

Я.Л. Коломинский, О.В. Белановская

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Проблема межличностного взаимодействия в современной школе приобретает все большее значение. Организация процесса взаимодействия педагога и школьников в учебной деятельности оказывает непосредственное влияние на развитие индивидуальности, способностей и одаренности субъектов образовательного процесса.

Педагогический процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, объединенных единой образовательной целью. Педагогическое взаимодействие – преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях. Педагогическое взаимодействие включает в себя преднамеренные контакты педагога с ребенком (длительные или временные), целью которых является изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка, а также непосредственное или опосредованное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь, выступающее как интегрирующий фактор педагогического процесса, который способствует появлению личностных новообразований у каждого из субъектов этого процесса

Многочисленные исследования показывают, что педагогическая деятельность осуществляется через межличностное взаимодействие. При неэффективном взаимодействии происходит нерезультативная передача знаний, возникают конфликты, затруднения в общении, что не способствует полноценному умственному развитию, формированию личности ребенка.

В структуре процесса межличностного педагогического взаимодействия, педагогической системы выделяют два важнейших компонента – педагогов и воспитанников, выступающих ее активными элементами. Активность участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты.

В отечественной психологии вопросы межличностного взаимодействия и педагогического общения получили теоретическое развитие в исследованиях А.Г. Асмолова, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, В.И. Горяниной, В.В. Знакова, В.А. Кан-Калика, Я.Л. Коломинского, А.В. Мудрика, В.Н. Мясищева и др. Активно изучаются вопросы затруднений в общении (И.А. Зимняя, В.А.

Лабунская и др.).

А.Н. Леонтьев подчеркивал, что проблема обучения – это, прежде всего, проблема психологии общения и решить ее, не обращаясь к тому, что имеет сказать об этом психология общения, невозможно.

В современных работах выделяются различные подходы к проблеме общения. Принципиальным является вопрос о связи общения с деятельностью. В.И.Горянина, А.Н.Леонтьев отмечают, что общение порождается совместной деятельностью людей. В.И.Горянина определяет общение в контексте взаимодействия как «процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый их потребностями в совместной деятельности». Здесь общение рассматривается как вторичная категория, как сторона совместной деятельности, как ее продукт.

С другой стороны, категория «общения» может рассматриваться с точки зрения ее самостоятельности и несводимости к деятельности, общение и деятельность рассматриваются как две стороны социального бытия человека (В.В. Знаков, А.А. Лобанов, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан и Я.Л. Коломинский и др.). А.А. Лобанов, характеризуя общение, обращает внимание на то, что общение может протекать как самостоятельный процесс, не обслуживающий никакую деятельность. Говоря об общении, В.В. Знаков отмечает, что современная наука выделяет две основные формы общения: в одном случае это средство организации деятельности, в другом – удовлетворение потребности человека в другом человеке, в живом контакте. Б.Ф.Ломов, подчеркивая неразрывную связь общения и деятельности, возражал против их отождествления. Категория общения, считал Б.Ф.Ломов, раскрывает иную сторону социального бытия человека – отношение «субъект – субъект». Он подчеркивал, что результат общения не изменение объекта, а установление или реализация конкретных отношений между людьми. В.Н.Мясищев высказал мысль о том, что в процессе общения людей выделяются три взаимосвязанных компонента – психическое отражение участниками общения друг друга, отношение их друг к другу и обращение их друг с другом.

Педагогическое общение, являясь специфическим видом профессионального взаимодействия преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессах обучения и воспитания), имеет определенные педагогические функции, направленные (если оно полноценное и оптимальное)

на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива [10, с. 3]. В определении В.А. Кан-Калика подчеркивается, что «профессионально-педагогическое общение есть система органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного взаимодействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств» [5, с. 12]. В приведенных и многих других определениях того, что происходит между учителем и учеником, преподавателем и студентом, родителями и детьми используются понятия «отношения», «взаимоотношения», «общение», «взаимодействие».

Оказались весьма плодотворными операционализация, уточнение и осуществляемое на этой основе экспериментальное изучение описанных явлений. Прежде всего, предлагается разграничение широкого и более узкого толкования понятия «общения» с понятиями «межличностное педагогическое взаимодействие» и «межличностные педагогические отношения». Необходимо разграничить – понятийно и эмпирически – экспериментально-внутренние: перцептивные, эмоционально-образные, мотивационно-потребностные, когнитивные и другие составляющие субъект-субъектные педагогические отношения и педагогическое общение-поведение в процессе которого развиваются, проявляются и формируются межличностные педагогические отношения. Такое концептуальное различие внутренней и внешней подструктур в межличностном взаимодействии имеет прочную традицию, которая заложена в трудах В.Н. Мясищева. А.А. Бодаев подчеркивает, что В.Н. Мясищев «... с никогда не изменявшей ему последовательностью стремился рассматривать общение как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга» [4, с. 28]. Представляется удобным представление внутренней (отношенческой) и внешней (операциональной) подструктур педагогического межличностного взаимодействия в виде аналоговой модели айсберга. Внутренняя «подводная» внешне ненаблюдаемая подструктура педагогического взаимодействия – педагогическое отношение – это акты педагогической социальной перцепции – чувства, образы, мысли, вызванные контактом с учениками, эмоционально-когнитивные состояния, порожденные предметом и процессом преподавания [8, с. 28].

В верхней, видимой, являющейся части айсберга – собственно педагогическое общение, поведение в

котором выражаются, проявляются и преобразуются педагогические отношения, – педагогический поступок.

Ведущим компонентом педагогических отношений являются эмоциональные переживания, которые окрашивают все остальные составляющие – наглядные представления (образы), суждения и т.д. Именно эмоциональные отношения – положительные, отрицательные, амбивалентные – проявляются в содержании и формах педагогического поведения – вербальных (педагогических высказываниях) и невербальных. При этом используются закрепленные в языке и культурных традициях средства выражения положительного и отрицательного отношения.

По параметру соответствия или несоответствия друг другу внутренней (отношенческой) и внешней (поведенческой) подструктур выделяются четыре типа межличностного педагогического взаимодействия: два согласованных и два несогласованных. Согласованный позитивный тип («++», словесная формула – «тепло – тепло»): учитель, который испытывает положительное эмоциональное отношение к детям, на поведенческом уровне адекватно общается с ними. При согласованном негативном типе педагогического взаимодействия («--», «холодно – холодно») учитель проявляет своё «холодное» отношение в своем вербальном и невербальном поведении. (К счастью, такие типы встречаются весьма редко.)

Более распространены противоречивые типы педагогического взаимодействия: положительно-отрицательные и отрицательно-положительные. При положительно-отрицательном («+-», «тепло внутри – холодно снаружи») учитель при внутренне положительном эмоциональном отношении к ученику проявляет холодные, авторитарные, дистантные, «строгие» формы педагогического общения. Причиной такого несоответствия могут быть, либо сформировавшиеся у учителя в школьные и студенческие годы неправильные педагогические убеждения («детей надо держать в «ежовых рукавицах», зато потом они меня добром вспомнят»), либо коммуникативная некоммуникабельность, которая проявляется в неумении учителя адекватно проявить своё положительное отношение к детям. В первом случае необходимо при подготовке будущих учителей формировать у них гуманистические педагогические убеждения, как важный элемент их профессиональной психологической культуры, а также соответствующую коммуникативной компетентность, технику педагогического общения.

Четвертый тип педагогического взаимодействия заключается в том, что учитель внутренне холодно, порой, даже отрицательно относится к детям и своей педагогической деятельности, но при этом демонстрирует позитивные формы общения: «внутри

холодно, снаружи тепло»: «-+».

Ученики быстро научаются «прочитывать» за фасадом мягких, уступчивых, либеральных внешних проявлений, внутреннюю холодность, равнодушие, а порой и жестокость педагога.

В многочисленных описаниях индивидуально-типологических характеристик, которые трактуются как стили педагогического общения, в основу классификаций чаще всего кладутся операциональные проявления педагога (диктаторские, демократические, попустительски-либеральные стили – традиция, идущая от исследований Курта Левина). Существуют типологии, основанные на характеристиках внутренних компонентов стили отношения педагога и учащегося («устойчиво-положительный», «неустойчиво-положительный», «пассивно-положительный», «открыто отрицательный», «ситуативный» – А.А. Русалинова, Я.Л. Коломинский и Н.А. Березовин [2] и др.).

Изложенная здесь концепция межличностного педагогического взаимодействия как единства внутренней мотивационно-потребностной, когнитивно-ценностной подструктуры (педагогическое отношение) и внешней, операциональной, поведенческой (педагогическое общение как поведение) позволяет дать целостную характеристику того, что происходит между учителем и учеником, и осуществить системную классификацию типов педагогического взаимодействия.

Принадлежность педагога к определённому типу педагогического взаимодействия детерминирована его психологической культурой, а также рядом индивидуально-психологических личностных характеристик (самоотношение, общительность, эмпатия, рефлексия, Я-концепция, механизмы психологической защиты и т.д.)

Существенное значение для анализа педагогического взаимодействия имеет проблема соотношения осознаваемых (преднамеренных) и неосознаваемых (непреднамеренных) его компонентов. Осознаваемое (преднамеренное) педагогическое общение – это такие вербальные и невербальные акты поведения педагога, которые он осуществляет, планирует и осознает именно как меры воспитательного (дидактического) воздействия, прямо или косвенно направленные на формирование личности детей, их межличностные отношения, управление их познавательной деятельностью. Под неосознаваемым (непреднамеренным) педагогическим общением понимаются такие акты и аспекты поведения учителя, которые не планируются и не осознаются им как меры воспитательного (дидактического) воздействия на детей.

Нередко подлинный характер педагогического взаимодействия, особенно характер внутреннего отношения учителя к детям, чётко обнаруживается в

непреднамеренных актах его вербального и невербального поведения. В результате межличностного педагогического взаимодействия, восприятия, осознания и переживания его внутренних (отношенческих) и внешних (поведенческих) характеристик в сознании учителей и учеников формируются образы друг друга, которые являются основными культурно-психологическими детерминантами их взаимного воздействия. Под образом ребёнка, который имеет индивидуальный и культурно-социально-исторический характер [11, 16, 9] понимается целостная совокупность житейских и научных представлений о ребёнке, комплекс социальных культурно-психологических установок на ребёнка, формирующихся в сознании педагога и актуализирующихся в процессе межличностного педагогического взаимодействия [15].

В сознании ученика также складывается образ учителя, важную роль в формировании которого играет соответствующий имидж – образ хорошего, строгого, справедливого или злого, придирчивого, капризного. В формировании имиджа учителя определённое значение имеет и его внешний облик [12].

В процессе межличностного педагогического взаимодействия в сознании учителя формируются не только индивидуальные образы учеников, но и образы школьного класса (дошкольной группы) как целостной интегративной социально-психологической индивидуальности. При этом индивидуальные и типологические особенности педагога как субъекта межличностного педагогического взаимодействия оказывают весьма существенное влияние на систему внутрigrупповых межличностных взаимоотношений в детской группе, на основные параметры индивидуальных и групповых социально-психологических характеристик: положение личности в статусной структуре класса (группы), взаимность и удовлетворенность в общении, осознание и переживание детьми (учениками) своих взаимоотношений со сверстниками [6]. Характер межличностного педагогического взаимодействия оказывает ложное воздействие на психофизиологическое состояние детей. При отрицательных типах и стилях педагогических отношений и общения у детей по механизму дидактогений могут возникать соматические, психические и психологические отклонения в их развитии. Забота о здоровье детей – одна из важнейших задач педагога.

Педагогическое взаимодействие осуществляется в двух основных подсистемах – подсистеме индивидуального взаимодействия педагога с учеником, диадическое общение «лицом к лицу» и подсистеме «учитель-ученик-ученик» (детская группа), предполагающей фронтальное общение

педагога с целым классом или группой детей. При этом следует иметь в виду, что понятие индивидуального подхода, которое обычно подразумевает дидактическое педагогическое взаимодействие, необходимо распространить на фронтальное взаимодействие: в индивидуальном подходе нуждается и детская группа, школьный класс, студенческая группа.

Межличностное взаимодействие в каждой из обозначенных подсистем требует от педагога использования различных коммуникативных средств и опирается на различные внутриличностные ресурсы. При этом есть педагоги склонные либо к диадическому, либо к фронтальному межличностному взаимодействию.

Описанная коммуникативная направленность проявляется в том, что учитель успешно общается в ситуациях фронтального общения, но теряется в диадических ситуациях, когда содержанием общения является не учебно-предметный материал, а личностные, социально-психологические проблемы. Ясно, что «фронтальная» направленность педагога затрудняет возможности использования наиболее эмоционально насыщенного канала взаимодействия в целях индивидуального подхода. В процессе подготовки будущего педагога необходимо учитывать необходимость формирования универсальной коммуникативной культуры.

Коммуникативная направленность педагога, особенности его педагогического поведения существенно мотивируются характеристиками социальной педагогической перцепции. В результате специальных исследований, направленных на изучение представлений педагогов о межличностных отношениях детей, обнаружили существенные индивидуальные различия по параметрам социально-психологической перцепции. При этом выяснилось, что социально-психологическая наблюдательность (она измерялась по двум показателям: уровню точности предсказаний учителем персональных предпочтений детей – индивидуальный коэффициент осознанности отношений (ИКОО), и уровню точности предсказания положения детей в группе сверстников (ИКОП)), выше у педагогов положительных стилей отношения к детям. Отмеченные различия объясняются тем, что педагоги положительных стилей проявляют глубокий интерес к внутреннему миру детей, стремятся оптимизировать их взаимоотношения со сверстниками, в то время, как педагоги отрицательных стилей либо вообще не понимают личностную значимость для ребёнка его взаимоотношений со сверстниками, либо считают, что «подобные тонкости» не входят в круг их служебных обязанностей [6, 7].

Важно отметить субъективность суждений педагогов об одних и тех же хорошо известных им

учениках. Как отметил в своё время А.А. Бодалев, «сопоставление высказываний учителей об одних и тех же учащихся выявило отсутствие единого мнения о совокупности характерологических черт, имеющих у каждого из этих школьников» [3].

Субъективностью характеризуются не только суждения о личности учащихся, но и об их межличностных отношениях.

Существенную роль в педагогическом взаимодействии играет его личностно-предметная опосредованность. Учитель взаимодействует с учеником и «напрямую» – субъект-субъектное взаимодействие – и «через» преподаваемый учебный предмет – субъект-объект-субъектное взаимодействие. Обнаружились различия в педагогическом взаимодействии учителей – математиков, филологов, музыкантов и т.д. Избирательность и характер оценочной деятельности [8] в системе «учитель-ученик» детерминирована и субъективно-личностными характеристиками педагогов и предметностью межличностного педагогического взаимодействия [7, 8].

Необходимо различать монопедагогическое (с детским коллективом работает один педагог – достаточно редкая ситуация) и полипедагогическое взаимодействие – с детским коллективом работают несколько учителей-предметников. В школьном классе благодаря полипедагогическим взаимодействиям возникает полигрупповая структура межличностных отношений.

В ситуации полипедагогического взаимодействия возникают определенные социально-психологические проблемы: проблема психологической совместимости педагогов (психофизиологическая, индивидуально-личностная, дидактическая) и проблема взаимодействия группы учителей, работающих с данным классом. Здесь необходимо преодолеть представление учителей об индивидуальном характере педагогической деятельности. Педагоги, работающие в данном классе, зачастую не осознают, что они общаются через посредство учеников, а школьный класс – это общее поле их педагогической деятельности, на котором они либо позитивно, либо негативно влияют друг на друга и на учеников. Для осуществления подлинного педагогического сотрудничества и плодотворного взаимодействия с ученической общностью (классом) необходимо восприятие и переживание себя в качестве членов единой «педагогической команды», участники которой помогают друг другу для достижения общей цели. Педагогический коллектив школы должен быть системой педагогических команд.

Высокая интеллектуальная и эмоциональная напряженность педагогической деятельности, большая коммуникативная активность, которую постоянно требует педагогическое взаимодействие,

зачастую викликають стан, який усвідомлюється і переживається як втома, втома і може кваліфікуватися як емоційне «вигорання». Причини його є об'єктивні і соціально-психологічні фактори (особливості педагогічної діяльності і соціального положення педагога) і внутрішні індивідуально-психологічні характеристики педагога (високий рівень тривожності, несформованість умінь і навичок саморегуляції, низька толерантність к

фруструючим ситуаціям взаємодії з учнями, колегами і керівництвом, представлення про неможливість досягти бажаного рівня самореалізації і т.д.). Профілактика і корекція синдрому «емоційного вигорання» можлива при умові підвищення професійної психологічної культури педагога, яка включає формування не тільки необхідного рівня усвідомлення своєї діяльності, але і виробку необхідних способів саморегуляції.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т.2: Психология педагогической оценки. – С. 128 – 267.
2. *Березовин Н.А., Коломинский Я.Л.* Учитель и детский коллектив. – Мн.: изд-во БГУ, 1975.
3. *Бодалев А.А.* О понимании школьника воспитателями и проектирование ими его личности. // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. Вып. 2. – М., 1963.
4. *Бодалев А.А.* Личность и общение. – М., 1983.
5. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987.
6. *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). – Мн.: Тетра-системс, 2001.
7. *Коломинский Я.Л.* Социальная психология школьного класса. – Мн.: «ФУАинформ», 2003.
8. *Коломинский Я.Л., Плескачева Н.М., Заяц И.И., Митрахович О.А.* Психология педагогического

9. *Кон И.С.* Социологическая психология. Избранные психологические труды. – Москва – Воронеж, 1999.
10. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979.
11. *Ллойд де Моз.* Психистория. – Ростов на Дону: Феникс, 2000.
12. *Петрова Е.А., Шкурко Н.М.* Имидж учителя в современной России. – М., 2006.
13. *Проблемы исследования синдрома «вигорання» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» прогрессий (в медицинской, психологической и педагогической практике): Сб. науч. статей.* – Курск, 2007.
14. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999.
15. *Ситников В.Л.* Образ ребёнка в сознании детей и взрослых. – СПб.: Химиздат, 2001.
16. *Эриксон Э.* Детство и общество. – СПб., 2000.

Подано до редакції 20.02.08

РЕЗЮМЕ

У статті аналізуються питання психології міжособистісної педагогічної взаємодії. Аналізуються теоретичні підходи до проблеми педагогічного спілкування, розмежовуються поняття «спілкування» з поняттями «міжособистісна педагогічна взаємодія» і «міжособистісні педагогічні взаємини», визначається зміст внутрішньої і зовнішньої підструктур педагогічної

міжособистісної взаємодії, виділяються типи педагогічної взаємодії. Описуються характеристики монопедагогічного і поліпедагогічного взаємодії вчителя з учнями, проблеми і перспективи формування педагогічної команди як чинника оптимізації педагогічної взаємодії.

Ключові слова: педагогічне спілкування, ставлення, взаємини, спілкування, взаємодія, міжособистісна педагогічна взаємодія, міжособистісні педагогічні взаємини, монопедагогічна взаємодія, поліпедагогічна взаємодія, педагогічна команда.

РЕЗЮМЕ

В статті аналізуються питання психології міжособистісного педагогічного взаємодія. Аналізуються теоретичні підходи к проблеме педагогического общения, разграничиваются понятия «общения» с понятиями «межличностное педагогическое взаимодействие» и «межличностные педагогические отношения», определяется

содержание внутренней (отношенческой) и внешней (операциональной) подструктур педагогического межличностного взаимодействия, выделяются типы педагогического взаимодействия. Описываются характеристики монопедагогического и полипедагогического взаимодействия учителя с учениками, проблемы и перспективы формирования

педагогической команды как фактора оптимизации педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическое общение, отношения, взаимоотношения, общение, взаимодействие, межличностное педагогическое взаимодействие, межличностные педагогические отношения, монопедагогическое взаимодействие, полипедагогическое взаимодействие, педагогическая команда.

SUMMARY

The article analyses some issues on psychology of interpersonal pedagogical interaction. It demonstrates some theoretical approaches to the idea of pedagogical dialogue, differentiates the concepts «dialogue», «interpersonal pedagogical interaction» and «interpersonal pedagogical attitudes», ascertains the contents of internal (relational) and external (operational)

substructures of pedagogical interpersonal interaction, specifies some types of pedagogical interaction. The author characterizes monopedagogical and polypedagogical interaction of teacher and pupils, problems and prospects of forming pedagogical team as a factor of optimization of pedagogical interaction.

Keywords: pedagogical intercourse, relations, interrelations, intercourse, co-operation, interpersonal pedagogical co-operation, interpersonal pedagogical relations, monopedagogical co-operation, polypedagogical co-operation, pedagogical team.
