

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2011

О.Ю. Зайцева, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования

Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

Ключевые слова: межличностные отношения, личностное опосредование отношений, принятие, непринятие, имплицитная модель педагогического оценивания, педагогическое взаимодействие.

Аннотация: Статья посвящена изучению структуры и особенностей межличностных отношений педагога с детьми старшего дошкольного возраста. Отношение педагога к воспитаннику по своей природе противоречно и неоднозначно: ребенок является для педагога, с одной стороны, самоценной личностью, а с другой — является предметом педагогических воздействий. Эти два начала образуют имплицитную модель педагогического оценивания, различие которых сводится к относительному преобладанию или содержательному наполнению каждого из них. Такой подход позволяет обосновать модальность отношений, которая отражает наиболее характерный стиль педагогического взаимодействия. Эмпирически нами выделено две модели отношения принятия–непринятия во взаимодействии в системе «педагог–ребенок».

Педагогическое взаимодействие — это феномен, в котором интегрированы сразу несколько сущностей. Во-первых, в нем, как в зеркале, отражается суть отношений. Во-вторых, во взаимодействии в системе «педагог–ребенок» проявляются сущностные характеристики каждого как личности, что особенно важно для понимания специфики взаимовлияния. Исследование взаимодействия педагога с воспитанником, мы полагаем, это изучение динамических зависимостей, где акцент поставлен на анализе процесса и результатов, которые обеспечивает коммуникация.

Одним из важнейших понятий явилось «воздействие субъектов друг на друга, порождающее их взаимную связь» [1,9]. Так, в частности, В.А. Кан-Калик пишет: «общение выступает как инструмент воздействия, и обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную «нагрузку», поскольку из аспектов общечеловеческих перерастают в компонент общения педагога и обучающегося» [5]. М.С. Каган в продолжение этого, в частности,

высказал теоретическое предположение о важности изучения «...“текста” и “подтекста” воздействия, возможностей их несовпадения и реакции участников педагогического процесса либо на “текст”, либо на “подтекст”, либо на то и другое». Эмпирическое подтверждение данного предположения нашло отражение в работе А.М. Счастной. Исследование взаимодействия педагога с детьми старшего дошкольного возраста позволило ей доказать противоречивость реальных и декларируемых притязаний воспитателей [9]. В данной работе ярко выражено противоречие между притязаниями педагогов на подчинительное поведение детей и требованиями проявления у воспитанников активности личности, т. е. противоречие между притязаниями, выдвигаемыми взрослыми и их реализацией при воспитании.

Учитывая противоречивость притязаний, можно предположить, что старшие дошкольники находятся в достаточно сложной ситуации. Они вынуждены постоянно раздвигать свое поведение и приспосабливаться, сначала

ла на бессознательном уровне, а затем и на сознательном (сформировавшийся к старшему дошкольному возрасту умственный план деятельности позволяет это) к тому, что они видят в поведении и требованиях близких людей. Дети выбирают наиболее удобную для себя позицию, принимая или отвергая притязания взрослых к ним. Кроме того, адаптация к раздвоенности взрослых может привести к тому, что и собственные притязания детей будут носить раздвоенный характер. Это порождает серьезные проблемы при формировании личности, которые выражаются в том, что, адаптируясь к подобным противоречивым притязаниям воспитателей, как пишет Т.В. Сенько, «дети никогда не станут независимыми взрослыми людьми, им будет трудно устанавливать контакты с другими и они будут чаще всего находиться в подчинительной, зависимой позициях». В работе А.Б. Николаевой раскрыт так называемый эффект «смещения» педагогического воздействия, суть которого заключается в том, что «индивидуальное своеобразие личности, улавливаемое детьми, преломляется в их сознании и подвергается определенному преобразованию, проявляющемуся в недооценке детьми позитивных проявлений активности воспитателя и преувеличении ими негативных проявлений его активности (эффект «смещения»). Суть эффекта в том, что дети действительно реагируют именно на негативные воздействия педагога, которые вынуждают их соответствующим образом менять свое поведение» [7].

В этом же контексте звучит и высказывание Ю.М. Кулюткиной: «Дети, уверенные в хорошем отношении педагога, совершенно иначе воспринимают любого рода одобрения и порицания, чем те, кто испытывает к себе недостаточное выраженное тепло. Те дети, которые не ждут уже одобрения, при его проявлении ведут себя неадекватно, т. е. отказываются его принимать, замыкаются в себе и т. п.» [6].

Все это доказывает, что отношение взрослых и детей представляет собой реальность особого рода, которая не сводима ни к совместной деятельности, ни к коммуникации. Субъективная и фундаментальная значимость этой реальности для ребенка и развития его личности не вызывает сегодня сомнений. Достаточно вспомнить трактовку Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, которую составляет система отношений ребенка с другими людьми, «и отношения эти являются органически необходимым условием развития личности» [2].

А. Фрейд указывает, что «внутриличностные по своей природе процессы возникновения и развития психологических защит в личности ребенка обусловлены обстоятельствами, относящимися к плану межличностных отношений со взрослыми» [3].

Необходимо отметить, что в настоящее время уже опубликовано множество работ, в которых анализируется не столько внешняя, поведенческая картина воспитывающих взаимодействий, сколько его внутренний психологический пласт, т. е. потребности, мотивы отношений, мотивационно-эмоциональный компонент отношений, влияние механизмов психологических защит на отношения. Данная научная парадигма исследований имеет экспериментальные и теоретические наработки разнонаправленных психологических школ, каждая из которых, по нашему мнению, имеет несомненный интерес. Вместе с тем, наша психолого-педагогическая работа по изучению специфики межличностной защиты в системе «педагог–ребенок» требует рассмотрения лишь некоторых аспектов теоретико-эмпирических подходов к проблеме отношений.

В исследовании мы исходили из важнейшего положения отечественной психологии и педагогики о том, что отношение ребенка со взрослыми, их совместная деятельность являются органически необходимым условием формирования полноценной личности, а значит следует изначально соотносить некоторые аспекты методологии гуманитарного знания, содержащейся в ряде философских, филологических, психологических текстов (М.М. Бахтин, М. Бубер, С.Л. Франк, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский

и др.), так как это отвечает цели нашего исследования взаимодействия ребенка и взрослого с позиции гуманистического подхода.

Обратимся к двум положениям этого подхода, непосредственно касающихся нашего предмета.

Первое из них заключается в том, что окружающие взрослые, особенно педагоги, — не внешняя среда, не обстоятельство его жизни, но его внутреннее достоинство, главное содержание его личности. Самосознание ребенка возможно только через его отношения со взрослыми. В отечественной психологии наиболее ярко эту мысль выразил С.Л. Рубинштейн в своей работе «Человек и мир»: «“Я” не может быть раскрыто — как объект непосредственного осознания через отношения к самому себе, обособленно от других людей. Исходным условием моего существования является существование личностей, обладающих сознанием».

В созвучии с этим находятся и эффективно разрабатываемые в исследованиях В.А. Петровского идеи об «отраженной субъективности» или «идеальной представленности другого».

Необходимо отметить, что все приведенное выше совпадает в утверждении другого человека, как необходимого основания сознания ребенка, а значит, делает более весомой мысль о том, что «защитные реакции в личности имеют коммуникативную природу и межличностное происхождение» [8].

Другое важнейшее положение заключается в том, что отношения основаны на двух внутренне противоречивых началах. Эти два начала не могут существовать в чистом виде, они постоянно перетекают одно в другое. Очевидно, что ребенок не может жить без познания и использования других, но в то же время взаимоотношения ребенка с окружающими взрослыми не могут быть сведены только к этим конкретным функциям. С.Л. Франк, подчеркивая двойственность в отношениях, писал: «Эта двойственность вытекает из самой природы человека, который, с одной стороны есть телесное, а с другой — существо духовное, изнутри приобщенное к другим и к абсолюту. Человеческая личность есть, с одной стороны, как она осознает себя во внутреннем самопереживании, изнутри связанной с бытием и укорененным в нем в целом, с другой — «извне» она является душой единичного телесного организма неразрывно с ним связанной».

Таким образом, проблему в отношениях «ребенок–взрослый» составляет и эта двойственность положения ребенка среди окружающих воспитывающих взрослых, в которой ребенок слит с другими и изнутри приобщен к ним, и в то же время познает и действует с ними как с внешними объектами, в которых он ориентируется и которые могут быть средством осуществления его целей либо препятствием для их реализации.

Эта линия отношений, которая выражается в терминах «я–ты», или внутренняя духовная слитность включает в себе не только суть и смысл взаимодействий «ребенок–взрослый», но и возможность развития индивидуального сознания каждого. Это сознание не является замкнутым на себе, обособленным от других людей, как уже подчеркивалось выше. Оно по природе своей диалогично. Всякое содержание, вносимое в сознание ребенка, прежде чем стать частью его личности, обсуждается в нем, хочет он того или нет. В этом просматривается явная аналогия с интерпсихической формой действия Л. С. Выготского: «всякая функция выступает на сцену дважды — сначала как распределенная между ребенком и взрослым, в своей интерпсихической форме, и только затем как индивидуальное достоинство самого ребенка, т.е. в интрапсихической форме». Но для этого, чтобы чужое слово вошло в сознание как «свое», необходимо, чтобы в этом сознании было «место» для другого, принятие его [2].

Работы Р. Бернса, А.А. Бодалева, А.Б. Орлова раскрывают специфику личностного опосредования данных отношений. В рамках исследования Я-концепции учителя Р. Бернс доказал, что «позитивное восприятие учителем

школьников ... является одним из важнейших факторов эффективности его работы и способствует развитию у школьников позитивной Я-концепции» [1]. Далее он отмечал, что «экстремальные коммуникативные установки» учителя порождают и экстремальные формы поведения от заискивающе льстивых до агрессивных и враждебных по отношению к школьникам. Одной из важнейших характеристик продуктивного педагогического взаимодействия А.А. Бодалев считал положительное личностное отношение. Оно складывается из направленности на другого — «направленности, при которой другие люди стали бы не на периферии, а непременно в центре складывающейся системы ценностей» [1].

Это косвенно подтверждает и Е.Л. Доценко, рассматривая «всякое образование как «избирательную распаковку» педагогами и воспитателями определенных ресурсов человека и отсеивание всего лишнего, что не соответствует педагогическим замыслам. Поэтому обратная сторона сущности образования — «наложение ограничений на развитие и личностный рост ребенка» [3, 297].

Исходя из этого, проблема отношений принятия–непринятия ребенка педагогом имеет эмпирически очерченное содержание, но не определено до сих пор теоретическое понятие. Нами предпринята попытка обозначить теоретический концепт понятия. Прежде всего мы обратились к этимологии слова «принятие». В русском языке оно является отглагольным существительным (от глагола «принимать», смысл которого означает «брать во внимание, слушать, верить, признавать»). Появление значений, стоящих за словами «уважение», «признание» в семантическом поле принятия, неслучайно, поскольку они являются ответом на вопросы, кто принимается и кто. Вопрос о способах принятия выступает уже как вторичный по отношению к самому понятию, но имеет важное значение при описании модели межличностного оценивания ребенка педагогом, стратегий психологической защиты. Следовательно параметрами принятия–непринятия как типов межличностного отношения, с нашей точки зрения, будут:

субъект (кто?) — источник, кто принимает или не принимает;

объект (кого?) — тот, кого принимают или не принимают в процессе взаимодействия;

способы принятия–непринятия (как?) — зависят от моделей педагогического оценивания ребенка.

Если отнесенность первых двух параметров очевидна в педагогическом процессе, то последний требует теоретико-логической реконструкции.

Исходя из теории имплицитной модели межличностного оценивания Н. В. Чудовой, существенное место в такой модели, как показали эмпирические исследования автора, занимают «образ идеального партнера и его противоположность — образ отвергаемого, избегаемого, того, общение с кем окрашено в эмоционально отрицательные тона» [10]. Мы предположили наличие подобной модели в сознании педагога, которая и ведет к пристрастности восприятия. Причем эту модель мы обозначили как модель педагогического оценивания, так как в данном случае речь идет не о рефлексии собственных черт и сопоставлении их с личностными качествами детей, а о работающем независимо от сознательных усилий механизме конструирования партнера по взаимодействию в координатах собственного «Я».

Существование нескольких разновидностей модели педагогического оценивания может быть объяснено с помощью введенного А.В. Петровским понятия «метасубъективного поля межличностного восприятия» [8]. Он описывает эту генетически начальную форму восприятия человека человеком как переживание собственной динамики в контакте с другим человеком. Именно предпочтение, отдаваемое педагогом определенной тенденции в изменении своего «Я» и образа «Я» другого в процессе взаимодействия обусловит формирование у него того или иного вида модели оценивания, что и положено нами в основу

дифференциации данных моделей.

Если иллюстрировать данный процесс в терминах логики, то принятие как тип межличностного отношения предполагает взаимопересекающие связи модели и личностных свойств ребенка, без нарушения границ «Я» последнего. Непринятие характеризуется отсутствием взаимосвязи между моделью оценивания и личностью воспитанника. Используя метод логической реконструкции мы представили две модели отношения принятия–непринятия во взаимодействии в системе «педагог–ребенок».

Имплицитная модель (рис. 1) оценивания при такой взаимосвязи расценивается как гибкая, ее «носитель» личностно центрирован на воспитание и находит в каждой зоне принятия.

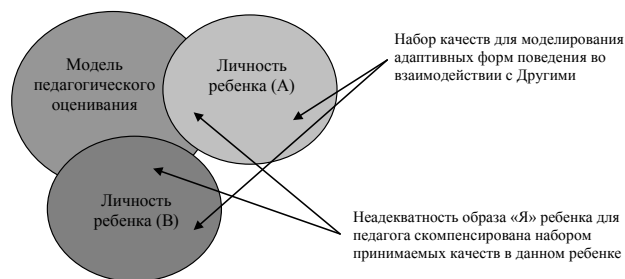


Рис. 1. Модель оценивания при принятии

У ребенка «А» и ребенка «В» разная степень принятия педагогом, либо в большей, либо в меньшей степени совпадение с моделью педагогического оценивания. При этом та часть, что не соответствует модели также учитывается в педагогическом процессе, это дает возможность ребенку развиваться успешно во взаимодействии.

Жесткие рамки модели оценивания в случае полного подчинения ей личности ребенка приводят к сужению границ личностного развития ребенка либо к их полной потере.

Педагог, в данном случае, руководствуется очень жесткой моделью субъективной значимости партнера в общении, к подобному ее виду ребенок может только подстроиться, подчиниться, тогда «А» становится «удобным», но внутренне конфликтным, так как воздействие одностороннее, нет учета инициативного действия воспитанника А. Если ребенок «не подстраивается», он отвергается, что обуславливает межличностную конфликтность в системе «педагог–ребенок».

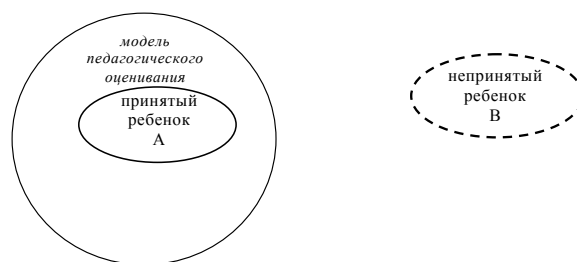


Рис. 2. Модель оценивания при непринятии.

Теоретическая интерпретация принятия–непринятия складывается из следующей иерархической структуры:

- особенности взаимодействия в системе «педагог–ребенок»;
- вид модели педагогического оценивания;
- особенности психологического пространства общения;
- результирующие эффекты.

Исходя из этого, принятие — это тип межличностного отношения, основанный на сотрудничестве педагога и ребенка, ориентации на неповторимость каждого субъекта. Оно предполагает индивидуализацию коммуникативного пространства, возможность взаимораскрытия, личностного взаимообогащения. Непринятие — это тип межлич-

ностного отношения, основанный на ролевой асимметрии (Я — руководитель педагогического процесса, Ты — подчиненный), ориентации на некий усредненный образ воспитанника, предполагает отстраненную субъективную дистанцию в общении, нарушение личностных границ «Я».

В этой связи аксиоматическое допущение о том, что принятие активизирует угрозу личностной идентичности воспитанника приводит к наращиванию неконструктивных способов межличностной защиты очевидно. При этом непринятие можно диагностировать, исходя из анализа имплицитной модели педагогического оценивания.

Таким образом, нами вслед за Г. Т. Райс, Ф. Шейвер, Е. Л. Доценко признается особая роль отношений, так как целостный характер отношений не сводим к совокупности взаимодействий (транзакций). В ходе взаимодействия расширяется и структурируется отношение, образуя особый пласт этого процесса — создание базиса принятия.

Обозначив это, мы надеемся облегчить переход к определению предметного поля межличностной защиты в изучении ее средств по динамическим параметрам взаимодействия. Причем инициативное действие может быть определено как начальный момент управления процессом взаимодействия со стороны одного из субъектов педагогического взаимодействия. Отказ от инициативы, по мнению Е.Л. Доценко, «может свидетельствовать о существовании защитной позиции — уход или отрицание» [3,4]. Таким образом, мы предполагаем, что использование в качестве критерия характера инициативных и рефлексивных действий в контакте «педагог–воспитанник» позволит конкретизировать область проявлений межличностной защиты, определить ее вариативность.

Развитие способности к принятию другого происходит в со-бытийности, в которой внутренняя и внешняя стороны интерличностной коммуникации являются источником формирования позитивных межличностных отношений. Причем внутренняя сторона, мы полагаем, определяется характером имплицитной педагогической модели оценивания как механизма, обслуживающего «пристрастное восприятие», обеспечивающего приписывание конкрет-

ным сочетаниям личностных качеств положительной или отрицательной валентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев, А. А. Личность и общение: Избранные труды. [Текст] / А. А. Бодалев — М.: Педагогика, 1983. — 272 с.
2. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка [Текст] / Л. С. Выготский // Психология личности. Тексты.— М., 1982. — С. 161–165.
3. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита [Текст] / Е. Л. Доценко. - СПб. : Речь, 2003. - 304 с.
4. Зайцева, О. Ю. Межличностная защита в системе педагогического взаимодействия – детерминанты, стратегии [Текст] / О. Ю. Зайцева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011. - №2(5). - С. 92-96.
5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. [Текст] / В. А. Кан-Калик — М., 1987.
6. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М.: Педагогика, 1990. — 104 с.
7. Николаева А. Б. Личность воспитателя как фактор становления личности дошкольника [Текст] / А. Б. Николаева // Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1987. С. 157—167.
8. Петровский, В. А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности [Текст] / В. А. Петровский // Вопр. псих. – 1985. - № 4. – С. 17-30
9. Счастливая А.М. Сравнительный анализ межличностного взаимодействия детей шестилетнего возраста в условиях подготовительных групп и классов [Текст] / А. М. Счастливая // Генетические проблемы социальной психологии. – М.: Педагогика, 1985. – 153с.
10. Чудова, Н. В. Имплицитная модель межличностного оценивания и ее роль в профессиональной коммуникации [Текст] : дис. ... канд. пс. наук / Чудова Н. В. - М., 1992. - 137 с.

THE PERSON OF THE TEACHER IN INTERPERSONAL RELATIONS WITH CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE

© 2011

O.Ju. Zajtseva, the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of psychology and preschool education pedagogics

East-Siberian state Academy of Education, Irkutsk (Russia)

Keywords: Interpersonal relations, personal опосредование relations, acceptance, nonacceptance, model of pedagogical estimation, pedagogical interaction.

Annotation: Article is devoted studying of structure and features of interpersonal relations of the teacher with children of the senior preschool age. The relation of the teacher to the pupil by the nature is inconsistent and is ambiguous: the child is for the teacher, on the one hand, the self-valuable person, and with another — is a subject of pedagogical influences. These two beginnings form model of the pedagogical estimation which distinction is reduced to relative prevalence or substantial filling of each of them. Such approach allows to prove a modality of relations which reflects the most typical style of pedagogical interaction. Empirically by us it is allocated two models of the relation of acceptance-nonacceptance in interaction in system “teacher-child”.