

Данный файл представлен исключительно в ознакомительных целях.

Уважаемый читатель!

Если вы скопируете данный файл,

Вы должны незамедлительно удалить его сразу после ознакомления с содержанием.

Копируя и сохраняя его Вы принимаете на себя всю ответственность, согласно действующему международному законодательству .

Все авторские права на данный файл сохраняются за правообладателем.

Любое коммерческое и иное использование кроме предварительного ознакомления запрещено.

Публикация данного документа не преследует никакой коммерческой выгоды. Но такие документы способствуют быстрейшему профессиональному и духовному росту читателей и являются рекламой бумажных изданий таких документов.

Министерство образования Российской Федерации
РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Шкуратова И.П., Габдулина Л.И.

СТИЛИ ОБЩЕНИЯ

Пособие по спецкурсу
“Диагностика индивидуальных особенностей общения”
для студентов дневного отделения факультета психологии

Ростов-на-Дону
2000

Рекомендовано к печати кафедрой психологии личности
Протокол заседания кафедры №8 от 27 января 2000 г.

Ответственный редактор – кандидат психологических наук,
доцент Джанерьян С.Т.

Данное пособие рассчитано на студентов дневного отделения факультета психологии, слушающих спецкурс “Диагностика индивидуальных особенностей общения”.

В последнее двадцатилетие в зарубежной и отечественной психологии значительно возрос интерес к стилевым особенностям личности. В 1998 году даже вышла коллективная монография под названием “Стиль человека: психологический анализ”, в которой ведущие российские специалисты в этой области представили свои точки зрения на природу, функции и виды разных стилей.

Интерес к стилевым характеристикам, на наш взгляд, обусловлен несколькими причинами. Во-первых, стили человека отражают способы его поведения в разных видах деятельности, и потому они могут быть более наблюдаемыми и легче диагностируемыми, чем личностные черты, проявление которых в поведении многократно опосредуется многими внешними и внутренними факторами. Во-вторых, формируясь на основе требований среды и внутренних ресурсов человека, они представляют собой глобальную характеристику механизма адаптации человека. В третьих, каждая стилевая характеристика обнаруживает свое влияние на поведение в большом спектре ситуаций, что дает возможность обширного прогноза поведенческих особенностей человека на основе диагностики одной стилевой характеристики.

К настоящему времени описано много стилевых характеристик разной степени обобщенности: стиль жизни, стиль деятельности, стиль общения, когнитивные и эмоциональные стили и др. Соотношение между ними еще недостаточно хорошо изучено, но все исследователи стилей признают продуктивность этого направления изучения личности и стремятся к построению полной картины стилей человека.

Поскольку литература о стилях общения представлена отдельными статьями и авторефератами диссертационных исследований, мы попытались свести в этом пособии разные точки зрения отечественных психологов о стилях общения и стилях педагогического общения как их профессиональной разновидности.

1. Понятие стиля общения и его место в стилевом пространстве личности

Изучение стиля общения предпринималось преимущественно в отечественной психологии и, как правило, с позиции деятельностного подхода.

Основатель деятельностного подхода к исследованию личности А.Н.Леонтьев писал: “Что такое человеческая жизнь? Это есть совокупность, точнее система, сменяющих друг друга деятельностей” (29, с.81). Глава ленинградской психологической школы Б.Г.Ананьев настаивал на необходимости введения наряду с понятиями личность и индивидуальность понятия субъекта деятельности. Он подчеркивал, что “че-

ловек - субъект прежде всего основных социальных деятельностей - труда, познания, общения, посредством которых осуществляется как интериоризация внешних действий, так и экстериоризация внутренней жизни личности” (2, с.322). Понятие личности, с его точки зрения, характеризует вершину всей структуры человеческих свойств, а индивидуальность - глубину. Индивидуальность Б.Г.Ананьев считал закрытой системой, имеющей связь с внешним миром через такие открытые системы как личность, индивид и субъект деятельности. Из этого следовало, что индивидуальность формируется и проявляется в основном через разные виды деятельности.

Не удивительно, что первой стилевой характеристикой, взятой в качестве предмета исследования в нашей стране в конце 60-х годов, было понятие индивидуального стиля деятельности. По мнению одного из первых его исследователей Е.А.Климова, индивидуальный стиль деятельности - это “индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности” (21, с.49). В этом определении подчеркивается инструментальная функция стиля и двоякая его обусловленность индивидуальностью и средой.

Исследование индивидуального стиля деятельности составило целое научное направление, основателем и теоретиком которого стал В.С.Мерлин. Размышляя над природой этого личностного образования, он пришел к открытию очень важных моментов, имеющих отношение ко всем стилевым характеристикам.

Первый из этих аспектов связан с понятием зоны неопределенности как условия формирования стиля. По мысли В.С.Мерлина, выполнение всякой деятельности оставляет свободу внутри границ, позволяющую человеку проявлять свою индивидуальность в постановке промежуточных целей, выборе средств для их достижения и реализации самой деятельности. Из этого следует, что стиль возникает там, где есть свобода самовыражения. Если деятельность жестко регламентирована, индивидуальному стилю трудно проявиться в таких условиях. В.С.Мерлин предполагал, что зона неопределенности в принятии решения определяется большой диспропорцией между многообразием сенсорных входов и ограниченностью эфферентных выходов. Это выражение можно понять так, что человек, видя многообразие способов выполнения деятельности, должен ограничиваться каким-то одним, который и составит его стиль деятельности. Зона неопределенности и субъективно обусловлена: там, где один человек видит множество решений, другой видит только одно. Внутренняя и внешняя свобода является, таким образом, условием порождения стиля.

Второе немаловажное открытие, сделанное в процессе исследования индивидуального стиля деятельности, состоит в том, что для его формирования необходи-

ма личностная вовлеченность в деятельность. Стиль формируется только при наличии положительного отношения к деятельности и стремлении сделать ее как можно лучше. Об этом свидетельствуют исследования, проведенные на разных профессиональных и возрастных группах. Жизненный опыт показывает, что рационализаторы и изобретатели новых приемов деятельности выделяются из среды самых увлеченных своей профессией рабочих. Сфера искусства и науки дает нам целую галерею образов самозабвенных служителей музыки. При крайней степени вовлеченности личности в деятельность творческий стиль сливается со стилем жизни. А.Эткинд приводит два примера такого слияния: русский символизм и классический психоанализ начала века. Он ссылается на В.Ходасевича, который писал, что “символизм не хотел быть только художественной школой, литературным течением. Все время он пыривался стать жизненно-творческим методом” (цит. по 63, С.93). По мнению А.Эткинда, “оба движения в равной мере ограничивались сферой слова и формировали образ жизни, почти невербализуемую общую атмосферу” (63, С.93-94).

Третий важный момент, связанный с разработкой понятия индивидуального стиля деятельности, состоит в указании на его системообразующую функцию. В.С.Мерлин рассматривал индивидуальность как сложную иерархическую систему, включающую разные уровни организации от биохимического до социально-психологического, связующим стержнем между которыми служит индивидуальный стиль деятельности. Такое положение стиля обусловлено тем, что будучи поздно формирующимся личностным образованием, он опирается на уже сложившиеся индивидуальные и личностные свойства, увязывая их в единое целое. Во многих исследованиях было эмпирически доказано наличие связей индивидуального стиля деятельности практически со всеми уровнями интегральной индивидуальности.

В-четвертых, было обнаружено, что он выполняет компенсаторную функцию, помогая человеку опереться на свои сильные стороны в процессе выполнения деятельности. Каждый человек старается так организовать свою деятельность, чтобы ему было удобно ее выполнять. Иногда эти условия осознаются, но чаще не осознаются. Критерием правильного выбора стиля в соответствии со своими индивидуальными особенностями для самого человека служат ощущение удобства, комфорта, снятие напряженности в момент выполнения деятельности. Это позволяет уже ребенку правильно выбирать свой стиль поведения. В работе Э.И.Маствилискер и Г.Е.Дикопольской было показано, что дети дошкольного возраста, обученные двум разным стилям решения игровых задач и в одинаковой степени овладевшие ими, в ситуации выбора предпочитают пользоваться “своим” (т.е. соответствующим их типологическим особенностям) стилем (34).

В структуре индивидуального стиля деятельности В.С.Мерлин выделял три основных компонента: **стиль операций, стиль действий или реакций и стиль це-**

леполаганий, однако в эмпирических исследованиях третий компонент практически не изучался, и основной акцент был сделан на первых двух. Особенно хорошо был проанализирован операциональный стиль, проявляющийся в различном соотношении **ориентировочных, исполнительских и контрольных операций**.

Следующим шагом в развитии стилевого подхода к индивидуальности было введение В.С.Мерлиным понятия индивидуального стиля общения (35). Стиль общения стал рассматриваться им как частный случай стиля деятельности с выделением тех же компонентов. Все характеристики стиля деятельности, описанные выше, были автоматически перенесены на стиль общения. Он также стал рассматриваться как системообразующий фактор индивидуальности, в котором находят свое отражение свойства всех ее уровней: от физиологического до социально-психологического. В рамках этого подхода был выполнен ряд исследований, посвященных изучению стилей педагогического общения, которые будут анализироваться ниже.

На наш взгляд, стили общения необходимо рассматривать как самостоятельный феномен, имеющий свою специфику по сравнению со стилями деятельности, а также разграничить стили ролевого (профессионального) общения и межличностного общения, поскольку цели, форма и содержание этих двух видов общения очень различны. Далее было бы целесообразным выделить в рамках каждого из этих стилей общения в соответствии с компонентами общения, предложенными Г.М.Андреевой, коммуникативный, интерактивный и социально-перцептивный стили общения.

Эти соотношения можно представить в виде следующей схемы.



Рис.1. Соотношение стилей общения

Исследования данных стилей ведутся уже давно, правда, без использования этих названий. Примером изучения интерактивного стиля может служить работа И.Л.Руденко, которая в качестве основания для классификации стилей общения взяла направленность личности в трех вариантах (центрация на себе, на партнере и

интеграция) и позицию, занимаемую субъектом в процессе общения (превосходство собственное, партнера и равенство). Возможные сочетания видов направленности и позиций дали девять стилей взаимодействия: власти, опеки, наставничества, жалоб, послушания, поиска поддержки, соперничества, самодискредитирования, межличностного единства. Их можно представить в виде следующей таблицы.

Таблица 1.

Классификация стилей общения по И.Л.Руденко

Направленность личности (позиция)	Я-центрация	Другой-центрация	Я-другой Интеграция
Преимущество собственное	Стиль власти	Стиль опеки	Стиль наставничества
Преимущество партнера	Стиль жалоб	Стиль послушания	Стиль поиска поддержки
Равенство партнеров	Стиль соперничества	Стиль самодискредитации	Стиль межличностного единства

Все эти стили поведения были выявлены с помощью специально разработанных автором методик на студенческой выборке (43).

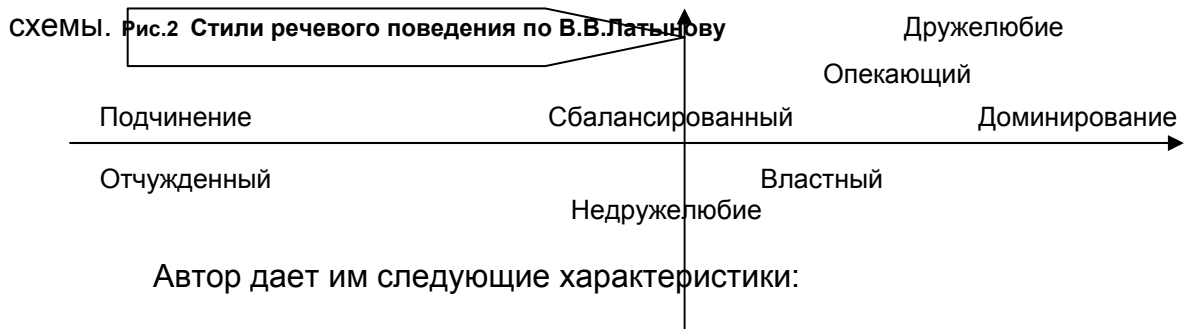
Социально-перцептивный стиль, который можно определить как устойчивый способ восприятия и оценки себя и других людей, тоже стал объектом исследования в последнее десятилетие в отечественной психологии. И.П.Шкуратовой было предложено выделять в структуре самооценки и оценок других людей три стороны: **содержательную**, характеризующую смысл оценки, ее позитивность и социальную желательность; **уровневую**, показывающую ее адекватность и точность; и **стилевую**, представляющую оценочную стратегию индивида через такие характеристики как вариативность, экстремальность, амбивалентность и т.п. (61). Группа стилевых характеристик, в отличие от первых двух, мало зависит от объекта оценки и может претендовать на понятие **оценочного стиля**. Во всяком случае именно такой термин был употреблен С.П.Безносовым, исследовавшим стабильные предпочтения личности пользования определенным диапазоном оценочных шкал при оценке людей (3). Им было эмпирически доказано, что эти предпочтения носят стабильный характер и распространяются на самые разные ситуации. Например, если учитель имеет тенденцию при оценке знаний своих учеников использовать крайние значения шкалы (либо пять, либо два), то и при восприятии других людей он также категоричен, описывая их в черно-белых тонах.

В работе И.П.Шкуратовой исследовались такие стилевые особенности социальной перцепции как стабильность оценок, их вариативность (которая определялась по разнообразию используемых градаций при оценке психологических свойств по шкалам) и величина идентификации себя с другими людьми и других людей между собой. Было обнаружено, что существуют большие индивидуальные различия в

степени их выраженности, причем они носят стабильный характер и проявляются при оценке разных людей в разное время. Если какой-то человек имеет стабильную самооценку, вариативен в оценке разных своих качеств и мало идентифицирует себя с окружающими, то очень велика вероятность того, что и при оценке других людей он будет вести себя точно также. Сопоставление этих особенностей восприятия себя и других людей с разными параметрами когнитивного стиля выявили значимые связи между ними. Для полнезависимых индивидов характерна высокая стабильность самооценок и оценок других людей и низкая идентификация себя с ними. Лицам с высокой понятийной дифференцированностью (по Р.Гарднеру) присущи большая вариативность оценок себя и других людей и низкая их стабильность, а для лиц с высокой когнитивной сложностью - низкая величина идентификации себя с другими людьми и их между собой (58, 59).

Коммуникативный стиль, под которым можно понимать устойчивые индивидуально-своеобразные приемы и способы передачи и приема информации в процессе общения, тоже исследуется социальной психологией и психолингвистикой. Одним из компонентов коммуникативного стиля является стиль языка, который определяется как “разновидность языка, используемая в какой-либо типичной социальной ситуации” (в быту, в профессиональной сфере и т.д., манера говорить (стиль речи), предпочтения в выборе средств для определенной цели (информативной, оценочной, предписывающей и т.д.) (24, с.51). Эти характеристики речи таят в себе большие диагностические возможности для психолога.

Примером исследования коммуникативного стиля общения может служить работа В.В.Латынова (28). Он изучал стили речевого коммуникативного поведения студентов в их общении с друзьями и знакомыми с помощью разработанной им методики. Она состояла из перечня 40 речевых актов (обещает, негодует, убеждает, шутит, советует и т.д.). Испытуемый должен был относительно каждого речевого акта оценить по 5-балльной шкале, насколько данная речевая реакция характерна для него в общении с разными людьми. Помимо этой методики в исследовании использовались также методика Лири, опросники мотивации достижения и аффилиации и ММРІ в адаптации Ф.Б.Березина. Факторный анализ полученных данных позволил выделить пять стилей речевого поведения, которые можно представить в виде следующей



1.Отчужденный. В ситуациях речевого взаимодействия “дистантен, отгорожен, уступчив, покорен. Насторожен, несколько пассивен, стремится не вызывать собственной речевой активностью отрицательных эмоций у собеседника”.

2.Послушный. “Скромнен, предупредителен в общении. Доброжелателен, общается на равных, поддерживает, одобряет собеседника. Отмечается неконвенциональность, личностность речевого поведения”.

3.Сбалансированный. Он занимает среднюю позицию на шкалах доминирование-подчинение и дружелюбие-недружелюбие, поэтому индивидуальные особенности этого стиля неопределенны. “Доминирование в разговоре стремление общаться на равных, личностность, активная доброжелательность, хотя и присутствуют, но выражены не очень сильно”.

4. Опекающий. “Стремится к сотрудничеству, независим и самостоятелен в ситуациях общения. Ведет разговор на равных, общение носит личностный характер. Проявляет активную доброжелательность и желание поддержать собеседника”.

5. Властный. “Стремится к соперничеству, доминированию в общении, его речевая активность вызывает негативную оценку собеседника, что связано с большой ее длительностью и использованием речевых актов, направленных на снижение престижа собеседника” (28, С.42-43).

Как видно из приведенных описаний, стили, выделенные В.В.Латыновым, перекликаются со стилями интеракции И.Л.Руденко. В этом нет ничего удивительного, так как заняв определенную позицию по отношению к собеседнику, человек оформляет свою речь в соответствии с ней. Стиль общения каждого человека, таким образом складывается из его интерактивного, коммуникативного и социально-перцептивного стилей.

В последнее время отечественные психологи пытаются систематизировать разные стилевые характеристики для лучшего их соотнесения.

Рассмотрим несколько примеров решения этой задачи.

В.А.Толочек предлагает все стилевые характеристики человека разбить на четыре группы на основании двух критериев: характера и вида активности (52). Его классификацию стилей можно представить в виде следующей таблицы.

Классификация стилей по В.А.Толочку

Характер активности	Вид активности	
	Деятельность	Общение
Специфическая активность (обусловленная технологией производства, формальной структурой группы)	Группа Б Стили профессиональной деятельности (учебной, спортивной, профессиональной)	Группа В Стили руководства, судейства, педагогической деятельности и т.д.
Неспецифическая Активность	Группа А Стили когнитивные, эмоциональные, моторные (стили действия), волевого контроля и т.д.	Группа Г Стили общения, лидерства, поведения, жизни

Группу А автор называет стилями **“адаптации** (организации и структурирования психической деятельности в определенной среде ее проявления –когнитивной, эмоциональной, моторной”. “Эта группа стилей отражает то, как человек ориентируется в среде, отражает и выражает свою индивидуальность” (там же, С.169).

Группа Б представлена стилями **деятельности**, которые характеризуют, “как человек включается в профессионально-трудовые и технологические системы” (там же, С.169).

Группа В включает стили **взаимодействия**, “характеризующие системы соучастия взаимоотношений человека с другими в каких-либо социальных и социотехнических системах”.

Группа Г названа им стилями **отношения**, поскольку “они отражают особенности восприятия человеком мира, использования его продуктов, отражают личностные смыслы, ценности и др.” (там же , С.169).

Как видно из классификации стилей и их характеристик, В.А.Толочек, во-первых, проводит разграничение между стилями деятельности и стилями общения, относя их к разным видам активности, а во-вторых, между стилями межличностного общения и стилями профессионального общения, считая первые неспецифическими, а вторые специфическими, т.к. они связаны с определенным видом профессии.

В.А.Либин претендуя на построение единой концепции стиля человека, выстраивает стилевые уровни иерархически: от преимущественно биологически детерминированных к социально обусловленным.

1. Стиль жизни

2. Стили поведения
(стили общения и межличностного взаимодействия, мотивационные и эмоциональные, стили совладания)

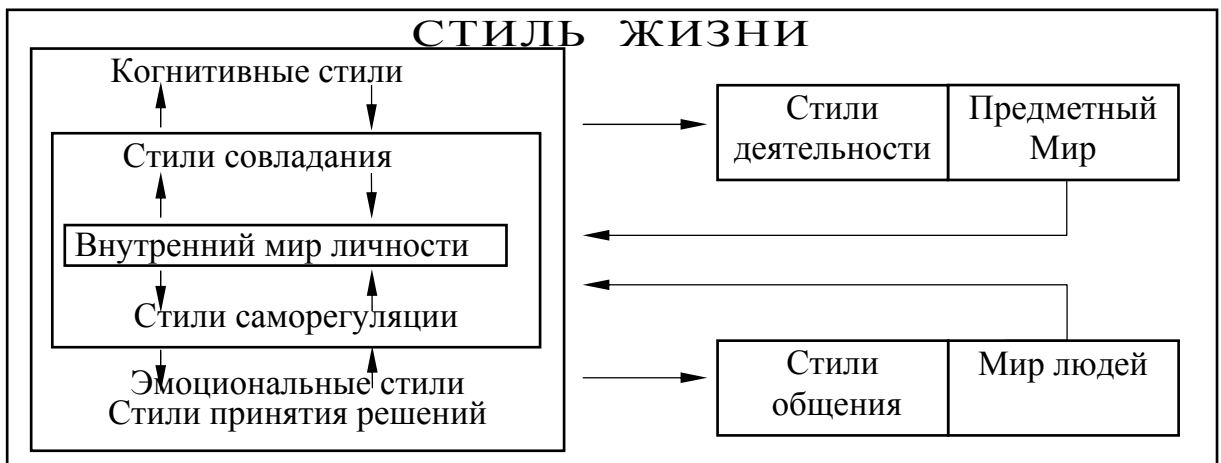
3. Когнитивные стили, стили мышления

4. Моторные и перцептивные стили.

Стили деятельности
(индивидуальные стили деятельности и руководства)

По мере перехода с четвертого на первый уровень возрастает влияние социальных факторов в детерминации данных стилей и убывает влияние биологических. Эта схема очень напоминает структуру личности К.К.Платонова. Для нас здесь важными оказываются два обстоятельства: во-первых, то, что автор также разводит стили деятельности и общения, относя последние к стилям поведения, и во-вторых, преимущественно социальная детерминация стилей общения, не исключая, однако, некоторого влияния природных факторов (например, особенностей свойств нервной системы). Нами предлагается другая картина соотношения между стилевыми характеристиками личности, основанная на трех видах направленности человеческого поведения: на других людей, на предметную деятельность и на самого себя. Ее можно представить в виде следующей схемы.

Рис.3. Схема соотношения между стилевыми характеристиками личности.



Данная схема может быть проинтерпретирована следующим образом. Каждый человек имеет дело с тремя мирами: миром предметов, в который для простоты суждения придется отнести также мир природы, миром людей и собственным внутренним миром. Взаимодействие с объектами в каждом из этих миров приводит к формированию устойчивых приемов и способов поведения разной степени обобщенности. Наиболее просто соотносятся стили деятельности с предметным миром и стили общения с миром людей. Что касается когнитивных, эмоциональных и стилей принятия решения, то они включены во внешний контур регулирования отношений между внутренним и внешним мирами. Они являются неспецифическими и универсальными, поскольку обеспечивают получение информации из среды и подготовку ответных реакций. Но внутренний мир также требует отражения и воздействия на

него стороны личности. Поэтому данные стили имеют двустороннюю направленность извне и внутрь личности. Помимо этого на работу с внутренним миром направлены еще две группы стилей: стили саморегуляции и стили совладания, главная функция которых состоит в поддержании равновесного состояния во внутреннем контуре регулирования личности. Для того, чтобы представить стиль жизни человека этой картине надо придать третье измерение – перспективу, поскольку его анализ требует другого временного масштаба. Стиль жизни является интегральной характеристикой взаимодействия личности со средой и с собственным внутренним миром, показывающей как расставлены акценты в соотношении трех видов направленности личности. Наша позиция сходна с представлениями о стилях жизни Д.Ройса и Э.Поуэлла, которые определяют стиль жизни как “стратегию для достижения индивидуальных ценностей и чувств в мире, в котором каждый индивид должен жить так, чтобы оптимизировать свои личностные смыслы” (цит. по 65, с.201). В соответствии с этим они выделяют три стиля жизни: **альтруистический**, смысл которого состоит в служении людям, **индивидуалистический**, направленный на самоактуализацию, и **икаристический** (по имени мифологического героя Икара), ориентированный на творчество.

Подводя итог рассмотрению представлений о стиле общения и его месте в стилевом пространстве личности, представим нашу точку зрения на строение стиля общения. Обзор исследований, посвященных данной проблеме, позволяет заключить следующее. Большинство авторов высказывают идею о системной организации стиля общения. Конкретизация этой идеи находит воплощение в разных представлениях о составляющих компонентах и о связях их друг с другом и с личностью в целом.

В рамках теории интегральной индивидуальности индивидуальный стиль общения определяется как сложная многоуровневая система различных элементов коммуникативной деятельности, которая определяется всеми уровнями индивидуальности. Индивидуальность, в свою очередь, рассматривается также как сложная иерархическая система, включающая разные уровни организации — от биохимического до социально-психологического (В.С.Мерлин). Автор теории интегральной индивидуальности В.С.Мерлин первоначально определил индивидуальный стиль общения как целостную систему операций, под которыми он предложил понимать приёмы и способы (высказывания или соответствующие их значению действия), при помощи которых создаются межличностные отношения. При этом он подчёркивал, что функцию операций выполняют как способы и средства общения, так и цель установить тот или иной вид межличностных отношений. В.С.Мерлин выделил следующие операции: фатические, выбор круга общения, эмотивные и конативные. Кроме того, он подчёркивал, что при анализе операций общения отдельной едини-

цей следует считать не синтаксическую единицу, а такое высказывание или действие, в котором выражается способ осуществления какого-либо межличностного отношения (35). Помимо индивидуальной системы операций, индивидуальной стратегии и тактики промежуточных целей В.С.Мерлин выделяет ещё один компонент стиля общения — индивидуальный стиль моторики (или стиль реакций). Под последним он понимает симптомокомплексы, содержащие индивидуальные особенности речевых реакций (импульсивность, скорость, тембр, громкость и прочее).

Таким образом, в рамках теории интегральной индивидуальности основной акцент делается на изучении инструментальной (операциональной) стороны стиля общения и на ее связи со свойствами разных уровней интегральной индивидуальности. Отмечая значение полученных данных в такого рода исследованиях, нельзя вместе с тем не заметить явно недостаточное внимание к мотивационно-целевой компоненте стиля общения.

В рамках другого направления исследований предлагается включить в структуру стиля мотивационно-смысловые составляющие (Д.А.Леонтьев) и переместить акцент в изучении стиля общения на его мотивационно-смысловую основу (С.Л.Братченко, Д.А.Леонтьев, И.Л.Руденко) и связи с личностными характеристиками. В исследованиях такого рода стиль общения трактуется как результат образования устойчивых привычных связей между доминирующими потребностями, целями, ценностями и способами общения; как психологическое образование, формирующееся под непосредственным влиянием личностных образований, в результате взаимодействия с другими людьми и представляющее собой устойчивый способ реализации определённых мотивационных тенденций (43), сплав мотивационного и инструментального компонентов (49).

Исходя из всего вышесказанного, можно утверждать, что стиль общения необходимо анализировать как целостное образование, в котором отчетливо выделяются две главные подструктуры — мотивационно-смысловая, выявляющаяся в форме направленности в общении (ценностей, мотивов, целей общения), и операциональная, представленная устойчивой системой приёмов, способов, средств коммуникативного поведения. Стиль общения как единство указанных составляющих формируется в результате и процессе взаимодействия, взаимопознания, взаимоотношения участников общения. Ведущую роль играет направленность личности в общении, в содержании которой главенствующее значение необходимо придать ценностно-смысловым критериям общения (10, 11). Направленность в общении есть выражение ценностного отношения личности к человеку вообще, к другому как к партнёру по общению и к самой себе; выявляется в мотивах, целях, средствах и способах общения.

2. Представления о стилях педагогического общения в отечественной психологии

В настоящее время можно обнаружить довольно большое разнообразие представлений о природе стиля педагогического общения. Рядом авторов усматривается его родство с индивидуальным стилем деятельности. Так, например, весьма показательна в этом смысле точка зрения И.А.Зимней, которая считает, что стиль педагогического общения — есть компонент стиля педагогической деятельности, включающего, помимо этого, еще стиль управления, стиль саморегуляции и когнитивный стиль педагога (18). Весьма распространено понимание стиля педагогического общения как стиля отношения педагога к детям (4, 41, 47 и др.). С ним фактически отождествляется стиль (манера) обращения учителя с учащимися (8); стиль реализации себя педагогом в профессиональной деятельности (37). В последние годы авторы, обращавшиеся к исследованию стиля педагогического общения, подчёркивая сложность анализируемого феномена, в качестве его оснований рассматривают не только внешние поведенческие проявления педагога (методы, приёмы педагогического труда), стиль (манера) обращения, но и сочетание внутренних побуждений учителя и их внешних проявлений. Так, в частности, Г.А.Ковалёв, В.А.Кан-Калик основываются на функциональной структуре общения (отражение, отношение, обращение), предложенной В.Н.Мясищевым (20). С.А.Шеин, помимо этого основания, использует в своём анализе стилей педагогического общения классификацию видов направленности в общении, предложенную С.Л.Братченко (10, 54). А.И. Эрдынеев считает возможным в качестве основания индивидуального стиля педагогического общения рассматривать два базальных стиля (демократический, дружелюбный и авторитарный, императивный) и две основные формы общения (диалогическая и монологическая) (62).

Рассмотрим некоторые представления о стиле педагогического общения более подробно. Наиболее обстоятельно он анализируется в рамках концепции интегральной индивидуальности. Итоги его исследования представителями данного направления состоят в следующем. Индивидуальный стиль педагогического общения рассматривается как системное образование (многоуровневое и многокомпонентное), которому присущ компенсаторный механизм и который детерминирован разноуровневыми свойствами индивидуальности. Побуждение к выбору стиля общения (как и стиля деятельности) исходит из высших иерархических уровней интегральной индивидуальности (В.С.Мерлин). Индивидуальный стиль педагогического общения (как стиль общения вообще и стиль деятельности) выполняет системообразующую функцию, оказывая влияние на характер связей разноуровневых свойств индивидуальности, опосредует связи свойств различных уровней, в результате чего создаётся новая, более гармоничная система индивидуальных свойств. Социально-психо-

логический тренинг предлагается как средство его анализа и коррекции стиля педагогического общения (25).

А.Г.Исмагиловой, например, индивидуальный стиль педагогического общения трактуется как сложная многоуровневая система разных элементов коммуникативной деятельности, направленной на достижение определённого результата. Первый уровень образуют, по её мнению, цели педагогического общения (дидактические, воспитательные, организационные). Второй уровень - действия, с помощью которых реализуется цели (стимулирующие, организующие, контролирующие, оценивающие, корригирующие). Третий - операции, посредством которых осуществляются действия (прямые и косвенные). Индивидуальная стратегия целей педагогического общения обусловлена, по мнению автора, преимущественно личностными качествами педагогов, обеспечивающими социально-психологические механизмы регуляции поведения, а выбор операций в большей мере определяется свойствами нервной системы и темперамента. Основой выделения типов индивидуального стиля общения для А.Г. Исмагиловой служит триада показателей: характер поставленных целей общения, выбор действий и выбор операций общения.

Типы индивидуального стиля педагогического общения, выделенные ею, следующие:

1. а) преобладают организационные и дидактические цели;
б) преобладают дидактические цели.
2. а) преобладают организационные и корригирующие действия;
б) преобладают оценочные, контролирующие, стимулирующие действия.
3. а) преобладают прямые обращения;
б) преобладают косвенные обращения.

Продолжая эту линию изучения, А.А.Коротаев и Т.С.Тамбовцева предлагают понятие операциональной структуры индивидуального стиля педагогического общения (26). С их точки зрения, она состоит из трёх иерархических уровней. Главный уровень структуры представлен организационными, оценочными и перцептивными операциями, которые связаны с направленностью личности педагога — его отношениями, убеждениями. Второй уровень образуют эмоционально-коммуникативные операции, обеспечивающие эмоциональный климат в отношениях между педагогом и учащимися. Последний иерархический уровень составляют фатические и фасцинирующие операции, от которых зависит эмоциональный тон, круг общения, его дистанция; интонация, лексическое своеобразие речи, скорость вовлечения учащихся в разговор и быстрота реагирования на их реплики.

А.А.Коротаев и Т.С.Тамбовцева в своем представлении о типах индивидуального стиля общения опираются на понимание последнего как целостной системы

взаимосвязанных друг с другом операций педагогического общения, определяемой свойствами различных уровней индивидуальности педагога. Сама классификация типов, предложенная авторами, представляет собой следующее:

- 1) “мягкий” (осуществляется на эмоционально-личностном уровне общения);
- 2) “жесткий” (осуществляется на деловом уровне);
- 3) “гибкий” (осуществляется на том и на другом уровне)

Итак, между стилевыми особенностями педагогического общения и свойствами индивидуальности существуют много-многозначные связи. При этом низшие уровни операциональной структуры стиля педагогического общения обусловлены преимущественно нейро- и психодинамическими свойствами индивидуальности педагога. Высшие ее уровни, сложные операции, цели педагогического общения зависят от личностных свойств индивидуальности, выполняющих ведущую детерминирующую роль по отношению к стилю педагогического общения.

В заключение следует отметить, что в представленных выше исследованиях пермских психологов реальность стиля педагогического общения (как самого общения и межличностных отношений), “погружена” в контекст деятельности, подчинена её логике, возникает и функционирует благодаря ей и опосредована её содержанием. Об этом говорит, в частности, и тот факт, что изучение стиля общения осуществляется, главным образом, на примере стиля педагогического общения, то есть общения, возникающего в контексте профессиональной педагогической деятельности и как бы обслуживающего её.

Исследование стиля педагогического общения, проведенные вне концепции интегральной индивидуальности, не имеют единых концептуальных оснований. Остановимся на них подробнее.

Так, например, Д.Б.Оборина (38) считает, что индивидуальный стиль педагогического общения — есть по сути поведенческий компонент установки на ученика, находящий своё непосредственное выражение в конкретных ситуациях общения и взаимодействия учителя с учеником и находящийся в неразрывном единстве с двумя другими компонентами установки (когнитивным и эмоциональным). Формирование установки на ученика должно анализироваться, по мнению автора, в более широком контексте становления и формирования “профессиональной педагогической ментальности”, жизненных планов и перспектив, а также ценностных ориентаций личности.

Значение профессионального контекста и самоопределения педагога в нём для формирования индивидуального стиля педагогического общения подчёркивается и другим автором — К.В. Митрофановым, который считает, что первичной основой индивидуального стиля педагогического общения является самоопределение в

профессиональном пространстве педагогических смыслов и осознание своего места в профессиональном сообществе. По его мнению, стиль — есть индивидуально-типическая характеристика, являющаяся отражением профессиональной зрелости, компетентности, мастерства учителя, во многом предопределяющая степень эффективности всей его профессиональной деятельности (37).

С.Л.Братченко и С.А.Рябченко при анализе стиля педагогического общения используют понятие “направленность в общении” (10, 46). Оно определяется как “совокупность более или менее осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения”, индивидуальная “коммуникативная парадигма”, включающая представление о смысле общения, его целях, средствах, желательных и допустимых способах поведения в общении (10). С.Л.Братченко выделяет следующие 6 видов направленности в общении, которые, с его точки зрения, проявляются как в межличностном, так и в профессиональном общении. :

— **Диалогическая направленность** - ориентация на равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии, ориентация на взаимопонимание, взаимную открытость и коммуникативное сотрудничество, стремление к взаимному самовыражению, развитию, сотрудничеству.

— **Авторитарная направленность** - ориентация на доминирование в общении, стремление подавить личность собеседника, подчинить его себе, “коммуникативная агрессия”, когнитивный эгоцентризм, “требование” быть понятым (а точнее — требование согласия с собственной позицией) и нежелание понимать собеседника, неуважение к чужой точке зрения, ориентация на стереотипное “общение – функционирование”, коммуникативная ригидность.

— **Манипулятивная направленность** - ориентация на использование собеседника и всего общения в своих целях, для получения разного рода выгоды, отношение к собеседнику как к средству, объекту своих манипуляций, стремление понять (“вычислить”) собеседника, чтобы получить нужную информацию, в сочетании с собственной скрытностью, неискренностью, ориентация на развитие и даже “творчество” (хитрость) в общении, но односторонняя – только для себя за счёт другого.

— **Альтероцентристская направленность** - добровольная “центрация” на собеседнике, ориентация на его цели, потребности и т.д. и бескорыстное жертвование своими интересами, целями, стремление понять запросы другого с целью их наиболее полного удовлетворения, но безразличие к пониманию себя с его стороны, стремление способствовать развитию собеседника даже в ущерб собственному развитию и благополучию.

— **Конформная направленность** - отказ от равноправия в общении в пользу собеседника, ориентация на подчинение силе авторитета, на “объектную” позицию для

себя, ориентация на не критическое “согласие” (уход от противодействия), отсутствие стремления к действительному пониманию и желание быть понятым, направленность на подражание, реактивное общение, готовность “подстроиться” под собеседника.

— **Индиifferentная направленность**- такое отношение к общению, при котором игнорируется оно само со всеми его проблемами, доминирование ориентации на “сугубо деловые” вопросы, “уход” от общения как такового (10). Как уже указывалось ранее, исследователями педагогического общения данная классификация видов направленности используется в качестве основания выделения стилей педагогического общения (С.А.Шейн, А.И.Эрдынеев).

Для изучения направленности в общении С.Л.Братченко предложена методика “Направленность личности в общении” . В её основе лежит метод неоконченных предложений. В настоящее время используются две формы: базовая, не имеющая профессиональной спецификации, и вторая – ориентированная на изучение направленности в профессиональном общении. Методика позволяет выявить степень выраженности видов направленности личности (в %) в непрофессиональном и профессиональном общении, а также доминирующий вид направленности в общении и соотношение степени выраженности остальных видов. Автором предложен также анкетный вариант методики для целей более простой и более быстрой (но и менее глубокой, по его мнению), экспресс-диагностики (10).

Несколько иной акцент в описании стилевых особенностей общения делают авторы, использующие понятие “стиль взаимодействия” или “стиль межличностного взаимодействия”, “межличностных отношений” как синонимическое стилю общения (16). Так, в частности, по мнению В.А.Горяниной, стиль взаимодействия – это “устойчивая личностная характеристика, соответствующая групповым стандартам общения, детерминирующая способ взаимосвязи или контакта, участвующих в общении субъектов” (16, С.75). Автор данного исследования не выделяет в своём анализе отдельно сферу межличностного и сферу профессионального (педагогического), полагая, что описанные ею феномены являются общими для обеих этих сфер. Анализируя проблему продуктивности стиля межличностного взаимодействия, автор предлагает свою классификацию типичных стратегий контакта и описывает основные причины непродуктивности стиля межличностного взаимодействия:

- 1) подавляющая стратегия контакта (модели поведения: директивная, манипулятивная, агрессивная, угрожающая, силовая);
- 2) избегательная стратегия (модели поведения: отвержения, потери, прерывания, беспомощности, ухода);
- 3) партнёрская или соучастная (модели поведения: побуждающая, поощряющая, понимающая, принимающая, поддерживающая).

Итак, три стратегии контакта — подавляющая, избегательная и партнёрская или соучастная — реализуются, с точки зрения автора, посредством пятнадцати моделей взаимодействия (директивной, манипулятивной, агрессия, отвержения, понимания, принятия и т.д.). Нетрудно заключить, что две первые стратегии относятся автором к непродуктивным и последняя — к продуктивным. Причинами непродуктивности стиля взаимодействия называются автором следующие: обесценивание самого себя и других, недоверие к людям и к миру в целом, позиция “жертвы”, “эмоционально насыщенные неконструктивные установки, в концентрированном виде выражающие негативное отношение к себе и другим” (16, С.81).

Все более популярным становится аспект анализа стиля педагогического общения в связи с проблемой осознания педагогом своих коммуникативных свойств и обретения им собственного индивидуального стиля общения с детьми — оптимального с точки зрения его личностных возможностей (51 и др.). В основе такового, по мнению И.А.Стрелковой, три блока показателей: особенности понимания партнёров и ситуации в целом; особенности реагирования на партнёров и ситуацию; особенности корректирующих воздействий на партнёра и ситуацию (51). Сочетание этих показателей обуславливает, с точки зрения автора, следующие варианты стилей педагогического общения:

- 1) гибкий (высокий уровень адекватности понимания учащихся, гибкость поведенческих тактик, умение найти адекватные формы реагирования и способы педагогического воздействия на учащихся);
- 2) ригидный /жёсткий/ (неумение ориентироваться в ситуациях взаимодействия с учащимися, неспособность педагогически целесообразно реагировать и воздействовать на них);
- 3) переходный (непоследовательность используемых тактик, неустойчивость поведенческих реакций).

Проблема классификации стилей общения – одна из самых привлекательных для исследователей. Из имеющихся на сегодняшний день в отечественной психологии наиболее популярной является трёхкомпонентная классификация стилей руководства, предложенная К.Левиним и автоматически перенесённая на реальность педагогического общения (авторитарный, либеральный, демократический стиль). Она же положила начало последовавшим за ней многочисленным классификациям, однако проблема остаётся пока нерешённой. Это обстоятельство, как представляется, обусловлено прежде всего размытостью самого определения понятия стиль общения (и стиль педагогического общения): все предложенные до сих пор классификации основаны на разном понимании сущности стиля общения. Наряду с понятием

стиль общения используются понятия тип, форма общения; модель поведения, стратегия контакта и другие.

Можно выделить, по крайней мере, два подхода к классификации стилей общения. В рамках первого из них за основание классификации берётся одна (наиболее важная, с точки зрения автора) сторона общения: стиль обращения, стиль отношений, стиль руководства, стиль коммуникативного поведения и другие (А.А.Бодалёв, Л.И.Криволап, 1974; Я.Л.Коломинский, Н.А.Березовин, 1975; В.В.Латынов, 1993; А.В.Мудрик, 1981; Н.Ф.Маслова, 1990; А.А.Русалинова, 1968; Е.В.Субботский, 1981). В рамках второго — основанием классификации стилей общения выступает сочетание внешних признаков и внутриличностных оснований общения (В.А.Кан-Калик, Г.А.Ковалев, 1985; В.А.Горянина, 1997; О.В.Дашкевич, 1996), или сочетание личностного, ситуационного и поведенческого аспектов общения (И.Л.Руденко, 1986; И.Э.Стрелкова, 1992), или понимание стиля как системного многоуровневого образования (А.Г.Исмаилова, 1991). В последних классификационных схемах можно усмотреть попытку преодоления односторонности в понимании стиля общения.

Таким образом, представленные точки зрения на природу индивидуального стиля педагогического общения являются фактически выражением двух подходов — деятельностного и интерактивного. В рамках деятельностного подхода он рассматривается как частный случай (разновидность) стиля деятельности с выделением тех же компонентов (Мерлин В.С. и его последователи). Исследование стилей общения этого направления сконцентрированы только в области тех видов общения, целью которых является организация совместной деятельности (18, 34 и др.); всегда имеется в виду жёсткая детерминированность стиля общения контекстом деятельности, в которую включено общение. Индивидуальный стиль педагогического общения рассматривается как разновидность индивидуального стиля педагогической деятельности или как его компонент наряду с другими; заметен большой акцент на изучении инструментальной (операционально-технической) его стороны.

В рамках интерактивного подхода предлагается понимание стиля общения как способа взаимодействия с партнёром. Следуя логике интерактивного подхода, индивидуальный стиль педагогического общения необходимо рассматривать как результат взаимодействия, взаимовлияния, взаимопознания, взаимоотношений участников педагогического общения. Сущность стиля педагогического общения в контексте этого подхода трактуется как поведенческий компонент установки на ученика (Д.Б.Оборина); как стиль отношения к нему (Я.Л.Коломинский, Н.А.Березовин, А.А.Русалинова); как стиль (манера) обращения с ним (А.А.Бодалев, Л.И.Криволап) и др. Представляется, что все эти точки зрения с некоторыми оговорками могут быть также отнесены к интерактивному подходу.

В свете современных тенденций изучения стиля стиль педагогического общения должен рассматриваться как часть стилевой сферы личности, как психологическое образование, имеющее в структуре личности свои специфические функции. Стиль педагогического общения — социально-психологическое по своему происхождению и сфере проявления образование личности как субъекта общения.

При всех очевидных различиях в основаниях анализа стиля педагогического общения, проводимого вне теории интегральной индивидуальности, можно усмотреть и нечто общее, что их объединяет. Оно состоит в том, что стиль педагогического общения представляется как единство его формальной и содержательной сторон. Содержательная (условно говоря “отношенческая”) сторона детерминирована мотивами, ценностями, потребностями, жизненными целями личности и проявляется в характере ее устойчивых мотивов, ценностей, целей общения – направленности в общении. Формальная сторона описывается поведенческими инструментальными особенностями общения (средства, способы, приёмы). Направленность в педагогическом общении выражает ценностное отношение к ученику как к партнёру по общению. Она может воплощать в себе те же ценностно-смысловые ориентиры, которыми руководствуется личность в общении с окружающими в широком круге жизненных ситуаций. Вместе с тем, возможно и противоречие между ними, которое может рассматриваться как индикатор самочувствия личности в роли педагога. Стиль педагогического общения есть проявление целостной личности педагога как субъекта профессионального общения.

3. Детерминанты стиля общения

В настоящее время одной из важнейших детерминант общения называются ценностно-смысловые отношения личности. В работах К.А.Абульхановой-Славской, А.А.Бодалёва эта проблема ставится и анализируется как проблема личностной опосредованности общения (1, 6, 9). По мнению К.А.Абульхановой-Славской, личность активно стремится к общению, отвечающему её жизненным ценностям, и избегает его, если оно идёт с ними вразрез. Высшим типом человеческого общения К.А.Абульханова-Славская считает то общение, которое “исходит из признания ценности самого существования личности”. При этом, она подчёркивает, что, с её точки зрения, неправомерен в психологическом смысле принцип “обратимости отношений”, сформулированный И.Кантом. Он предполагает “взаимосогласование”, “соизмерение” этических позиций общающихся, появляется формула: “Ты – мне, я – тебе”. Проявление же истинной свободы в общении — это абстрагирование от “обстоятельств”, от непосредственной ситуации, от субъективного отношения другого. В зависимости от того, какова этическая позиция участников общения, обусловленная их индивидуальной системой ценностей и смыслов, строится определенный тип от-

ношений между ними. К.А.Абульханова-Славская выделяет, основываясь на идеях С.Л.Рубинштейна (42), два типа отношений, условно названные ею функциональными отношениями и отношениями, основанными на утверждении ценности другого человека. В первом случае другой человек выступает как средство для достижения личных целей. Во втором случае один партнёр к другому относится как к личности, то есть за ним признаётся вся совокупность человеческих прав и качеств, в том числе и право быть непохожим на меня, поступать в соответствии со своими интересами, право на собственный жизненный путь. Подобные рассуждения в связи с обсуждаемой проблемой приводит А.А.Бодалёв. Он, в частности, пишет, что главное, с чего начинается развитие личностных качеств, необходимых для успешного общения, является формирование у неё такой направленности, “при которой другие люди стояли бы не на периферии, а в центре складывающейся у него системы ценностей” (6, С.100).

К.А.Абульханова-Славская и А.А.Бодалёв подчёркивают также и то, что личностные ценностные ориентиры в общении всегда воплощаются в определённых способах обращения с партнёром по общению. Б.С.Братусь, опираясь на идеи С.Л.Рубинштейна, вслед за ним утверждает, что первейшее из первых условий жизни человека — это другой человек. Отношение к людям вообще — основная ткань, сердцевина человеческой жизни (9, 42). И более того: отношение к другому человеку как к самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода человеческого, является условием и одновременно критерием нормального развития человека, ведущего его к обретению родовой человеческой сущности (9).

Таким образом, авторы считают, что по своему личностному основанию общение может строиться конкретным человеком исходя из признания другого человека безусловной и высшей ценностью, или быть “отчуждённым”, безличным. Именно в этом прежде всего раскрывается личность как субъект общения.

О ценностном отношении к другому в общении фактически идёт речь у Т.Шибутани, хотя он и не использует этого термина. Он говорит о “чувствах”, определяемых как то, что значит один индивид для другого, о стиле отношения к людям в целом. Характеризуя индивидуальные различия в исполнении межличностных ролей, он подчёркивает, что у каждого индивида — “свой характерный способ включаться в сеть межличностных отношений” (55, С.299).

Продолжая эту линию исследований, авторы выделяют, помимо уже названных, и другие типы ценностного отношения к партнёру, или же предпринимают попытки более глубокого изучения отмеченных выше. Так, в частности, заметно возрастание интереса к типу отношения, названному К.А.Абульхановой-Славской функциональным. Более часто он называется манипулятивным (45, 48, 49). Большинство обратившихся к его изучению авторов подчёркивают в его сути основополагающий

момент — отношение к другому как к средству удовлетворения собственных потребностей, “использование” его в своих целях. По мнению Л.И.Рюминой, другой в таком случае “выступает объектом, с которым выполняются некие действия” (45, С.9). Е.Т.Соколова описывает тип общения, когда оба партнёра стремятся к использованию (взаимному) друг друга. В таком случае нельзя, строго говоря, отнести этот тип отношения к чисто эгоистическому или эгоцентрическому (в противовес гуманистическому), поскольку партнёры не только удовлетворяют свои потребности, но одновременно дают себя использовать партнёру в качестве объекта удовлетворения его потребности. По её мнению, этот тип отношений можно назвать “рыночным”, где каждый из партнёров извлекает свою выгоду, но и платит за неё, делая другого средством (объектом), сам выступает в этом качестве (49). Такой тип отношений Л.И.Рюмина называет игрой и высказывает мнение, что манипуляция и игра взаимопереходны (45).

Противоположность манипулятивному типу отношения — открытое личностное общение, целями, ценностями которого являются полное раскрытие и развитие индивидуальных особенностей, качеств и потенциальных возможностей друг друга. Это общение, “фасилитирующее” взаимное личностное развитие равноправных партнёров (К.Роджерс, 1987). В отечественной психологии, которая оказалась весьма восприимчивой к гуманистической психологии и личностно-центрированному подходу К.Роджерса, их идеи и ценности находят своё развитие в концепции межличностного диалога (11). Единственной целью и ценностью межличностного диалога утверждается личность и личностный способ бытия его участников (11). Основными атрибутами его, по мнению С.Л.Братченко, являются “свобода собеседников, равноправие собеседников (взаимное признание свободы), личностный контакт между собеседниками на основе сопереживания и взаимопонимания” (11, С.203). Остальные особенности межличностного диалога — открытость и доверие собеседников, их сотворчество и другие — выводимы из основных. Это общение, центрированное на процессе, а не на результате (11).

Таким образом, идея “самоценности другого человека” (1, 6, 9), предлагаемая в качестве этической основы общения дополняется идеей диалога как свободного общения свободных (равноправных) людей, каждый из которых исходит из признания ценности другого. Равноправие как взаимное признание свободы друг друга, по мнению С.Л.Братченко, предполагает согласование прав, поэтому он считает необходимым ввести понятие “коммуникативные права личности” (11).

Итак, подводя итог, следует подчеркнуть, что ценностно-смысловые отношения личности, обнаруживающие свою регулирующую роль в широком спектре жизненных сфер личности, а также во внутриличностной динамике и являющиеся по сути превращённой формой её жизненных отношений, в значительной мере опреде-

ляют общение людей. Их конкретизацией являются ценностные ориентации и смысловые установки в общении, которые составляют направленность личности в общении. Принимая во внимание всё вышесказанное, можно полагать, что ценностно-смысловые отношения в значительной мере обуславливают стилевые особенности педагогического общения, однако, изучение этого вопроса только в начале своего пути.

К настоящему моменту можно обнаружить уже немало работ, свидетельствующих о значительном влиянии на общение личности с другими людьми ее самоотношения. Опираясь на результаты психологических исследований, доказывающих определяющую роль общения с окружающими в развитии самосознания, самоотношения, В.В.Столин, например, приходит к выводу о том, что самоотношение, будучи производным от него, становится важнейшим его фактором: эмоционально-ценностное отношение к себе обуславливает эмоционально-ценностное отношение к другому (50).

По мнению Т.П.Скрипкиной, в реальном общении всегда происходит соотношение доверия к себе и доверия к другому, то есть соотнесение ценностного отношения к себе и к конкретному другому у каждого из взаимодействующих субъектов. Эффект взаимодействия (различные феномены межличностного взаимодействия) в полной мере зависит от ценностных психологических позиций, занимаемых взаимодействующими субъектами по отношению к себе и по отношению друг к другу. “Если оба взаимодействующих субъекта имеют сходные (соответствующие) психологические позиции в плане доверия к себе и доверия к другому, сущность которых заключается в том, что субъект доверяет себе, или иначе — относится к себе как к ценности, а к другому, как к себе, то можно говорить об идеальной модели взаимодействия, ибо это способствует возникновению подлинно диалогического общения” (48, С.105). Психологическая готовность к диалогу, по мнению автора, фактически означает то, что человек способен относиться к другому как к ценности, но при этом относиться как к ценности равного порядка и к себе самому. Во всех иных случаях, когда имеет место другое сочетание психологических позиций общающихся, эффекты и феномены их взаимодействия будут соответствующими типу сочетания степени доверия, т.е. ценностного отношения к себе и к конкретному другому (манипулирование, зависимость и т.д.) (там же).

Т.Шибутани, анализируя основные сферы взаимодействия личности и её социального окружения, приходит к заключению, что между отношением к себе и отношением к другим существует тесная взаимосвязь. “Люди способны действовать в отношении самих себя точно так же, как они действуют по отношению к другим людям или как другие действуют по отношению к ним” (55, С.194). И далее: “Понять, что делают люди, мы сможем только тогда, когда узнаем, что значит для себя само-

го каждый человек” (55, С.211). Люди различаются друг от друга по этому параметру: для одних сохранение и повышение ценности своего Я оказывается одной из основных жизненных потребностей, другие относятся к себе с пренебрежением.

Чувства, как ориентации по отношению к другим в общении, конструируются, главным образом, с точки зрения, Т.Шибутани, путём приписывания мотивов, т.е. некоего заключения о внутренних переживаниях другого человека. Часто — это проекция собственного переживания. Особое значение в этом процессе имеет та оценка, которую человек даёт самому себе — уровень собственного достоинства. Т.Шибутани приводит множество иллюстраций данного тезиса — “тот, кто не любит самого себя, не может любить других” и т.д. (55, С.301). Широко известно созвучные этому данные К.Роджерса, который утверждал, что в процессе психотерапии клиент становится всё более способным ценить и уважать других людей по мере того, как у него развивается способность ценить и уважать самого себя (41). Т.Шибутани предполагает, что стремление господствовать над другими и ненависть к ним, видимо, более присущи человеку с низким уровнем собственного достоинства. Приводя и другие примеры, а также данные исследований других авторов, он объясняет их механизмом проекции чувств относительно самого себя на другого (55).

Как уже указывалось ранее, этим же механизмом объясняет влияние самоотношения на отношение к другим и В.В.Столин. По его мнению, одним из оснований более или менее стабильного отношения к другим является тенденция к поддержанию стабильного самоотношения, проявляющаяся во внутриличностной динамике в феноменах защиты самоотношения (“жертва” самоуважением, истинностью образа “я” и другие) (50).

Ту же мысль высказывают и иллюстрируют и другие авторы. Е.Т.Соколова, например, пишет об этом: “Самосознание и общение представляют собою взаимообуславливающую систему, стремящуюся к внутренней непротиворечивости и стабильности” (49, С.96). Механизмы психологической защиты и целые защитные стратегии обеспечивают поддержание определённого эмоционально-ценностного отношения не только через ментально-рефлексивные действия, но и через соответствующую организацию общения. Так, в частности, игровые транзактные формы общения, описанные Э.Берном, служат защитой от проникновения в самосознание информации о себе и партнёре по общению, угрожающей сложившемуся представлению о себе и самооценке (49).

А.У.Хараш называет этот феномен “защитой защиты”, когда самооценка нуждается в превентивных мерах, рассчитанных либо на то, чтобы снизить неблагоприятную для субъекта оценочную активность ближайшего социального окружения, либо на то, чтобы направить её в определённое, благоприятное для субъекта русло (53).

Е.Т.Соколова приводит данные исследования С.Ю.Пузановой (1988 г.), проведённого на супружеских парах, свидетельствующие о том, что за определённым стилем общения обнаруживается комбинация фрустрированных потребностей партнёров, относящихся к самоотношению. При “соперничестве”, например, — фрустрированная у обоих партнёров потребность в самоуважении приводит к возникновению защитного стиля общения. “Псевдосотрудничество” компенсирует дефицит симпатии и близости в самоотношении и отношениях между супругами (“жена-Родитель”, — “муж-Ребёнок”) (49).

Изучению влияния самоотношения на общение и взаимоотношения педагога с детьми, пожалуй, наибольшее внимание уделено Р.Бернсом (5). Описывая значительное число исследований разных авторов, он указывает на то, что негативное отношение к себе часто ведёт к негативному отношению к окружающим, проявляющемуся в том числе и в авторитарном стиле общения (5). Р.Бернс также замечает, что низкая самооценка педагога не позволяет ему выйти за рамки профессиональной (или другой) роли. Неуверенность в себе не позволяет ему сменить формальный стиль отношений с детьми на неформальный — это создаёт угрозу для его Я-концепции, требует от него интеллектуального и эмоционального напряжения, делает явными моменты его личностной неадекватности и незащищённости. Выход за пределы функционально-ролевых отношений с детьми, демократическое общение с ними, способствующее, в целом, повышению их готовности принимать себя и других, возможен, по его мнению, только для тех педагогов, кто обладает позитивной Я-концепцией, которую, как пишет Р.Бернс, можно приравнять к позитивному отношению к себе, самоуважению, принятию себя, ощущению собственной ценности (5).

Обсуждаемая проблема нашла своё отражение в исследованиях авторитарного педагогического общения, в которых, как справедливо указывают С.Л.Братченко и С.А.Рябченко, большой акцент до сих пор делался и делается на “экологических” последствиях для подвергающихся этому воздействию. В тех немногочисленных работах, в которых ставится вопрос о личностных основаниях авторитарности, в качестве её детерминант называются, помимо мотивации власти, или потребности в контроле и власти над окружающими, глубинное недоверие к себе, неуверенность в собственной ценности (12, 46 и др.).

В работе С.А.Рябченко были выявлены особенности отношения педагогов к себе в связи с диалогическим и авторитарным (монологическим) стилем их общения с детьми:

- Во-первых, педагоги с авторитарным стилем общения, в отличие от своих коллег, демонстрирующих диалогический стиль общения, имеют значимо более негативное самоотношение (в большей части его аспектов).
- Во-вторых, у авторитарных педагогов была выявлена тенденция чаще использовать механизмы психологической защиты по сравнению с учителями, демонстрирующими диалогический стиль.
- В-третьих, довольно часто отмечаемая в психологической литературе уверенность в себе, присущая авторитарным педагогам, имеет, по мнению С.А.Рябченко, иную природу, чем уверенность в себе педагогов с диалогическим стилем общения. У авторитарных педагогов модальность самоотношения (в том числе и уверенность в себе) основывается на сопоставлении себя с социально заданными извне стандартами, что накладывает статусные, ролевые ограничения, в то время как у педагогов с диалогическим стилем общения модальность самоотношения обусловлена безоценочным принятием себя, и поэтому надситуативна и более устойчива (46).

С.Л.Братченко и С.А.Рябченко присоединяются к утверждению о том, что педагоги с авторитарным стилем, характеризуются вышеперечисленными особенностями самоотношения, строят своё общение с детьми преимущественно на межролевом уровне, шаблонно, не поднимаясь до межличностного уровня (12). А.Б.Орлов называет это деперсонализированным педагогическим взаимодействием, при котором профессиональное поведение учителя жёстко определяется ролевыми предписаниями и ожиданиями (39).

Результаты исследования Л.М.Митиной выявляют связь между особенностями самоотношения педагога и выбором способа преодоления трудностей педагогического общения. С её точки зрения, конструктивный способ их преодоления, направленный на продуктивное структурирование процесса педагогического общения, выход на новый уровень взаимодействия с учеником, связан с адекватной самооценкой. Самоотношение учителей, демонстрирующих такой способ преодоления трудностей в своём общении с детьми, характеризуется более высокими показателями самоуважения, самоинтереса. Их отличает и больший интерес к своим воспитанникам. И, наоборот, по её данным, педагоги, демонстрирующие неконструктивный способ разрешения трудных ситуаций педагогического общения, характеризуется неадекватной самооценкой, низкими показателями самопонимания, самоинтереса, сочетающимися с низким пониманием других (и детей в том числе) и низким интересом к ним (36).

Анализируя проблему продуктивности стиля межличностного взаимодействия, В.А.Горянина причинами непродуктивности стиля взаимодействия называет следующие: обесценивание самого себя и других, недоверие к людям и к миру в целом, позиция “жертвы”, “эмоционально насыщенные неконструктивные установки, в кон-

центрированном виде выражающие негативное отношение к себе и другим” (16, С.81).

Таким образом, имеющиеся в психологической литературе данные исследований убедительно свидетельствуют в пользу того факта, что особенности самоотношения личности обуславливают устойчивые, стилевые особенности её общения с окружающими. В первую очередь, оно обуславливает устойчивое эмоционально-ценностное отношение к партнёрам по общению, а также определённый стиль коммуникативного поведения по отношению к ним (стиль обращения с ними). В процессе детерминирующего влияния самоотношения личности на её общение с другими отводится значительная роль механизму проекции и другим защитным стратегиям, которые, как известно, изучались не только в связи с обсуждаемой проблемой, но и в контексте анализа других проблем (например, проблем психотерапевтической практики). Эти выводы справедливы как в отношении межличностного, так и в отношении профессионального педагогического общения.

Как значимый фактор общения отношение к себе выступает в качестве такового во взаимосвязи с ценностно-смысловыми детерминантами, составляя вместе с ними совокупность субъективных ценностно-смысловых отношений личности.

В настоящее время существует множество исследований (в основном, зарубежных), описывающих различия между полезависимыми и полenezависимыми индивидами в их поведении в сфере общения (59, 60, 64 и др.). Они убедительно свидетельствуют о влиянии полезависимости-полenezависимости личности на её общение с другими людьми. Накопленные до сегодняшнего дня данные однозначно свидетельствуют о том, что полезависимые стремятся к общению, проводят в нём больше времени. Полenezависимые, наоборот, более замкнуты, имперсонально ориентированы. Подробный анализ исследований, посвящённых изучению особенностей самого общения тех и других, предпринятый И.П.Шкуратовой, позволяет составить более или менее полное представление о них (59, 60).

В работах, посвящённых исследованию влияния полезависимости-полenezависимости на характер и успешность педагогического общения, по мнению И.П.Шкуратовой, условно можно выделить два аспекта: взаимные оценки учащихся и педагогов с разным сочетанием их когнитивных стилей и анализ эффективности совместной деятельности педагогов и учащихся с разным сочетанием их стилей (60).

Первое направление выявило довольно сложную картину взаимных оценок преподавателей и учащихся в зависимости от сочетания их когнитивных стилей. Так, в исследовании Дж. Ди Стефано выяснилось, что при совпадении когнитивного стиля учащихся и преподавателя они описывают друг друга в позитивных терминах, а при несовпадении – в негативных. Причём это относится как к личностным, так и к интеллектуальным характеристикам. Тех студентов, чей стиль совпадает с их собст-

венным, преподаватели оценивают как более сообразительных, более логичных и способных. Подобные результаты получены и в исследовании Ч.Джеймса (59). Поскольку полезависимость-полenezависимость связана с полом, в исследовании М.Бертини фактор пола учитывался применительно к школьным учителям и ученикам. В его эксперименте полenezависимые учителя-мужчины проявили тенденцию оценивать отрицательно девочек, среди которых преобладали полезависимые, а полезависимые учителя-мужчины, наоборот, хуже оценивали мальчиков. Полезависимые учителя-женщины более отрицательно оценивали мальчиков, а полenezависимые учителя-женщины - девочек. При оценке учителей мальчиками пол учителей не сыграл существенной роли. Им больше нравились полenezависимые учителя как мужчины, так и женщины, для которых характерен более деловой характер общения. Девочки отдали предпочтение полезависимым учителям женщинам и полenezависимым учителям – мужчинам (59).

С обсуждаемой проблемой самым тесным образом связана другая проблема — различия в манере преподавания и общения с обучаемыми полезависимого и полenezависимого педагога. Можно обнаружить немного работ, направленных на выявление этих различий. Исследование Эммериха, на которое ссылается Г.Виткин, показало, что полезависимые учителя в своих подходах к обучению больше ориентированы на обучаемого, а полenezависимые придают большее значение стандартам обучения. Этот же автор обобщает данные другого исследования, в котором выяснилось, что полenezависимые педагоги, в отличие от полезависимых, считают, что для повышения эффективности обучения необходимо направлять обучаемого. Описывая своё профессиональное поведение, они сами указывают на частое использование ими негативных оценок, вплоть до критических оценок личности обучаемого, как стимулирующих процесс учения. В то время как полезависимые гораздо меньше склонны проявлять враждебность по отношению к обучаемым.

Другими авторами отмечается и тот факт, что полезависимые педагоги проявляют больше способностей и умений в создании тёплой и личностной атмосферы учения. В противоположность им, их полenezависимые коллеги демонстрируют преимущество в организации и управлении обучением. Вместе с тем, есть исследования, которые свидетельствуют об отсутствии связи между полезависимостью-полenezависимостью, директивностью и недирективностью обучения и другими особенностями обучающего поведения (например, такими, как критицизм, использование мнений обучаемых и т.д.), а также указывающие на то, что в зависимости от условий обучения полезависимые и полenezависимые педагоги могут демонстрировать разные модели обучающего поведения (64).

В заключение обзора работ, посвящённых изучению манеры обучающего поведения и общения педагога (с обучаемыми), Г.Виткин подчёркивает, что большин-

ство результатов получены на основе самооценки, самоотчётов педагогов, а также на основе описания их поведения учениками. Данных о реальном поведении и его различиях у полезависимых и полenezависимых педагогов, очень немного — Г.Виткин упоминает о двух исследованиях такого рода. Но именно они, по его мнению, могли бы помочь объяснить противоречивость некоторых данных (64).

Итак, полезависимость-полenezависимость — значимая детерминанта общения. Существуют две разные стратегии полезависимых и полenezависимых индивидов в сфере общения и, в частности, в педагогическом общении. Полезависимые стремятся к общению с людьми, имеют развитые коммуникативные навыки; они более спокойны и деликатны в общении, имеют развитую технику общения, восприимчивы к намёкам; окружающими воспринимаются как мягкие, ведомые. Полenezависимые склонны к самостоятельности, имеют развитый интеллект; они больше стремятся к индивидуальным контактам, предпочитают находиться на дистанции от собеседника, не склонны к раскрытию своих чувств в общении, чаще проявляют нонконформизм, негативизм, повышенную чувствительность к критике; окружающими воспринимаются как требовательные, нечуткие, ориентированные на дело, высоко ценящие мыслительные занятия. Фактически те и другие выбирают противоположные ценности: полenezависимые ценят свободу, независимость, ориентированы на самостоятельное решение своих проблем; полезависимые ценят межличностные контакты, развивают и используют коммуникативные навыки для привлечения других людей к решению собственных проблем. Представляется правомерным предположение о том, что в основе различий в стратегиях общения полезависимых и полenezависимых лежат различия их ценностных ориентаций и мотивов.

В целом, заключая обсуждение вопроса о детерминантах стиля общения и стиля педагогического общения, в качестве важнейших из них следует назвать ценностно-смысловые отношения личности, ее отношение к себе и полезависимость-полenezависимость. Иллюстрацией этого утверждения являются представленные в Приложении данные эмпирического исследования, предпринятого Габдулиной Л.И.. В нём приняли участие 100 педагогов общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону. Использовались следующие методики: “Направленность личности в общении” (С.Л.Братченко); “Тест смысложизненных ориентаций” (Д.А.Леонтьев); “Методика исследования самоотношения” (С.Р.Пантилеев); “Методика изучения ценностных ориентаций” (модификация Д.А.Леонтьевым методики М.Рокича); тест “Фигурки Готтшальда”. Итогом этих исследований являются следующие выводы:

1. Ценностные и смысложизненные ориентации, эмоционально-ценностное отношение к себе, связанные между собой, конкретизируются в содержании направленности в общении, определяя её стиль общения.

2. Ценностно-смысловые отношения, составляющие мотивационно-смысловую основу диалогического стиля педагогического общения, отличаются наибольшей согласованностью, активным, конструктивным характером их содержания; наибольшей сложностью, противоречивостью, внутренней конфликтностью самоотношения характеризуются ценностно-смысловые отношения, составляющие мотивационно-смысловую основу конформного и вариативного стилей педагогического общения; основой альтероцентристского стиля являются ценностно-смысловые отношения, в более или менее согласованном содержании которых ведущее место занимают пассивные ценности, альтруистические ценности и ценности межличностных отношений; ценностно-смысловые отношения, связанные с авторитарным стилем педагогического общения, характеризуются внутренней конфликтностью самоотношения, ведущей ориентацией на конкретные жизненные ценности, профессиональное творчество, общественное признание, одинаковой степенью значимости этических ценностей (непримиримости к недостаткам в себе и в других и др.) и альтруистических .
3. Полнезависимость связана с диалогическим видом направленности в общении; полезависимость связана с остальными видами направленности (особенно конформной), что свидетельствует о сложности и противоречивости ценностно-смысловых критериев общения полезависимых педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни.- М.: Мысль, 1991.- 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
3. Безносков С.П. Особенности оценочного стиля личности. Автореф. канд.... психол.наук. Л.,1982.
4. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив: Психолого-педагогическое исследование. - Минск, 1975.-160 с.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание.-М. ,1986.- 422 с.
6. Бодалёв А.А. Психология о личности. М.:Изд-во Моск. ун-та, 1988.-188 с.
7. Бодалёв А.А., Ковалёв Г.А. Диалог как форма психологического воздействия // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. М.: АПН СССР, 1987.- С.17-27.
8. Бодалёв А.А., Криволап Л.И. О воздействии стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт // Проблемы общения и воспитания. - Тарту, 1974, ч.1.- С.185-192.
9. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии.-1997.- № 5.-С. 3-19.
10. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Методическое пособие для школьных психологов.-Псков, 1997.- 68 с.

11. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур.-М.: Смысл, 1997.-С.201-222.
12. Братченко С.Л., Рябченко С.А. Авторитарный стиль педагогического общения - а что же дальше? – М.,1996, С.83-90.
13. Будинайте Г.А., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии.-1993.-№ 5.-С.99-106.
14. Вербова К.В. Формирование личности в общественно-педагогической деятельности // Общение и формирование личности. - Гродно, 1984. - С.11-23.
15. Гейхман Л.К. Социально-психологический тренинг как средство анализа и коррекции индивидуального стиля общения // Системное исследование индивидуальности.-Пермь, 1991. - С. 98-100.
16. Горянина В.А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия // Психологический журнал.-1997.-№ 6.-С.73-83.
17. Дорфман Л.Я. Стили активности - методологические и теоретические предпосылки интегрального подхода // Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А.В.Либина. - М.: Смысл, 1998. - С.34-51.
18. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. - 480 с.
19. Исмагилова А.Г. Стиль педагогического общения как системное явление // Системное исследование индивидуальности.-Пермь, 1991.- С. 102-103.
20. Кан-Калик В.А., Ковалёв Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. - 1985. - № 4. - С.9-17.
21. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
22. Коломинский Я.Л. Некоторые социально-психологические проблемы изучения психологического взаимодействия // Общение и развитие психики. М.: Изд. АПН СССР, 1986, С.85-98.
23. Кондратьева С.В. Учитель - ученик. - М.: Педагогика, 1984. - 80 с.
24. Коротаев А.А. , Тамбовцева Т.С. Качественная психологическая характеристика индивидуального стиля педагогического общения учителей // Стиль деятельности и общения.-Пермь, 1992, С.79-81.
25. Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Стиль педагогического общения как фактор формирования творческой индивидуальности педагога // Системное исследование индивидуальности.-Пермь, 1991, С. 30-48.
26. Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Характеристика связей операций педагогического общения со свойствами различных уровней индивидуальности педагога // Проблемы интегрального исследования индивидуальности и её педагогические аспекты. Пермь: НГПИ, 1985. - С.30-48.

27. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие.- Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 1997.-112 с.
28. Латынов В.В. Стили речевого коммуникативного поведения: структура и детерминанты // Психологический журнал.- 1995.- № 6.-С.90-100.
29. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание . Личность. М., 1975.
30. Леонтьев Д.А. Индивидуальный стиль и индивидуальные стили - взгляд из 1990-х // Стиль человека: психологический анализ. М.: Смысл, 1998. - С.93-108.
31. Либин А.В. Единая концепция стиля человека: метафора или реальность? // Стиль человека: психологический анализ. М.: Смысл, 1998. - С.109-124.
32. Либин А.В. Элементы теории стиля человека // Психология сегодня. М., 1996.- С.32-33.
33. Маслова Н.Ф. Стиль руководства учителя как способ социально- психологического воздействия // Руководство и лидерство. - Л., 1973, С.53-71.
34. Маствилискер Э.И. Индивидуальный стиль общения в совместной деятельности // Проблемы интегрального исследования индивидуальности и её педагогические аспекты. Пермь: НГПИ, 1985. - С.14-30.
35. Мерлин В.С. Индивидуальный стиль общения // Психологический журнал.-1982.- Т.3, № 4, С.26-36.
36. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. - 1990. - № 3. - С. 58-64.
37. Митрофанов К.В. Смысловое пространство профессиональной педагогической деятельности и возможности построения типологии индивидуальных стилей педагогического общения // Системное исследование индивидуальности. - Пермь, 1991, С.162-164.
38. Оборина Д.Б. Стиль общения в системе установок педагога и его формирование в процессе обучения и воспитания будущих учителей // Системное исследование индивидуальности.-Пермь,1991, С.109-110.
39. Орлов А.Б. Перспективы гуманизации обучения // Вопросы психологии. - 1988. - № 6. - С. 142-146.
40. Пьянкова Г.С. О роли иерархических индивидуальных свойств учителя в формировании некоторых компонентов стиля педагогического общения // Проблемы интегрального исследования индивидуальности и её педагогические аспекты. Пермь, 1985. - С.69-76.
41. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., 1994. - 480 с.
42. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. - М., 1976, С. 253-382.
43. Руденко И.Л. Стиль межличностного взаимодействия // Семья и личность. Часть 2. М.,1986, С.66-76.

44. Русалинова А.А. Влияние взаимоотношений между мастером и учащимися на формирование коллектива учебной группы ПТУ. – М., 1968.
45. Рюмина Л.И. Игры и манипуляции в межличностном общении. - Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1997. - 48 с.
46. Рябченко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения : Автореф. канд. психол. наук.- С.- Пет., 1995.- 18 с.
47. Семёнова Т.С. Влияние стиля общения на отношение ребёнка к взрослому в игровых и учебных ситуациях : Автореф. канд. психол. наук. - М.,1986.- 23 с.
48. Скрипкина Т.П. Психология доверия (теоретико-эмпирический анализ). - Ростов-на-Дону : Издательство РГПУ, 1997. - 250 с.
49. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности.-М.:Изд-во МГУ, 1989.-215 с.
50. Столин В.В. Самосознание личности. - М.:Изд-во Моск.ун-та, 1983.-284 с.
51. Стрелкова И.Э. К проблеме диагностики оптимального стиля педагогического общения // Психодиагностика – учителю. Харьков, 1992, С.79-84.
52. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности как часть проблемы стиля в психологии // Стиль человека: психологический анализ. М.,Смысл, 1998. С.163-173.
53. Хараш А.У. Личность в общении // Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М.Андреевой, Я.Яноушека.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.- С. 30-42.
54. Шеин С.А. Типология стилей педагогического общения и анализ потенциала их развивающего воздействия // Психология воздействия. Проблемы теории и практики. М.: Изд-во АПН СССР, 1989.- С. 77-83.
55. Шибутани Т. Социальная психология. - Ростов-на-Дону, 1998. – 544 с.
56. Шкуратова И.П. Гипотетическая структура инструментальной стороны индивидуальности // Системное исследование индивидуальности. Пермь, 1991. - С.121-123.
57. Шкуратова И.П. Два подхода к исследованию стиля в психологии: оппозиция или консолидация? // Психологический вестник РГУ. Вып. 2.- Ростов-на-Дону,1997, С.3-24.
58. Шкуратова И.П. Исследование особенностей общения в связи с когнитивным стилем личности. Дисс. ...канд. психол.наук. Л., 1983.
59. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. - Ростов-на-Дону, 1994.-155 с.
60. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль как фактор успешности обучения и общения в учебной сфере // Личность в деятельности и общении.- Ростов-на-Дону,1997, С.115-128.

61. Шкуратова И.П. Структура социально-перцептивных оценок // Эмоциональные и познавательные характеристики общения. Ростов-на-Дону, 1990. - С.6-13.
62. Эрдынеев А.Ц. Особенности характера педагогического общения как выражение индивидуального стиля деятельности преподавателя // Системные исследования индивидуальности. Пермь, 1991.- С. 126-128.
63. Эткинд А. Эрос невозможного. История психоанализа в России. С.- Пб., 1993.
64. Witkin H. et al. Field-dependent and Their Educational Implications // Review of Educational Research, 1977.- Vol.47.-P.1-64.
65. Royce J.R., Powell A.D. Theory of Personality and Individual Differences: Systems, Factors and Processes. Prentice Hall, 1983/

Психологические особенности педагогов с разным стилем педагогического общения

Педагоги Психологические характеристики	С диалогическим стилем	С авторитарным стилем	С альтероцентристским стилем	С конформным стилем	С вариативным стилем
Наиболее значимые ценности- цели	<ul style="list-style-type: none"> активные ценности (свобода, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь); ценности саморазвития (познание, развитие, творчество) 	<ul style="list-style-type: none"> конкретные жизненные ценности (здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, друзья); ценности профессиональной самореализации (интересная работа, творчество, продуктивная жизнь) 	<ul style="list-style-type: none"> ценности межличностных отношений (наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь, счастье других); пассивные ценности (красота природы и искусства, жизненная мудрость, позна- 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> конкретные жизненные ценности (здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, друзья); ценности межличностных отношений (наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь)
Наиболее значимые ценности- средства	<ul style="list-style-type: none"> ценности принятия других (широта взглядов, умение понять другую точку зрения, уважать иные взгляды, чуткость, терпимость) 	<ul style="list-style-type: none"> альтруистические ценности (терпимость, чуткость, воспитанность); этические ценности (честность, непримиримость к недостаткам в себе и в других, воспитанность) 	<ul style="list-style-type: none"> альтруистические ценности (терпимость, чуткость, воспитанность); ценности межличностных отношений (жизнерадостность, чуткость и др.) 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> альтруистические ценности (терпимость, чуткость, воспитанность); этические ценности (честность, непримиримость к недостаткам в себе и в других, воспитанность)

Педагоги Психологические характеристики	С диалогическим стилем	С авторитарным стилем	С альтерэцентристским стилем	С конформным стилем	С вариативным стилем
Особенности смысловых ориентаций	<ul style="list-style-type: none"> ощущение осмысленности жизни; удовлетворённость самореализацией; ощущение осмысленности своего будущего; убеждённость в возможности и уверенность в своей способности контролировать собственную жизнь 	<ul style="list-style-type: none"> неуверенность в осмысленности собственной жизни, в возможности и собственной способности её контролировать; неудовлетворённость своей жизнью в настоящем; неуверенность в осмысленности своего будущего 	<ul style="list-style-type: none"> ощущение осмысленности жизни; удовлетворённость самореализацией; ощущение осмысленности своего будущего; убеждённость в возможности и уверенность в своей способности контролиро- 	<ul style="list-style-type: none"> неуверенность в осмысленности собственной жизни и её будущего; неудовлетворённость своей жизнью в настоящем; неуверенность в возможности и своей способности контролировать собственную жизнь 	<ul style="list-style-type: none"> неуверенность в осмысленности собственной жизни и её будущего; неудовлетворённость своей жизнью в настоящем; неуверенность в возможности и своей способности контролировать собственную жизнь
Особенности самоотношения	<ul style="list-style-type: none"> ощущение ценности собственной личности; самопринятие; уверенность в положительном отношении других людей; низкая степень внутренней конфликтности и самообвинения 	<ul style="list-style-type: none"> внутренняя конфликтность и самообвинительные тенденции 	<ul style="list-style-type: none"> низкая внутренняя конфликтность самоотношения 	<ul style="list-style-type: none"> неуверенность в ценности собственной личности; непринятие себя; внутренняя конфликтность самоотношения, связанная с самообвинением 	<ul style="list-style-type: none"> внутренняя конфликтность самоотношения, связанная с самообвинением
Когнитивный стиль (ПЗ-ПНЗ)	ПНЗ	Опосредованная связь с ПЗ	ПЗ	ПЗ	Нет связи