаторских функций, мы можем сравнить его профессиональную деятельность с деятельностью управленца, менеджера, руководителя, лидера. На общие черты педагогической и управленческой деятельности указывают многие исследователи. И.Д. Егорычева считает, что педагог и руководитель выполняют подобные управленческие функции, поэтому предлагает стили управленческой деятельности рассматривать в преломлении к деятельности педагогической [14]. Другие авторы указывают на то, что и педагог, и руководитель коллектива с точки зрения психологии являются формальными лидерами группы, поэтому к образова-

тельному процессу можно применять управленческие теории лидерства [15, 16].

С другой стороны, как утверждает В.А. Заставенко, «управленческое общение руководителя может и должно содержать педагогическое начало» [17. С. 156] и быть направленным не только на решение производственных, но и воспитательных задач трудового коллектива, включающих развитие профессионально-ценностных ориентаций и трудовых мотивов [17. С. 158]. Т.И. Власова, А.П. Шарухин и М.М. Данилова также рассматривают педагогическое общение в качестве формы профессионального общения (на примере профессии менеджера туристической отрасли), как «процесс установления и развития педагогически целесообразного контакта между менеджерами и подчиненными сотрудниками» [18. С. 217].

Таким образом, педагогическое общение в определенной степени сходно с управленческим общением. Несомненно, каждый из этих видов общения обладает своей спецификой, но аналогичность организационно-управленческих функций педагога и руководителя позволяет нам привлекать данные, полученные при исследовании проблемы эффективного руководства и менеджмента в бизнесе для исследования стилей педагогического общения.

Так, американский психолог и специалист по лидерству Дэниел Гоулман (Daniel Goleman) описывает шесть стилей поведения руководителя [19]. *Принудительный* (coercive) стиль Д. Гоулман суммирует фразой «Делайте, как я сказал», *авторитарный* стиль характеризуется позицией «Следуйте за мной», *аффилиативный* стиль (affiliative) утверждает: «Люди – прежде всего», *демократический* стиль предоставляет членам команды право голоса в принятии решений, стиль *личного примера* (pacesetting) устанавливает высокую планку достижения результатов, стиль *наставничества* (coaching) фокусируется на личностном развитии членов команды более чем на результатах их работы. Д. Гоулман связывает типы лидерства с проявлением компетенций эмоционального интеллекта руководителя, к которым относит самосознание,

саморегуляцию, мотивацию, эмпатию и социальные навыки [19. Р. 1]. Кроме того, он утверждает, что эффективность стиля зависит от ситуации, личностных и профессиональных качеств подчиненных, и, следовательно, каждый лидер должен владеть всеми стилями взаимодействия, знать их сильные и слабые стороны.

В теории Д. Гоулмана, как и в модели Э. Граша, разнообразие и вариативность взаимоотношений руководителя и членов его команды реализуются путем допущения возможности выбора стилей. При этом сами стили остаются ригидными, как и в классификации К. Левина, Р. Липпитта и Р. Уайта.

Другой подход в исследованиях стилей педагогического общения заключается в выделении нескольких критериев, которые могут сочетаться между собой в различных комбинациях. При этом поведенческое разнообразие достигается не за счет использования различных стилей с жестко заданными характеристиками, а за счет многомерности самих стилей.

В качестве примера можно привести теорию ситуационного лидерства, параметры которой затем использовались и для описания стилей педагогического общения. Первоначально эта теория была разработана Кеннетом Бланшаром (Kenneth Blanchard) и Полом Херси (Paul Hersey). В ней используется двумерный подход к определению стилей руководителя, выбор которых зависит от профессиональной ситуации. Впоследствии Бланшар уже с другими коллегами доработал концепцию и представил ее под названием «Теория ситуационного лидерства-2». В усовершенствованной модели вместо прежних измерений поведения руководителя (фокус на задаче и фокус на взаимоотношениях) Бланшар с соавторами предлагают критерии директивности и поддержки. В зависимости от уровня их проявления – низкого или высокого – руководитель может проявлять четыре стиля поведения: *делегирующий* (delegating), *поддерживающий* (supporting), *директивный* (directing) и *наставнический* (coaching) [20. Р. 26]. В табл. 1 схематично показано распределение стилей общения руководителя с подчиненными согласно модели ситуационного лидерства-2.

Таблица 1

Стили руководителя в теории ситуационного лидерства-2

Высокая ↑ Низкая	Степень поддержки	
	Поддерживающий	Наставнический
	Делегирующий	Директивный
Низкая —————→ Степень директивности —————→ Высокая		

Согласно авторам ситуационной теории, мастерство руководителя заключается в правильном выборе управленческого стиля, который должен соотноситься с уровнем развития членов группы, а именно с их мотивацией, желанием выполнять задачу и их способностью делать это.

Дж. Гроу перенес теорию ситуационного лидерства из сферы менеджмента в область образования, так как характеристики директивности и поддержки не являются специфичными для руководителя компа-

нии, но применимы и к педагогу как организатору педагогического процесса. Дж. Гроу сконцентрировал свое внимание на выборе стилей педагогического взаимодействия, последовательность которых способствовала бы развитию самостоятельности обучающихся [21].

Бизнес-модели лидерства могут обогатить теории о педагогическом общении и другими параметрами. В классификации индивидуальных стилей учителя А.К. Марковой и А.Я. Никоновой одним из критериев

является ориентация учителя на процесс или результат труда. Другие два критерия в их классификации стилей педагогического общения – динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость) и результативность (уровень знаний и навыков, интерес учащихся к предмету). По преобладанию в педагогическом общении учителя тех или иных характеристик авторы выделили четыре индивидуальных педагогических стиля: *эмоционально-импровизационный*, *эмоционально-методичный*, *рассуждающе-импровизационный* и *рассуждающе-методичный* [22. С. 180–190].

Несмотря на то что авторы заявляют о выделении трех критериев для классификации стилей, по сути, они используют два критерия с двумя оппозициями, которые дают в результате четыре комбинации стилей. Как можно заметить, в классификации А.К. Марковой и А.Я. Никоновой отсутствует критерий директивности, который фигурирует во всех других вышеупомянутых классификациях, но уделяется внимание эмоциональной сфере педагога.

В рамках управленческого подхода к стилям педагогического общения критерий директивности или доминирования представляется важным. В этой связи рассмотрим еще одну классификацию стилей, которая была разработана для определения типов межличностного взаимодействия американским психологом Тимоти Лири (Timothy Leary) в середине прошлого столетия.

В основу классификации Т. Лири положено два фактора, которые ранжируются по степени их проявления в поведении, распределяя стили взаимоотношения по противоположным октантам круга. Кроме фактора доминирования-подчинения Т. Лири использует фактор, который противопоставляет агрессивность и дружелюбие (аффилиацию).

Т. Лири выделяет восемь стилей межличностного поведения, которые образуют четыре пары оппозиций. Интерес представляет графическая модель, иллюстрирующая эту типологию: Т. Лири изображает свою классификацию в виде круга, разделенного на восемь противопоставленных октантов. Т. Лири проводил свои исследования в рамках клинической психотерапии, что отразилось на выборе названий для стилей поведения. Например, Т. Лири выделяет такие стили, как конкурентно-самовлюбленный (*competitive-narcissistic*), патологически ответственный (*responsible-hypernormal*), скромно-мазохистский (*self-effacing-masochistic*) [23. Р. 135].

В нашей стране опросник Т. Лири был переработан для использования в практической психологии, в частности в школьных учреждениях с целью определения не только типа межличностного взаимодействия учащихся, но и их личностных свойств, самооценки, а также оценки учащимися своих учителей. Л. Собчик дала четырем парам поведенческих оппозиций, выделенных Т. Лири, следующие названия: властно-лидирующий и покорно-застенчивый, независимо-доминирующий и зависимо-поисковый, прямолинейно-агрессивный и сотрудничающе-конвенциональный, недоверчиво-скептический и ответственно-великодушный [24].

Зарубежные исследователи также обратили внимание на классификацию Т. Лири при изучении стилей взаимодействия учителя и обучающихся. В частности, нидерландский коллектив ученых опирается на круговую схему межличностных отношений Т. Лири, выделяя восемь стилей поведения педагога: *директивный* (*directing*), *содействующий* (*helping*), *понимающий* (*understanding*), *уступчивый* (*compliant*), *неуверенный* (*uncertain*), *недовольный* (*dissatisfied*), *конфронтационный* (*confrontational*), *довлеющий* (*imposing*) [25, 26]. Интересно, что стили педагогического общения рассматриваются как единство взаимных реакций участников учебного процесса: определенное действие учителя вызывает соответствующую ответную реакцию обучающихся и наоборот [27]. При этом согласно так называемому принципу комплементарности действие педагога, с большой долей вероятности, приведет к реакции ученика, которая в круговой схеме будет находиться в том же секторе по шкале «дружелюбность – агрессивность», но в противоположном октанте – по шкале «доминирование – подчинение» [28. Р. 76].

Классификацию межличностных отношений Т. Лири и созданные на ее основе классификации стилей педагогического общения отличает количественная детализация стилей: на основании опросника выявляется степень проявления характеристик и отмечается в баллах в восьми соответствующих секторах круга-диаграммы. При этом восемь получившихся стилей – не результат введения в классификацию дополнительных параметров, а результат более дробного представления стилей. Эти классификации опираются на два критерия (доминирование и агрессивность) и, значит, являются двумерными. В этом плане они подобны ситуационной модели К. Бланшара и классификации А.К. Марковой.

Итак, одномерность стилей взаимодействия педагога с воспитанниками в исследовании К. Левина, Р. Липпитта и Р. Уайта сохраняется и в некоторых других классификациях (Э. Граша, Д. Гоулман). Нелинейные модели добавляют еще одно измерение, что приводит к двумерности получаемых стилей. При этом авторы вынуждены остановить свой выбор на двух, по их мнению, существенных характеристиках, не принимая во внимание другие критерии.

Однако сложность и многослойность стиливых проявлений в педагогическом взаимодействии такова, что двух критериев для их описания явно недостаточно. Выход за пределы одномерности следует продолжить в сторону увеличения измерений, в рамках которых реализуются стили педагогического общения.

Ограничиваясь организационной стороной деятельности педагога, мы не учитываем личностный аспект стилей, а также характеристики ситуации общения (участники взаимодействия, типы задач и др.). Для определения параметров стилей педагогического общения считаем целесообразным опираться на компоненты организационной деятельности педагога, которые совпадают со структурными элементами педагогической деятельности в целом. Традиционно в педагогической деятельности выделяют шесть компонентов: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, опе-

рационно-деятельностный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный [29. С. 85].

В соответствии с компонентами организационной деятельности педагога нами выделяются шесть параметров стилей педагогического общения, каждый из которых может проявляться в профессиональной деятельности конкретного педагога в разной степени. Полярные проявления параметров образуют оппозиции, члены которых можно графически разнести по противоположным направлениям оси. Параметры являются независимыми друг от друга измерениями, т.е. значение одного не связано со значениями других параметров, что приводит к многомерности такой модели. Рассмотрим подробнее ее структуру и содержание.

В предлагаемой модели стилей педагогического общения *целевой* компонент соотносится с параметром **постановки учебных задач** перед обучающимися. Одно из крайних проявлений этого параметра – имплицитность целевых установок, когда педагог не доносит до обучающихся, какие учебные задачи им предстоит решать и какова их роль в достижении более глобальных целей. Полярная целевая характеристика – эксплицитность – подразумевает полную осведомленность учащихся или студентов об иерархии учебных задач и осмысленность процесса их решения.

Второй компонент в структуре деятельности педагога – стимулирующе-мотивационный. Из всего многообразия задач по развитию мотивации обучающихся в ракурсе данного исследования мы выделяем задачу *стимулирования самостоятельности* в обучении. Данный параметр стилей педагогического общения демонстрируется биполярной парой характеристик деятельности педагога «директивность управления – делегирование функций». Полагаем, эта оппозиция не требует детального описания, так как в той или иной степени используется во всех работах, посвященных стилям общения. Отметим лишь, что мы понимаем под директивностью концентрацию в руках педагога руководящих и управленческих функций, а не оказание давления или принуждение к выполнению инструкций.

Содержательный компонент организационной деятельности педагога представлен параметром *вариативность содержания* обучения. Педагог, предпочитающий строгую определенность и заданность учебного материала, на занятии стремится к максимальной актуализации запланированного содержания и не допускает возможности его варьирования. В соответствии с противоположной позицией обучающимся

предоставляется определенный выбор содержания, который может затрагивать как объем учебного материала, так и его компонентный состав.

С операционно-деятельностным компонентом педагогической деятельности соотнесен параметр, отражающий характер *взаимодействия педагога с обучающимися*, а именно степень его отстраненности – вовлеченности в совместную деятельность. Совместная деятельность предполагает не только участие педагога в работе малых групп, но и сопричастность деятельности отдельных воспитанников.

Контрольно-регулирующий компонент деятельности педагога связан с осуществлением им контроля над образовательным процессом. Выбранный нами параметр *интенсивности контроля* распределяет стили педагогического общения между двумя крайностями «непрерывность контроля – точность контроля». Полнос непрерывности контроля означает, что педагог контролирует каждый этап обучения и его составляющие, а на противоположном полюсе контроль имеет точечный характер, т.е. применяется на отдельных участках учебного процесса.

Последний компонент организационной деятельности педагога – оценочно-результативный. В зависимости от характера оценивания мы выделяем две противоположные характеристики, которые соответствуют двум *видам оценивания* – эталонному и значимому. Эталонное оценивание означает использование обобщенного безукоризненного образца, с которым сравниваются учебные результаты учащегося или студента. Значимостное оценивание ориентировано, прежде всего, на важность результатов обучения для самого обучающегося, приращение в учебный продукт личностных смыслов, приращение знаний, а не их абсолютный объем. Следует подчеркнуть, что психолого-педагогические науки требуют оценивать не личность обучающегося, а только деятельность и ее результаты, поэтому как при эталонном, так и при значимостном оценивании объектом выступают только учебные результаты.

Таким образом, индивидуальный стиль педагогического общения складывается в зависимости от степени проявления биполярных характеристик в шести измерениях, соответствующих компонентам организационной деятельности педагога. Так как такое количество измерений сложно изобразить графически на плоскости, мы представляем многомерную модель стилей педагогического общения в табличном виде (табл. 2).

Таблица 2

Многомерная модель стилей педагогического общения

№	Компонент организационной деятельности	Параметр стиля педагогического общения	Биполярная характеристика	
1	Целевой	Постановка учебных задач	Имплицитность	Эксплицитность
2	Стимулирующе-мотивационный	Стимулирование самостоятельности обучающихся	Директивность управления	Делегирование
3	Содержательный	Вариативность содержания	Заданность	Возможность выбора
4	Операционно-деятельностный	Характер взаимодействия с обучающимися	Отстраненность	Вовлеченность
5	Контрольно-регулирующий	Интенсивность контроля	Непрерывность	Точечность
6	Оценочно-результативный	Виды оценивания	Эталонное	Значимостное

В предлагаемой многомерной модели стилей педагогического общения шесть пар характеристик расположены таким образом, что они образуют две полярные группы. Первая группа включает в себя характеристики: имплицитность постановки учебных задач, директивность управления, заданность содержания, отстраненность педагога при взаимодействии с обучающимися, непрерывность контроля и эталонный вид оценивания. Как можно заметить, все эти характеристики в классификации К. Левина, Р. Липпитта и Р. Уайта присущи авторитарному стилю. Во вторую группу характеристик разработанной нами многомерной модели стилей педагогического общения входят противоположные характеристики: эксплицитность постановки учебных задач, делегирование функций педагогом учащимся, возможность выбора обучающимися содержания обучения, вовлеченность педагога во взаимодействие с воспитанниками, точечность контроля, значимостное оценивание. Эти характеристики в большой степени отражают демократический стиль в понимании К. Левина, Р. Липпитта и Р. Уайта. В отличие от подхода К. Левина и его коллег мы полагаем, что указанные характеристики стилей не являются взаимообусловленными и связанными с другими характеристиками той группы,

в которую они входят. В профессиональной деятельности конкретного педагога могут проявляться характеристики из обеих полярных групп.

Для эмпирической проверки данной гипотезы нами был разработан опросник, состоящий из 18 утверждений, по три утверждения на каждый параметр стиля. Например, одно из утверждений по параметру вариативности содержания сформулировано так: «Я даю возможность учащимся выбирать материал для усвоения». Утверждения в опроснике были расположены в произвольном порядке для повышения достоверности результатов опроса. Респондентам нужно было выбрать из предложенного списка к каждому утверждению один вариант, который наилучшим образом описывает проявление данной характеристики в педагогической деятельности респондента. Степень проявления характеристики фиксировалась пятью значениями: никогда; чаще нет, чем да; иногда; чаще да, чем нет; всегда.

Нами было опрошено 29 учителей английского языка, работающих в общеобразовательных школах Зеленограда (г. Москва). Опрос проходил в электронном виде с помощью сервиса Google-формы. Фрагмент опросника, содержащий по одному утверждению для каждого из шести параметров стилей педагогического общения, приведен в табл. 3.

Таблица 3

Фрагмент опросника для определения индивидуального стиля педагогического общения

№ п/п	Утверждение	Никогда	Чаше нет, чем да	Иногда	Чаше да, чем нет	Всегда
1	В начале урока я сообщаю учащимся, чему они научатся к концу урока					
2	Я спрашиваю у учащихся, чем они хотели бы заниматься на уроке					
3	Я даю возможность учащимся выбирать материал для усвоения					
4	Я участвую в групповой работе учащихся.					
5	Когда есть возможность, я ослабляю свой контроль над процессом выполнения заданий учащимися					
6	Я ставлю оценки за активность на уроке, не учитывая ошибки при говорении на ИЯ					

При обработке результатов анкетирования значениям шкалы были присвоены условные цифровые значения: «Никогда» –2, «Чаше нет, чем да» –1, «Иногда» – 0, «Чаше да, чем нет» – +1, «Всегда» – +2. Значения –2 и +2 показывают крайние проявления характеристик параметров стиля, при этом отрицательные значения соответствуют авторитарному стилю в классификации К. Левина, Р. Липпитта и Р. Уайта, а положительные значения отражают демократические черты стиля. Из трех значений ответов респондентов по каждому параметру вычислялось среднее арифметическое. Результаты вычислений по одному из респондентов приведены в табл. 4.

В табл. 4 убедительно показано, что в индивидуальном стиле педагогического общения проявляются характеристики разной направленности: при

крайней степени директивности (–2), средней степени отстраненности (–1) и склонности к эталонности оценивания (–1) респондент № 1 проявляет среднюю степень характеристик противоположной полярности, таких как эксплицитность постановки учебных задач (+1) и точечность контроля (+1) при нейтральном значении характеристики «взаимодействие с обучающимися» (0).

Характеристики как с отрицательными, так и с положительными значениями присутствовали у всех опрошенных, хотя три учителя только один раз дали ответ с отрицательным значением –2 или –1, показав значительный перевес ответов с положительным значением. В табл. 5 отражены количественные результаты десяти респондентов по каждой из характеристик стиля педагогического общения (один ответ равен одному баллу).

Диаграмма индивидуального стиля педагогического общения респондента № 1

№	Параметр стиля педагогического общения	Степень проявления параметра				
		Авторитарность		Демократичность		
		Никогда -2	Чаше нет, чем да -1	Иногда 0	Чаше да, чем нет +1	Всегда +2
1	Постановка учебных задач	Имплицитность ↔ Эксплицитность				
					+1	
2	Стимулирование самостоятельности обучающихся	Директивность ↔ Делегирование				
		-2				
3	Вариативность содержания	Заданность ↔ Выбор				
			-1			
4	Характер взаимодействия с обучающимися	Отстраненность ↔ Вовлеченность				
				0		
5	Интенсивность контроля	Непрерывность ↔ Точечность				
					+1	
6	Виды оценивания	Эталонное ↔ Значимостное				
			-1			

Таблица 5

Количественное распределение характеристик стиля педагогического общения (на примере 10 респондентов)

№ п/п	Респонденты	Количество баллов по характеристикам стиля педагогического общения (из 18 вопросов)				
		Авторитарность		Демократичность		
		Никогда -2	Чаше нет, чем да -1	Иногда 0	Чаше да, чем нет +1	Всегда +2
1	Респондент № 1	3	5	5	5	0
2	Респондент № 2	0	3	8	1	6
3	Респондент № 3	2	5	4	7	0
4	Респондент № 4	3	3	7	2	3
5	Респондент № 5	2	5	5	4	2
6	Респондент № 6	1	0	3	5	9
7	Респондент № 7	0	1	8	5	4
8	Респондент № 8	5	6	2	4	1
9	Респондент № 9	5	6	0	2	5
10	Респондент № 10	7	3	2	1	5

Предложенная модель индивидуального стиля педагогического общения требует дальнейшей эмпирической проверки. Однако полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о самостоятельности предложенных характеристик, принадлежащих разным измерениям.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Стиль педагогического общения не является линейным, одномерным феноменом, а представляет собой сложную систему отношений между педагогом и обучающимися.

2. В педагогическом общении с точки зрения осуществления педагогом организаторских функций можно выделить компоненты, присутствующие в любой человеческой деятельности: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный. В соответствии с компонентами деятельности мы определяем шесть параметров стилей педагогического общения, каждый из которых может проявляться в индивидуальном стиле педагога

в разной степени, в пределах двух полюсов, обозначенных в виде противоположных характеристик: 1) постановка учебных задач (имплицитность – эксплицитность); 2) стимулирование самостоятельности обучающихся (директивность – делегирование); 3) вариативность содержания (заданность – выбор); 4) характер взаимодействия с обучающимися (отстраненность – вовлеченность); 5) интенсивность контроля (непрерывность – точечность); 6) виды оценивания (эталонное – значимостное).

3. Все выделенные параметры являются независимыми друг от друга и представляют собой самостоятельные измерения индивидуального стиля педагогического общения. Анкетирование учителей общеобразовательных школ подтвердило, что в практической деятельности педагога могут проявляться характеристики разной направленности. При этом отрицательное или положительное значение полярности не означает наличие соответствующей оценочной коннотации данной характеристики. Каждый полюс характеристики имеет свои преимущества и недостатки.

Предложенная многомерная модель стилей педагогического общения позволяет гибко учитывать шесть параметров организационной деятельности педагога для описания многообразных индивидуальных проявлений стилей общения педагога. Если брать в расчет пять степеней проявления (от –2 до +2) каждого из шести параметров модели, то, согласно основ-

ному правилу комбинаторики, количество возможных вариантов равно пяти в шестой степени, т.е. 15 625. Кроме того, модель открыта для внесения корректировок: при необходимости возможно изменение или добавление параметров в зависимости от фокусирования внимания исследователя на определенных аспектах стилей педагогического общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Подлинный О.Л., Иванов С.Е. Стиль педагогического общения. Его влияние на психологическое благополучие школьников // Проблемы педагогики. 2018. № 3 (35). С. 20–22.
2. Исмаилова А.Г. Проявление разных форм активности педагога в стиле общения // Вестник Пермского университета. 2010. № 3 (3). С. 59–64.
3. Арендачук И.В. Психологические факторы проявления стилевых особенностей педагогического общения // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 3. С. 80–88.
4. Зверькова С.В. Влияние индивидуальных особенностей учителя на характер педагогического общения с учащимися // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2011. № 1. С. 174–177.
5. Габдулина Л.И. Личностный и ролевой аспекты профессионального общения педагога // Психология обучения. 2015. № 1. С. 90–104.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.
7. Lewin K., Lippitt R., White R.K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates // Journal of Social Psychology. 1939. № 10. Р. 271–301.
8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов В.Н. Педагогика : учебник. М. : Академия, 2011. 496 с.
9. Байдинова Н.Л. Формирование готовности будущего учителя иностранного языка к педагогическому общению : дис. ... канд. пед. наук. Курган, 2000. 177 с.
10. Алимсакаева Р.К. Методологические условия эффективности педагогического общения в системе профессиональной подготовки будущих учителей // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 217–219.
11. Бордовская И.В., Реан А.А. Педагогика : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2000. 304 с.
12. Подлинный О.Л. Стили педагогического взаимодействия и их психологические основания // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 19. С. 87–95.
13. Grasha A.F. Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles. Pittsburgh: Alliance Publishers, 1996. 372 p.
14. Егорычева И.Д. Стили педагогической деятельности: личностный аспект // Актуальные проблемы психологического знания. 2011. № 4 (21). С. 75–86.
15. Ковалева А.Л. Лидерство в образовательном процессе // Вестник ГГУ. 2012. № 3. С. 136–139.
16. Панфилова А.П. Лидерство и профессиональное мастерство учителя // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. № 1. С. 32–37.
17. Заставенко В.А. Педагогическое общение в управленческой деятельности руководителя // Петербургский экономический журнал. 2016. № 4. С. 154–160.
18. Власова Т.И., Шарухин А.П., Данилова М.М. Профессиональное и деловое общение в сфере туризма. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 256 с.
19. Goleman D. Leadership That Gets Results. Harvard Business Review. 2000. March–April. 15 p. URL: <https://hbr.org/2000/03/leadership-that-gets-results> (accessed: 19.06.2020).
20. Blanchard K.H., Zigarmi D., Nelson R.B. Situational Leadership® After 25 Years: A Retrospective // Journal of Leadership & Organizational Studies. 1993. Vol. 1, № 1. Р. 22–36.
21. Grow G.O. Teaching Learners to be Self-Directed // Adult Education Quarterly. 1996. № 41 (3). Р. 125–149.
22. Маркова А.К. Психология труда учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.
23. Leary T. Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation. Eugene: Wipf and Stock Publishers, 2004. 538 p.
24. Собчик Л. Метод диагностики межличностных отношений (ДМО) // Школьный психолог. 2003. № 5 (125). URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?id=200300509> (дата обращения: 20.06.2020).
25. Cremers J., Pennings H.J.M., Mainhard T., Klugkist I. Circular Modelling of Circumplex Measurements for Interpersonal Behavior // Assessment. 2019. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1073191119858407> (дата обращения: 20.08.2020).
26. Pennings H.J.M., Hollenstein T. Teacher-Student Interactions and Teacher Interpersonal Styles: A State Space Grid Analysis // The Journal of Experimental Education. 2020. Vol. 88, Is. 3. Р. 382–406. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220973.2019.1578724> (дата обращения: 20.08.2020).
27. Pennings H.J.M., Brekelmans M., Sadler P., Claessens L.C.A., van der Want A.C., van Tartwijk J. Interpersonal adaptation in teacher-student interactions // Learning and Instruction. 2018. No 55. Р. 41–57. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2017.09.005
28. Wubbels T. A knowledge base for teachers on teacher-student relationships // In Teacher education for the changing demographics of schooling: Issues for research and practice / ed. by L. Florian, N. Pantić. Edinburgh, UK : Springer, 2017. Р. 67–81. DOI: 10.1007/978-3-319-54389-5_6
29. Харламов И.Ф. Педагогика : учеб. пособие. М. : Высшая школа, 1990. 576 с.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 21 января 2021 г.

A Multidimensional Model of Teacher-Student Interaction Styles

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2021, 468, 202–210.

DOI: 10.17223/15617793/468/23

Natalia L. Baydikova, National Research University of Electronic Technology (MIET) (Moscow, Russian Federation). E-mail: nataleon22@list.ru

Keywords: teacher-student interaction; multidimensional model; authoritarian style; democratic style; bipolar characteristic.

The aim of the research is to identify the parameters for a multidimensional model of teacher-student interaction styles in the framework of the teacher's management activity. Literature analysis shows that all the models of teacher-student interaction styles can be divided into two groups according to the ways of classification criteria distribution. The first group comprises one-dimensional models which assign certain characteristics to the teacher leadership styles. The example of such an approach is the traditional classification of styles into authoritarian, democratic and laissez-faire modes of teacher's behavior. The other group of classi-

fications of teacher-student interaction styles includes two-dimensional models. They use two parameters in different combinations to result in four leadership styles. The author states that teacher-student interaction is so complex and multi-level that two criteria are not enough to describe teacher leadership styles. She proposes a multidimensional model of teacher-student interaction styles based on six components of teacher's organizational activities: target, stimulation and motivation, content, operation, control and regulation, assessment. According to these components, the author identified six parameters of teacher-student interaction styles which a teacher can exhibit to a different extent within the two opposite characteristics: 1) formulation of tasks to learners (implicitly – explicitly), 2) stimulation of learners' autonomy (directive behavior – delegating behavior), 3) variability of content (predetermined – available for choice), 4) interaction with students (detachment – involvement), 5) intensity of control (continuous – dispersed), 6) type of assessment (standard – essence-based). All the six parameters are independent dimensions of an individual teacher-student interaction style. To empirically verify the proposed multidimensional model of teacher leadership styles, a questionnaire was developed. It consists of 18 statements, three statements assessing each parameter. The display of characteristics was measured by values with assigned numbers: 'never' –2, 'no rather than yes' –1, 'sometimes' 0, 'yes rather than no' +1, 'always' +2. The values –2 and +2 are the extreme poles of the behavior characteristics. The arithmetic average was counted out of the three answers on each parameter. According to the survey of school teachers, individual teacher-student interaction styles comprise characteristics of different polarity. The proposed multidimensional model of teacher-student interaction styles is a flexible, variational and open system.

REFERENCES

- Podlinyaev, O.L. & Ivanov, S.E. (2018) Stil' pedagogicheskogo obshcheniya. Ego vliyaniye na psikhologicheskoe blagopoluchie shkol'nikov [The style of pedagogical communication. Its influence on the psychological well-being of schoolchildren]. *Problemy pedagogiki*. 3 (35). pp. 20–22.
- Ismagilova, A.G. (2010) Proyavleniye raznykh form aktivnosti pedagoga v stile obshcheniya [Manifestation of different forms of teacher activity in the style of communication]. *Vestnik Permskogo universiteta – Bulletin of Perm University*. 3 (3). pp. 59–64.
- Arendachuk, I.V. (2016) Psychological Factors of Stylistic Features Manifestation in Pedagogical Communication. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 3. pp. 80–88. (In Russian).
- Zveryakova, S.V. (2011) Vliyaniye individual'nykh osobennostey uchitelya na kharakter pedagogicheskogo obshcheniya s uchashchimisya [The influence of the teacher's individual characteristics on the nature of pedagogical communication with students]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 1. pp. 174–177.
- Gabdulina, L.I. (2015) Lichnostnyy i rolevoy aspekty professional'nogo obshcheniya pedagoga [Personal and role aspects of professional communication of a teacher]. *Psikhologiya obucheniya*. 1. pp. 90–104.
- Zimnyaya, I.A. (1997) *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Rostov-on-Don: Feniks.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R.K. (1939) Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*. 10. pp. 271–301.
- Slavchenko, V.A., Isaev, I. F. & Shiyonov, V.N. (2011) *Pedagogika: uchebnik* [Pedagogy: a textbook]. Moscow: Akademiya.
- Baydikova, N.L. (2000) *Formirovaniye gotovnosti budushchego uchitelya inostrannogo yazyka k pedagogicheskomu obshcheniyu* [Formation of the future foreign language teacher's readiness for pedagogical communication]. Pedagogy Cand. Diss. Kurgan.
- Alimsakaeva, R.K. (2018) Methodological Conditions of Effectiveness of Pedagogical Communication in the System of Professional Training of Future Teachers. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of Science, Culture, Education*. 3 (70). pp. 217–219. (In Russian).
- Bordovskaya, N.V. & Rean, A.A. (2000) *Pedagogika: uchebnik dlya vuzov* [Pedagogy: a textbook for universities]. St. Petersburg: Piter.
- Podlinyaev, O.L. (2017) Stili pedagogicheskogo vzaimodeystviya i ikh psikhologicheskie osnovaniya [Styles of pedagogical interaction and their psychological foundations]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya – Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*. 19. pp. 87–95.
- Grasha, A. F. (1996) *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Pittsburgh: Alliance Publishers.
- Egorycheva, I. D. (2011) Stili pedagogicheskoy deyatel'nosti: lichnostnyy aspekt [Styles of pedagogical activity: the personal aspect]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*. 4 (21). pp. 75–86.
- Kovaleva, A.L. (2012) Liderstvo v obrazovatel'nom protsesse [Leadership in the educational process]. *Vestnik GUU*. 3. pp. 136–139.
- Panfilova, A.P. (2010) Liderstvo i professional'noye masterstvo uchitelya [Leadership and professional skill of a teacher]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta – Universum: Bulletin of the Herzen University*. 1. pp. 32–37.
- Zastavenko, V.A. (2016) Pedagogicheskoe obshcheniye v upravlencheskoy deyatel'nosti rukovoditelya [Pedagogical communication in the managerial activity of the head]. *Peterburgskiy ekonomicheskyy zhurnal*. 4. pp. 154–160.
- Vlasova, T.I., Sharukhin, A.P. & Danilova, M.M. (2007) *Professional'noye i delovoye obshcheniye v sfere turizma* [Professional and business communication in the field of tourism]. Moscow: Izdatel'skiy tsentr "Akademiya".
- Goleman, D. (2000) Leadership That Gets Results. *Harvard Business Review*. March–April. [Online] Available from: <https://hbr.org/2000/03/leadership-that-gets-results> (Accessed: 19.06.2020).
- Blanchard, K.H., Zigarmi, D. & Nelson, R.B. (1993) Situational Leadership® After 25 Years: A Retrospective. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 1 (1). pp. 22–36.
- Grow, G.O. (1996) Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*. 41 (3). pp. 125–149.
- Markova, A.K. (1993) *Psikhologiya truda uchitelya* [Psychology of teacher's work]. Moscow: Prosveshchenie.
- Leary, T. (2004) *Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation*. Eugene: Wipf and Stock Publishers.
- Sobchik, L. (2003) *Metod diagnostiki mezhlichnostnykh otnosheniy (DMO)* [Diagnostics of interpersonal relations (DME)]. *Shkol'nyy psikholog*. 5 (125). [Online] Available from: <https://psy.1sept.ru/article.php?id=200300509> (Accessed: 20.06.2020).
- Cremers, J. et al. (2019) Circular Modelling of Circumplex Measurements for Interpersonal Behavior. *Assessment*. [Online] Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1073191119858407> (Accessed: 20.08.2020).
- Pennings, H.J.M. & Hollenstein, T. (2020) Teacher-Student Interactions and Teacher Interpersonal Styles: A State Space Grid Analysis. *The Journal of Experimental Education*. 88 (3). pp. 382–406. [Online] Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220973.2019.1578724> (Accessed: 20.08.2020).
- Pennings, H.J.M. et al. (2018) Interpersonal adaptation in teacher-student interactions. *Learning and Instruction*. 55. pp. 41–57. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2017.09.005
- Wubbels, T. (2017) A knowledge base for teachers on teacher-student relationships. In: Florian, L. & Pantić, N. (eds) *Teacher education for the changing demographics of schooling: Issues for research and practice*. Edinburgh, UK: Springer. pp. 67–81. DOI: 10.1007/978-3-319-54389-5_6
- Kharlamov, I. F. (1990) *Pedagogika: ucheb. posobie* [Pedagogy: a textbook]. Moscow: Vysshaya shkola.

Received: 21 January 2021