

**Я. Л. КОЛОМИНСКИЙ, Н. Г. ОЛОВНИКОВА**

*(Минский государственный педагогический институт  
им. В. И. Ленина)*

## **Проблемы педагогического общения на XXII международном психологическом конгрессе**

В последнее время значительно возрос объем исследований, посвященных различным аспектам педагогического общения. Ученые разных направлений исследуют основные психологические детерминанты педагогического общения, считая, что именно оно обуславливает дальнейшее совершенствование процессов обучения и воспитания. Интерес психологов к этой проблеме не случаен.

С усложнением нравственных и социальных процессов, происходящих в обществе, позиция педагогической социальной психологии становится все более ответственной. В настоящее время возможности повышения эффективности обучения и воспитания подрастающего поколения наряду с другими факторами обучения связываются с проблемой оптимизации педагогического общения, с установлением качественно новой ступени в отношениях между педагогом и учащимися. Взаимодействие учителя со школьным классом, тип общения, возникающий в результате этой интеракции, является фокусом, в котором сходятся и познавательная-эмоциональная мотивация учащихся, и удовлетворенность учителя результатами труда. Проблема педагогической интеракции является одной из важнейших в области обучения и воспитания и вытекает из необходимости установления между педагогом и учащимися социальных отношений, которые способствуют процессу обучения и созданию оптимальных условий для всестороннего развития личности ученика.

Проблема педагогической интеракции явилась предметом оживленного обсуждения на XXII Международном конгрессе психологов, проходившем 6—12 июля 1980 г. в Лейпциге (ГДР).

Доклады и сообщения явились своеобразным обобщением многолетней исследовательской работы ученых-психологов во многих странах мира.

В настоящий реферативный обзор включены 10 докладов по вопросу педагогической интеракции, содер-

жание которых представляет несомненный интерес для психологов и педагогов.

В докладе В. Кесселя (ГДР) «Различия в «образе Я» учителя и «образе другого» и готовность учеников к идентификации с учителем» освещались вопросы профессионального самообраза педагога, восприятия и оценки учителя учениками, рассматривался вопрос влияния различий между «образом Я» учителя и восприятием его учениками на готовность к идентификации с педагогом. «Образ Я» учителя, как специфическое отношение к самому себе в совокупности с его когнитивными, эмоционально-аффективными и оценочными компонентами, одновременно является и индивидуальным отражением требований, предъявляемых социальным окружением к личности учителя и к его педагогической деятельности. Самовосприятие как продукт общественного развития в своей основе определяется социальными условиями и господствующей идеологией с одной стороны, общественными нормами и ценностями с другой.

Самовосприятие учителя, выступающее как фильтр восприятия им окружающей среды и как корректив его собственного поведения, оказывает значительное влияние на поведение учителя как руководителя ученического коллектива («руководящее поведение»). В исследовании, проведенном психологами ГДР, самовосприятие учителя возведено в число решающих психических детерминантов его «руководящего поведения».

Самообраз учителя определялся с помощью модифицированной методики Q-sort. Степень выраженности переменных индивидуального поведения учителя определялась с помощью 9-балльной шкалы. Техника Q-sort, включающая в себя 60 пунктов, охватывала требовательность, мотивы поведения учителя, его реакция в ситуации конфликта, политическую и идеологическую ориентацию.

Поведение учителя как лидера определялось опросом учащихся. Предложенный ученикам опросник охватил три основных фактора, определяющие «руководящее поведение» учителя:

его социально-эмоциональное руководящее поведение, составляющими компонентами которого являются понимание, уважение, одобрение, сдержанность;

политико-идеологическое руководящее поведение, которое характеризуется политико-идеологической на-

правленностью урока и политически убедительной аргументацией;

воспитывающее контролирующее поведение. Сюда отнесены: последовательность, контроль, управление, требовательность.

Специально разработанная методика позволила нормативно представить «образ Я» учителя и «образ другого». В данном конкретном контексте под «образом другого», как функции «образ Я» учителя, понимается восприятие и оценка учителей их учениками. Значительные различия между «образом Я» учителя и «образом другого» ведут к напряжению в педагогическом 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 педагога. Интересные выводы получены в результате исследования:

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» учителя и «образа другого» и готовностью к идентификации;

3) если «образ Я» учителя незначительно ниже «образа другого», это положительно влияет на готовность учеников к идентификации с учителем;

4) продолжительность педагогического стажа не влияет на различия между самообразом учителя и его восприятием учениками.

В. Кессель обратил внимание на важность использования социально-психологического тренинга, особенно при оказании помощи учителям, показавшим неадекватное самовосприятие, что в свою очередь является причиной возникающих в педагогическом взаимодействии конфликтов.

В докладе Я. Вопаленского (ЧССР) «Влияние личности учителя на формирование личности ученика» обсуждался малоизученный аспект социально-психологического исследования: спецификация условий и факторов в процессе социализации личности в школьном классе. В своем исследовании автор попытался преодолеть разрыв между теоретической формулировкой детерминан-

тов, в которых идентифицируются основные отношения, и обратил внимание на взаимозависимость отношений между субъектом (социальное окружение в широком и узком смысле этого слова), объектом (ребенок) и преобладающей тенденцией анализа этой проблемы на основе методологических моделей. Автор разработал «модель причинной взаимозависимости», которая охватила наиболее важные факторы социального окружения, влияющие на динамику развития ребенка. Одновременно эта модель явилась эффективным методологическим инструментом причинного анализа, соединившем в себе результаты ряда исследований последних лет, проведенных с позиции комплексного подхода к изучению психологических процессов. Автор раскрыл и преимущества, и некоторые ограничения ее использования при анализе сложных явлений.

Результаты исследования показали, что сила положительного воздействия на учеников со стороны учителей выше, чем со стороны обоих родителей. Дети более склонны к идентификации с положительными качествами учителей, чем с позитивными качествами обоих родителей. Около 20—30 % индивидуальных различий в поведенческих, социальных и когнитивных проявлениях учеников обусловлены чертами учителя, представленными в количественном выражении. Однако влияние учителя не распространяется на уровень индивидуального и социального приспособления учеников.

Исследование Я. Вопаленского позволило установить структуру личностных особенностей учителя, связанных со спецификой его профессиональной деятельности. Были выявлены черты, оказывающие негативное влияние на личностное развитие учеников: нейротизм, комплекс неполноценности, авторитарные и паранойяльные тенденции, чрезмерная сензитивность, высокий самоконтроль. И наоборот: высокая самооценка, эмоциональная стабильность, способность к принятию социальных норм, доминантность, интроверсия, способность к эксперименту, профессиональное мастерство и его устойчивость, адекватная интеграция с обществом оказывают наиболее благоприятное воздействие на детей в учебно-воспитательном процессе.

Р. Перри, Л. Левенталь (Канада) в своем докладе «Учебная беспомощность в классе: затрагивает ли это поведение учителей?» осветили причины возникновения

у учащихся чувства беспомощности, его вредные последствия, а также возможные пути преодоления этих последствий.

Экспериментальным аналогом возникновения депрессивного состояния у человека явилась предложенная Селигманом М. Е. П. — так называемая «модель закономерности ответной реакции». Чувство беспомощности возникает тогда, когда испытуемый узнает, что избавление от давления извне не зависит от его ответных действий. Это положение было рассмотрено канадскими учеными в контексте педагогического взаимодействия.

Приемы поведения одних учителей, их контакты с учениками четко индивидуализированы. Их установки носят дифференцированный характер. Свои негативные ориентации на отдельных учеников педагоги подобного типа распространяют лишь в конкретных ситуациях, когда поведение некоторых учащихся отклоняется от принятых норм. Другие учителя крайне непоследовательны в выражении своего негативного отношения к отдельным ученикам. Даже примерное поведение учеников вызывает у учителей агрессивную реакцию. Неоправданные негативные установки педагогов на учеников могут стать причиной возникновения у последних чувства беспомощности, апатии, что в свою очередь приводит к неудачам в учебе. Программа исследования канадских психологов предусматривала выявление таких форм поведения учителя, которые могли бы снять вредные последствия чувства беспомощности, возникающее при отсутствии связи между поведением детей и реакцией педагога.

С. Йошизаки (Япония) в докладе «Лидерское поведение учителя в школьном классе» осветил результаты исследования проблемы влияния лидерского поведения учителя на моральное состояние учеников и структуру ученических групп. Это исследование основывалось на Р—М теории лидерства по Мизуми (1964). Теория Р—М представляет собой концепцию лидерства, в которой оно выступает в качестве функции решения групповых задач. Тип лидерства Р ориентирует групповые действия на достижение цели. Тип лидерства М направлен на поддержание и усиление групповых процессов.

На основе теории лидерства Р—М были сконструированы две 10-балльные шкалы: 1) шкала Р — лидерство, ориентирующее на достижение цели; 2) шкала

М — лидерское поведение, имеющее установку на поддержание групповых процессов.

В зависимости от преобладания Р и М параметров 83 учителя были ранжированы по 4 типам лидерства: РМ-тип (сильный по обоим параметрам); Р-тип (сильный в параметре Р, но слабый в М); М-тип (слабый в параметре Р, но сильный в М); рп-тип (слабый по обоим параметрам).

Изучение соотношения между предложенной автором типологией лидерского поведения учителя и моральным состоянием учеников позволило выделить формы лидерского поведения по степени их влияния на моральное состояние учащихся.

По степени влияния на моральное состояние учеников формы лидерского поведения учителей расположились в следующем порядке: 1) РМ-тип; 2) М-тип; 3) Р-тип; 4) рп-тип.

Формы лидерского поведения учителя влияют и на структуру ученических групп. Централизованная структура группы преобладает при РМ-типе и Р-типе лидерства. Соответствие лидерского поведения учителя М-типу и рп-типу предопределяет многослойную структуру ученической группы.

Самооценка учителей с типом Р и М оказалась выше оценки, данной этим педагогам их учениками.

М. Лавгроув, Р. Левис, Дж. Роулей (Австралия) в докладе «Детское восприятие техники руководства учителей в школьном классе» изложили результаты исследования особенностей восприятия преподавателей. Двумстам ученикам девятых классов мельбурнских школ было предложено дать характеристику «самого хорошего» и «самого плохого» учителей. Работа австралийских ученых позволила выявить те качества учителей, которые были определены как положительные или отрицательные самими учащимися. Наивысшую оценку учеников получили такие положительные качества преподавателя, как заинтересованность и уважение к личности ученика, внимательное отношение и доверие к нему, умение поддерживать достоинства ученика в кругу его одноклассников. Анализ и обобщение характеристик, данных учениками своим учителям, указали на способность школьников адекватно реагировать на те виды поведения учителей, которые отвечают ожиданиям учеников.

Ю. Унгарн-Комоли (Венгрия), продолжая линию ис-

следования австралийских ученых, перевел ее в контекст изучения влияния личностных особенностей учителя на учеников младших классов. Вопросы определения степени перцептивного влияния по мере определения степени согласия с мнением коммуникатора широко освещались в социальной психологии. Опираясь на традиционную методику, венгерский ученый распространил технологию эксперимента на изучение степени влияния 50 учителей на учеников младших классов. Зависимой переменной в эксперименте была так называемая «перцептивная влияние», соотносимая в понятийном смысле в наибольшей степени с личным престижем. Создание ситуаций, благоприятствующих свободному высказыванию своих мнений самими учениками, даже если оно и не совпадало с мнением учителя, позволило получить независимые результаты в эксперименте. Статистическая обработка исходных данных эксперимента, оценка и анализ индекса влияния в совокупности с разработанной автором типологией преподавателя указали на существование определенной корреляции между индексом влияния и типом учителя:

более высокое влияние достигается агрессивным, сдерживающим и кооперативным типом учителей;

низкое и малозаметное влияние на учеников оказывают учителя инертного и агрессивно-инертного типа;

у индифферентного типа педагогов индекс влияния равнялся нулю.

Результаты исследования указали на большую готовность учеников к идентификации с учителями кооперативного и агрессивного типов, чем с учителями инертного.

Доклад А. С. Поляковой (СССР) «Общественное мнение в педагогическом коллективе» был посвящен малонизученному вопросу об оптимальных формах руководства директоров школ коллективом учителей. Целью этого исследования явилось изучение процесса формирования общественного мнения в педагогическом коллективе. Автору удалось выделить четыре стадии процесса формирования общественного мнения: порождение, распространение, дифференциация, трансформация личного мнения. Основные приемы формирования общественного мнения следующие: предложение, совет, указание, поддержка, приказ. На основе исследования форм и методов, которые используются директорами школ, были выделены два стиля руководства: авторитарный и демокра-

## СОДЕРЖАНИЕ

1984 год

## Проблемы общения в дошкольном возрасте

Архипова Е. А. Взаимоотношения воспитателя и детей как фактор, влияющий на самооценку дошкольников	3
Вяткина Л. А. Общение в ролевых играх и темперамент у дошкольников	11
Счастливая А. М. Пути изучения и формирования социально-психологической готовности детей к школе	18
Цыркун Н. А. Проявление старшими дошкольниками настойчивости в общении друг с другом	25

## Проблемы общения в школьных и студенческих коллективах

Гладун Т. И. Формирование компонентов самосознания младших школьников в процессе учебной деятельности и общения	31
Романович Г. Г. Межличностное общение младших школьников с различным статусом в процессе коллективной трудовой деятельности	37
Абрамова Г. С. Влияние общения на воображение у подростков	44
Белохвостова С. В. Влияние ситуации общения на межличностный выбор у старших подростков	51
Вербова К. В. Мотивы общественно-педагогической деятельности и общение	58
Кухарчук А. М., Широкова А. Б. Межличностное общение и оценочные суждения старшеклассников	64
Ходор А. И. О потребности учащихся в признании их достижений в трудовом обучении	72
Филь В. А. Особенности доказывания в диспуте как форме коллективного общения	81

## Проблемы педагогического общения

Кондратьева С. В. Педагогическая деятельность и понимание учителем учащихся	89
Бондаренко А. А. Проблемные ситуации в педагогическом общении	94
Коломинский Я. Л., Оловникова Н. Г. Проблемы педагогического общения на XXII международном психологическом конгрессе	101

веденного исследования указали на способность педагогов более или менее точно определять время, затрачиваемое на выполнение домашнего задания, убеждения же учителей в отношении отсутствия учащихся, которые бы регулярно выполняли все предложенные учителем задания, оказались неправомерными. Процент учеников, действительно выполнявших все задания, составлял 5,3%. Учителя переоценивали время, затраченное учениками на общественную работу и недооценивали интерес учащихся к чтению литературы. Статистически значимые связи точности восприятия с личностными параметрами учителей по известному 16-факторному опроснику Кеттелла были получены только по факторам  $Q_2$ ,  $F$ ,  $L$ . Автор доклада выступил с рекомендацией принять во внимание результаты этого исследования при проведении вступительных экзаменов в вузы, особенно педагогические, и при составлении учебных планов учителей.

Представленные на конгрессе работы позволяют судить об основных направлениях разработки проблемы педагогического взаимодействия психологами разных стран.

При всем разнообразии школ и направлений общей задачей, над решением которой работают современные психологи, является установление таких отношений между педагогом и учащимися, которые содействовали бы созданию оптимальных условий для всестороннего развития личности учащихся.

Довольно высокий уровень развития зарубежной психологии позволяет допустить, что в рамках зарубежных исследований по проблеме педагогической интеракции накоплены эмпирические данные, представляющие несомненный интерес для педагогов и психологов в нашей стране.

Слабость большинства концепций зарубежных ученых определяется причинами методологического порядка. При условии критической переоценки с позиции марксистской теории и социалистической практики отдельные положения зарубежной «коммуникативной педагогики» могут оказаться полезными при разработке социально-психологической концепции педагогического общения в советской науке.