

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ГДР

**Я.Л. КОЛОМИНСКИЙ, Н.Г. ОЛОВНИКОВА**

Наблюдения и специальные исследования показали, что успешность деятельности педагогов и воспитателей в области воспитания и образования в первую очередь обусловлена отношениями, сложившимися между педагогом и учащимися. В связи с этим очень важно раскрыть психологические закономерности педагогического общения. В работах классиков педагогики (Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, М. И. Калинин, В. А. Сухомлинский) эта проблема была возведена в ранг одной из важнейших.

Объем исследований, посвященных различным аспектам педагогического общения, значительно возрос в нашей стране за последние годы (А. А. Бодалев, А. А. Леонтьев, Н. В. Кузьмина, Я. Л. Коломинский, В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьева, Х. И. Лийметс,

Н. Ф. Маслова, Н. А. Березовин, В. М. Раздобудько и др.).

Довольно широко эта проблема представлена и в работах зарубежных авторов. Особенно содержательно отношения в системе «учитель—ученик» разрабатываются в педагогической и социальной психологии ГДР (В. Кессель, А. Коссаковски, Г. Хибш, Г. Форверг, В. Барт, Г. Грассель, Г. Шредер).

Представляется важным рассмотреть и обобщить ряд вышедших в ГДР публикаций, касающихся проблемы педагогического общения. Остановимся на работах, которые представляют не только теоретический, но и практический интерес.

В своих исследованиях психологи ГДР исходят из основополагающих методологических принципов марксистско-ленинской теории, которые конкретизируются в следующих теоретических положениях:

1. Социальные отношения между педагогом и учащимися, как и все социальные отношения, детерминированы общественно-историческими условиями. Структура конкретных способов общения между учителями и учениками развивается прежде всего на основе определенного общественного строя, в соответствии с его идеями, взглядами, нормами и требованиями.

2. Всестороннее развитие личности, с психологической точки зрения, следует понимать как реализующееся в активной деятельности личности развитие единства всех ее психологических компонентов, которое позволяет индивиду взаимодействовать со средой на все более высоком уровне [12]. Межличностные отношения и коммуникации между учителями и учениками складываются, с одной стороны, из деятельности и задач, с другой стороны, из принципов формирования отношений, зависящих от социального окружения человека [8].

3. Содержание и качество социальных отношений зависят как от степени совпадения общественных требований к поведению учителя и конкретной реализации их в педагогическом процессе, так и от степени совпадения конкретного поведения учителя как руководителя и субъективных ожиданий учеников. Чем больше идентифицируются конкретное поведение учителя и субъективные ожидания учеников с общественными требованиями, предъявляемыми к личности учителя, тем более благоприятными становятся социальные отношения, тем выше авторитет учителя, тем больше его личностное влияние на учеников.

В различных исследованиях психологов ГДР, занимающихся проблемами руководящего (организаторского), педагогического и терапевтического воздействия, воспроизводилось в основном два базисных параметра межличностного поведения: межличностно-эмоциональное поведение и межличностное направляющее поведение [20]. Ряд эмпирических исследований подтвердил теоретическое предположение о наличии еще одного параметра, связанного с регулированием межличностно-когнитивной ориентации. Исходя из этих трех общих параметров межличностного поведения, предполагается выявление специальных признаков для межличностного руководящего поведения учителя. Глубокий теоретически обоснованный анализ поведения учителя сделан в работе Г. Шредера [17.] Он выявил три определяющих фактора руководящего поведения учителя:

1) социально-эмоциональный, включающий такие компоненты, как понимание, уважение, одобрение, сдержанность;

2) политико-идеологический, образующими компонентами которого являются политико-идеологическая направленность урока и политически убедительная аргументация учителя;

3) направляющий (ориентирующий поведение педагога), включающий требовательность, последовательность требований, контроль, управление.

Эти выводы подтверждают и другие исследования проблемы руководящего поведения учителя в социалистическом обществе.

По мнению Г. Форверг, два важных параметра функционально-специфических требований, предъявляемых учителю, в принципе как и каждому руководителю, состоят в «способности решения межличностных задач совместной деятельности, включая политико-идеологические компоненты, и в способности решения задач, связанных со спецификой его работы» [19; 183].

Эти основные компоненты представляют собой неразрывное единство.

Непосредственное социальное общение между учителями и учениками представляет собой взаимообусловленный и взаимовлияющий процесс. В этом чрезвычайно сложном и многослойном явлении происходит социальная интеракция (взаимодействие), при которой качество отношений определяется не только отношениями между отдельными партнерами, но прежде всего внутренней системой условий. Было бы неверно рассматривать отношения в системе «учитель—ученик» как одностороннюю линейную механистически детерминированную взаимозависимость поведения учителя и учеников. С одной стороны, одно и то же поведение учителя может вызвать различные реакции у учеников, с другой стороны, различные способы поведения большинства учителей способны привести к одинаковым ответным реакциям со стороны учащихся. Такая инвариантность отношений касается и поведения учеников. Однотипное поведение двух учеников в определенной ситуации может переживаться учителем по-разному. Позиция односторонней каузальности в системе отношений «учитель—ученик» противоречит действительности. Являясь разновидностью межличностных отношений, эти отношения должны рассматриваться не только на основе поведения обоих партнеров, но также и в зависимости от их внутренних мотивов.

Многообразие структурных отношений между педагогом и учащимися, по мнению В. Кесселя [10], сводится к формообразующим позициям в системе этих отношений: отношениям подчинения (субординации), конфликта, взаимоуважения и взаимопонимания, диалектического единства подчинения и полного взаимоуважения и взаимопонимания обеих сторон.

Внутри этой основной структуры возможны разнообразные проявления и комбинации межличностных отношений.

Концептуальный аппарат психолого-педагогических исследований по проблеме взаимоотношений учителей и учащихся неразрывно связан с экспериментальным аппаратом, с освоением целого ряда методических процедур. В работах психологов ГДР (Г. Клаус, 1961, 1967; В. Коррель, 1963; Г. Грассель, 1967, 1975; В. Кессель, 1969, 1980; С. Ярмуш, 1973; У. Мюллер, 1972; О. Роланд, 1967; Г. Шредер, 1976, 1979, и др.) накоплен богатый научный материал и апробированы различные варианты методов социально-психологических исследований. Для современного этапа этих исследований в ГДР характерно своеобразное методическое творчество, направленное на создание новых исследовательских приемов изучения педагогического общения. Создаются разного рода «шкалы ранжирования», опросники, выявляющие ценностные ориентации учеников класса, процедуры для выявления круга лиц, чье мнение в наибольшей степени интересует испытуемых (референтометрия). Богатый методический аппарат позволяет более разносторонне и глубоко изучать основные подсистемы взаимоотношений учителей и учащихся.

Успешным опытом в применении количественных методов при изучении социально-психологических явлений было исследование коллективов методом полярных профилей, проведенное немецкими психологами Г. Хибшем и М. Форвергом [8], [21]. В отношениях между учителями и учениками В. Кесселем [11] были также выделены полярности: раскованность — натянутость; доверие — недоверие; понимание — непонимание; симпатия — антипатия; контактность — дистантность; склонность — нерасположение; уважение — презрение.

Многочисленные эмпирические исследования психологов ГДР выявили реальные психологически значимые факты педагогического общения. Так, был подтвержден факт существования положительной корреляции между установками учеников по отношению к учителю и к преподаваемым им предметам. Исследования показали, что посредством установления благоприятных отношений между учителем и учениками можно достигнуть положительного отношения к тем учебным предметам, которые в силу их слишком общего либо узкоспецифического характера были мало привлекательными для учащихся.

Статистические данные, подтверждающие

зависимость между установками учеников по отношению к учителю и уровнем учебной мотивации к предметным дисциплинам, приводятся в работе Е. Неофитоу [15]. В результате ответов учащихся на вопросы, включающие общественно значимые мотивы отношения к учебе, было выявлено, что число указанных мотивов среди прочих значительно выше в тех классах, где взаимоотношения между учителями и учениками благоприятны. Прямая зависимость существует и между установлением благоприятных отношений между учителями и учениками и успешным выполнением школьных требований.

В исследованиях психологов ГДР обнаружена зависимость между дисциплиной учеников на уроке и их социально-личностными установками по отношению к учителю, поскольку принятие норм поведения и готовность следовать им зависят от отношения к «посреднику» социальных норм. В данном конкретном случае в лице посредника выступает сам учитель. И хотя корреляция между уровнем дисциплины и установками учеников по отношению к учителю ниже, чем между популярностью учителя и отношением к его предмету, все же в большинстве исследуемых классов получены положительные корреляции. Значительные несоответствия наблюдались:

а) у учителей чересчур снисходительных (личностные качества этих педагогов получили высокую оценку учеников, но дисциплина на занятиях была низкой из-за недостаточной требовательности педагога);

б) у учителей чрезмерно строгих, с непомерно высоким уровнем требований (как правило, уровень дисциплины учеников на их уроках выше, за то оценка социально-личностных качеств этих учителей учениками ниже);

В результате исследований не выявлено ни одного учителя, который был бы полностью «отвергнут» учениками, но на его уроках была бы очень хорошая дисциплина. Психологами ГДР была выдвинута гипотеза о существовании зависимости между уровнем развития самостоятельности и ответственности у учеников и стилем руководства учителей. Установлено, что, чем больше поведение учителя отвечает требованиям подлинно Социалистического стиля руководства, тем выше уровень развития самостоятельности и ответственности у учеников.

Важнейшими компонентами взаимоотношений учителей и учащихся являются субъективные ожидания учеников по отношению к личностным качествам и поведению педагога. Они являются внутренними моделями желаемых отношений. Если ожидания учеников совпадают с конкретным поведением учителя, то это вызывает у ученика чувство удовлетворенности и способствует установлению гармоничных отношений между ними. Если ожидания учеников не реализуются, между учителем и учениками возникают конфликты. Указанная зависимость является неоднозначной, поскольку субъективные ожидания учеников по отношению к учителям и способам их поведения определяются целым рядом факторов.

Несомненный интерес в этой области вызывают работы Г. Вольфа [22] и У. Мюллера [14]. В число социально-психологических факторов воспитывающего обучения в системе «учитель—ученик» они справедливо включают и социально-психологическое состояние педагогического коллектива как той социальной среды, которая вырабатывает образцы интеллектуального, эмоционального, трудового, этического, культурного поведения и постоянно воздействует на учащихся. Развитые педагогические коллективы предъявляют высокие требования к успешной деятельности учителя, к его морально-политическим качествам.

У. Мюллер [14] исследовал ожидания учеников, относительно способов поведения учителя в зависимости от уровня развития коллектива школьников. При этом была выдвинута гипотеза о том, что с повышением уровня развития коллектива ожидания учеников приближаются к общественно требуемому нормативному облику учителя. При проведении исследования было выбрано соответственно 2 «положительных» и 2 «отрицательных» класса, отличающихся по 8 из 10 включенных признаков коллектива. В этих классах ученикам было предложено из 48 способов и приемов поведения учителя выделить наиболее ожидаемые

ими. Ответы учеников были ранжированы в соответствии с четырехступенчатой моделью ответа: да, безусловно [4]; по возможности [3]; необязательно [2]; ни в коем случае [1]. В 25 из 48 показателей были выявлены значительные различия. Эти различия относились к следующим показателям: повышенная требовательность учителя к учебе учащихся, снисходительное отношение к дисциплине учеников на уроках, активная позиция учителя в привлечении учащихся к общественной работе в школе и классе, политическая активность, установление тесного контакта учителей с родителями. Существенных различий не оказалось по параметрам: дружелюбие, справедливость, забота о слабых, терпение и выдержка, умение хорошо объяснять материал учебной дисциплины, доверие к ученикам, умение подбодрить и поддержать. Сопоставление высказываний учеников относительно ожидаемых способов поведения учителя, личностных его качеств с характеристикой его общественно нормативного поведения, облика в целом показало, что в зависимости от степени развития классного коллектива ожидаемый облик учителя максимально приближался к его общественно нормативному облику.

Упомянутые исследования нашли отражение в теоретических работах по проблеме идентификации личности [13], [17], [21].

Дифференциация отношений в системе «учитель—ученик» предполагает также развитие коммуникативных свойств личности школьника, ее способности к психологическому сближению и слиянию с «образом учителя» [11], [18]. При установлении оптимальных отношений между педагогом и учащимися решающее значение отводится проблеме формирования «образа Я». В этой связи необходимо отметить сообщение В. Кесселя на XXII Международном психологическом конгрессе (июль 1980 г., г. Лейпциг) [11]. В нем отмечалось, что «образ Я», как представление человека о самом себе в совокупности с его когнитивными, эмоциональными и оценочными компонентами, формируется в процессе развития личности, как индивидуальное отражение общественно обусловленных требований окружающей среды, и зависит от общественных норм и господствующей идеологии. Уровень развития «образа Я» — величина относительная, обусловленная как объективными требованиями, предъявляемыми к нему со стороны общества, так и субъективным переживанием личностью этих требований, степенью «противостояния» им. Самообраз учителя определялся с помощью методики Q-sort [5]. Этим методом могут быть измерены качества, характеризующие поведение в процессе обучения. Степень выраженности переменных индивидуального поведения определялась с помощью 9-балльной шкалы. Техника Q-sort, включающая в себя 60 пунктов, охватила такие моменты в поведении учителя, как его требовательность, мотивы его поведения, его поведение в ситуации конфликта, политическое и идеологическое поведение учителя. Диагностическое качество данной методики проверялось и сопоставлялось в соответствии с требуемыми ценностными ориентациями. Поведение учителя как лидера изучалось путем опроса учащихся. 1300 учеников VII и VIII классов средней общеобразовательной политехнической школы ГДР дали оценку 17 переменных поведения учителя [17]. Разработанная методика позволила нормативно представить «образ Я» учителя и «образ другого». В данном конкретном контексте под «образом другого» как функции «образа Я» учителя, понимается восприятие и оценка учителей их учениками. Значительные различия между «образом Я» и «образом другого» ведут к напряжению в социальном взаимодействии. Правомерным явился вопрос, каким же образом эти различия влияют на готовность ученика к идентификации с учителем. Эта готовность была проанализирована с помощью анкеты, включающей в себя 31 показатель социально значимых параметров успешной деятельности учителя.

Приводим выводы, полученные в результате ряда исследований [11], [13], [18].

1. 64,17% учителей не показали или показали едва заметные различия между «образом Я» и «образом другого».

2. Существует обратная линейная зависимость между различиями «образа

Я» и «образа другого» и готовностью к идентификации.

3. Если «образ Я» незначительно ниже «образа другого», это положительно влияет на готовность к идентификации.

4. Продолжительность педагогического стажа не влияет на различия между «образом Я» учителя и его восприятием учениками.

5. У учителей мужского пола наблюдается тенденция к более частой переоценке себя по сравнению с учителями женского пола, т. е. учителя-мужчины менее критичны к себе.

Исследования психологов ГДР последних лет позволили нормативно представить профессиональный самообраз учителя. В связи с этим появилась возможность измерения переменных, несущих информацию о выполнении нормативных требований в конкретной деятельности. Это может быть подтверждено методикой регрессивного анализа с учетом

критериев успешной деятельности учителя. О. Роланд [16] и Г. Грассель [7] в своих независимо проведенных друг от друга исследованиях выявили одни и те же факторы, определяющие успешную деятельность учителя:

- социальная приспособленность и готовность к контакту;
- партийно-политическая мировоззренческая позиция;
- исполнительность;
- позитивное отношение к ребенку;
- педагогическое мастерство;
- интеллектуальная гибкость ума и его многогранность;
- уважение к личности ученика; внеклассная деятельность и ее влияние.

Проанализированный материал, на наш взгляд, дает некоторое представление о состоянии проблемы взаимоотношений учителей и учащихся в социальной и педагогической психологии ГДР. Ясно, что работы немецких коллег представляют несомненный интерес для психологов и педагогов в нашей стране.

1. *Barth W.* Zur Dimensionalität, kognitiven Strukturierung und Veränderung interpersonalen Verhaltens. Diss. Jena 1979.
2. *Clauss G.* Zur Psychologie der Einstellungsbildung im pädagogischen Feld. Habilitationsschrift, Leipzig 1961.
3. *Clauss G., Ebner H.* Einführung in die Statistik für Pädagogen, Psychologen und Soziologen. Volk und Wissen volkseigener Verlag, Berlin 1967.
4. *Correll W.* Das Lehrer-Schüler Verhältnis. "Schule und Psychologie" 2/1963.
5. *Göth N.* Entwicklung eines Verfahrens zur Messung erziehungsrelevanter Verhaltens-eigenschaften von Lehrern mit der Q-Sort Technik (LOS), in: W. Kessel, A. Knauer und H. Schröder (Hrsg.), Sozialpsychologische Probleme der Schulklasse, Berlin 1975.
6. *Grassel H.* Die Erforschung der Lehrerpersönlichkeit als zentrales Problem. In: Pädagogik 1967, 3 Beiheft.
7. *Grassel H.* Untersuchungen der Lehrertätigkeit und Lehrerwirksamkeit. In: Sozialpsychologische Probleme der Schulklasse. Konferenzbericht Hrsg.: Kessel, Knauer, Schröder, Berlin 1975.
8. *Hiebsch H.* Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung. Berlin 1966.
9. *Jarmusch S.* Entwicklung und Prüfung von Verfahren zur Messung fachspezifischer Einstellungen, der Identifikation und des Vertrauensbezuges von Schülern. Diplomarb. Leipzig 1973 (unveröffentl.)
10. *Kessel W.* Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Berlin 1969 Psychologische Beiträge, H. 10.
11. *Kessel W.* Selbstbild-Fremdbild-Differenzen der Lehrer und Identifikationsbereitschaft der Schüler. — Beitrag zum XXII. ICP Leipzig 1980.
12. *Kossakowski A.* Über persik. theor. Grundlage der päd. Psychologie. In: Kossakowski, Lompscher, Ideol.-Theor. u. methodol. Probleme d. Päd. Psl. Berlin 1972.
13. *Marwan H., Kost T.* Selbstbild-Fremdbild-Differenzen des Lehrers und Identifikationsbereitschaft der Schüler mit dem Lehrer. (unveröffentl.) Diplomarb. KMU/Leipzig 1977.
14. *Müller U.* Die Erwartungen der Schüler an die Eigenschaften der Lehrer in Abhängigkeit von Entwicklungsniveau des Schülerekollektives. Leipzig, Diplomarb, 1972.
15. *Neophytou E.* Lehrer-Schüler-Verhältnis und Lernmotivation. Leipzig, Diplomarb. 1972.
16. *Roland O.* Untersuchungen zur Verhaltensstruktur erfolgreicher Lehrer. In: Pädagogik 2. Beiheft 1967.
17. *Schröder H.* Methodologische-methodische Probleme und Ergebnisse zur psychologischen Anforderungsanalyse und Ex-Post-Klassifikation von Lehrern der POS der DDR, Diss. B, Leipzig 1976.
18. *Schröder H.* Lehrerpersönlichkeit und Erziehungswirksamkeit, Berlin 1979.
19. *Vorweg G.* Führungsfunktion in sozial-psychologischer Sicht, Berlin 1970.
20. *Vorweg G., Barth W.* Dimensionen interpersonalen Verhaltens. In: Wissenschaftliche Zeitschrift. Heft 4. Jena 1980.
21. *Vorweg M.* Zur psychologischen Persönlichkeitsforschung. Berlin 1978.
22. *Wolf H. F.* Erwartungen und Einstellungen junger Produktionsarbeiter. Jugendforschung, 1968, H. 5.

**Поступила в редакцию 20.IV.1981 г**