

Л. Б. Полосова

Екатеринбург

ФЕНОМЕНЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: взаимоотношения между педагогом и детьми; факторы; феномены общения; ингибция; фасилитация.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются проблемы формирования взаимоотношений между педагогами и детьми в образовательном процессе. Освещаются факторы, влияющие на эти взаимоотношения. К таким факторам относятся феномены общения «ингибция», «фасилитация».

L. B. Polosova

Ekaterinburg

PHENOMENA OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION WHICH INFLUENCE INTERACTION OF THE SUBJECTS OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

KEY WORDS: interaction of teachers and children; factors; phenomena of communication; inhibition; facilitation.

ABSTRACT. The article is devoted to the problems of establishing communication between teachers and children in educational process, and to the study of factors which influence this communication. These factors are inhibition and facilitation.

Педагогическое общение является основной формой осуществления педагогического процесса. Его продуктивность определяется прежде всего целями и ценностями общения, которые должны быть приняты всеми субъектами педагогического общения. В структуре педагогического общения присутствуют такие феномены, как взаимное восприятие и понимание людьми друг друга, обмен информацией, взаимодействие между людьми. Центральное место в педагогическом общении занимает личность педагога, которая оказывает важнейшее влияние на все стороны этого общения: перцептивную, коммуникативную, интерактивную. В реальных межличностных контактах раскрываются весь спектр качеств личности педагога, ее коммуникативный потенциал, социальная значимость, человеческие симпатии и антипатии, совместимость и несовместимость, привлекательность и вражда [3].

Поэтому мы считаем чрезвычайно важным рассмотреть такие мало изученные феномены педагогического общения, как ингибция и фасилитация, суть которых заключается во влиянии педагога на субъектов педагогического общения. Влияние может быть как положительным, так и отрицательным.

Педагог в своей профессиональной деятельности использует методы и способы психологического воздействия, такие, как убеждение, принуждение, внушение, заражение и т. д. Этот список может быть продолжен еще одним способом воздействия — «присутствие». Действительно, только одно присутствие педагога (причем предполагаемое или даже мнимое) может вызвать положительное (фасилитирующее) или отрицательное (ингибирующее) воздействие [7]. Эффекты положительного воздействия достаточно подробно рассматриваются в психологических и педагогических исследованиях [11]. Что же касается отрицательных последствий присутствия постороннего лица, то таких исследований в науке незначительно количество. Такая избирательная обращенность исследователей на положительный полюс шкалы «ингибция — фасилитация», на пер-

вый взгляд, вполне объяснима. Повышение результативности/эффективности многих видов деятельности обусловлено положительным воздействием. Однако практика показывает, что не всякое воздействие можно назвать позитивным.

В результате педагогического взаимодействия возникают различные психологические новообразования личностного и межличностного характера, которые принято называть изменениями, или эффектами. В последнее время эти новообразования чаще называют феноменами. Они могут иметь конструктивный (развивающий) и деструктивный (разрушающий) характер.

Первые задают содержание и пространство образования, создают как развивающуюся личность, так и группы, коллективы (большие и малые), изменяют уровни развития, формируют установки, характеры, ценностные ориентации, субъективные формы проявления и существования, образцы и эталоны [8].

Вторая группа феноменов, названных деструктивными, вносит изменения в те же сферы, что и конструктивные феномены, но эти изменения являются или личностно деформирующими, или личностно разрушающими.

Нередко возникают ситуации, когда учитель тормозит активность учащихся, вызывая негативное отношение не только к себе, но и к деятельности, в которую они включены. Эти проявления известны как феномен ингибции. Он ведет к возникновению психологических барьеров и комплексов, а затем реализуется в защитных реакциях организма: повторных действиях, грубости, агрессии, отказе от деятельности и т. д.

Опираясь на ранее проведенные исследования отечественных и зарубежных авторов, предположим, что основным фактором, оказывающим влияние на развитие ингибции, является возбуждение. Если человек возбужден, то присутствие оценивающих наблюдателей (учителей, учеников) будет стимулировать ухудшение выполнения задания [10]. Следовательно, применительно к педагогическому общению ингибция — это процесс угнетения, ухудшения продуктивности образования (обучения, воспитания) и разви-

тия психологических барьеров, защитных реакций у субъектов педагогического общения.

Таким образом, в педагогическом взаимодействии присутствует феномен «фасилитация — ингибция», который имеет два полюса: положительный (конструктивный) и отрицательный (деструктивный). Положительный полюс созидает развивающуюся личность, отрицательный полюс разрушает ее.

Развитие феноменов педагогического общения, рассматриваемых в данной статье, происходит в профессиональной деятельности педагога и взаимосвязано с индивидуально-психологическими особенностями. Поэтому актуальным, по нашему мнению, становится изучение факторов, влияющих на их развитие.

Появление и степень выраженности феномена «фасилитация — ингибция» зависит от целого ряда факторов. С социально-психологической точки зрения особый интерес представляет влияние уровня группового развития. Практика показывает, что в группах высокого уровня социально-психологического типа развития присутствие других и взаимодействие с ними оказывает отчетливо выраженное фасилитирующее влияние в процессе сложной интеллектуальной деятельности [3]. Особенно ярко это проявляется при работе над проблемными задачами, не имеющими не только очевидного, но и «единственно верного» решения и требующими креативного подхода. Более того, как показывают последние исследования в области психологии менеджмента, в современных условиях наличие полноценной команды является не только полезным, но часто и совершенно необходимым условием поиска эффективных решений такого рода задач. В данном случае в ситуации высокоразвитой общности ее можно рассматривать в качестве психологически целостного, пусть и коллективного, но субъекта [9].

В этой связи в профессиональном сленге социальных психологов-практиков, специализирующихся в сфере организационного консультирования, под фасилитацией часто понимается повышение эффективности деятельности под воздействием курирующего ее тренера-консультанта, а сам он нередко называется фасилитатором групповых процессов. И все-таки наиболее точным и общепризнанным в современной социальной психологии содержанием термина «фасилитация» является его определение в контексте феномена «фасилитация — ингибция» [7].

Итак, феномен «фасилитация — ингибция» — явление социальное, и его влияние на педагогическое общение изучено недостаточно. Педагогическое общение взаимосвязано с деятельностью. С позиции отечественного деятельностного подхода это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [5].

В педагогическом взаимодействии большое значение придается личности педагога, и от того, какими индивидуально-психологическими особенностями он обладает, зависит эффективность этого взаимодействия. В системе взглядов К. Роджерса работа учителя сравнивается с работой терапевта, который не формирует человека, стара-

ясь отлить его в форму, а помогает ученику найти в себе то положительное, что в нем уже развито. Учителю необходимо быть чувствительным и восприимчивым по отношению к качествам ученика, полностью принимать ребенка и стараться понять, что он за человек, каковы его склонности, на что он способен, как он будет развиваться. Если учитель без всяких условий положительно относится к ученику, радуется его успехам, то это сводит к минимуму беспокойство и страхи ученика, его защитные реакции и обеспечивает развитие и самоактуализацию его личности [10]. Безусловно принимая ученика, учитель создает в классе особый психологический климат принятия каждым каждого. Эти установки учителя-фасилитатора связаны с изменением его мышления, ценностей. Оно основано на перестройке личностных установок и ценностей учителя, которая реализуется в межличностном общении с учащимися.

Современное представление о педагогическом взаимодействии базируется на понимании его как детерминированной образовательной ситуации, особой связи субъектов и объектов образования, основанной на событийно-информативном, организационно-деятельностном и эмоционально-эмпатийном единстве и приводящей к количественным и/или качественным изменениям в организации педагогического процесса (Е. В. Коротаева). Изменения в результате педагогических взаимодействий могут носить как развивающий (конструктивный), так и разрушающий (деструктивный) характер, обуславливая тем самым вид педагогических взаимодействий [13].

В. А. Петровский в своих исследованиях вводит понятие «модель взаимодействия». В. Г. Маралов выделяет три, наиболее типичные модели взаимодействия: учебно-дисциплинарную, личностно ориентированную, либерально-попустительскую [Там же]. Существенными признаками учебно-дисциплинарной модели выступают следующие:

- **цель** — вооружить детей знаниями, умениями, навыками;
- **способы общения** — наставления, разъяснения, запреты, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик;
- **тактика** — диктат и опека;
- **позиция педагога** — реализовать программу, удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций.

Признаки личностно ориентированной модели:

- **цель** — обеспечить чувство психологической защищенности — доверие ребенка к миру, формирование начал личности (базис личностной культуры), развитие индивидуальности ребенка;
- **способы общения** — понимание и принятие личности ребенка, основанные на способности взрослого стать на позицию ребенка, не игнорировать его чувства и эмоции;
- **тактика общения** — сотрудничество;
- **позиция педагога** — исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития.

Либерально-попустительская модель взаимодействия характерна для педагогических систем, строящихся на теориях свободного воспитания, а также для некоторых частных школ, где учителю практически отказано в праве выполнять веду-

щую роль в образовательном процессе. Он должен следовать желаниям ребенка, создавать условия для его развития [1].

Результаты, полученные в ходе исследований В. Г. Маралова, показали, что ориентация педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми органически связана со способностью преодолевать негативные педагогические стереотипы, выстраивать оптимальные отношения со всеми субъектами образовательного процесса, проявлять терпимость, но для этого необходимо умение осознавать и преодолевать деструктивные психологические защиты. В основе ориентации педагогов на дисциплинарную модель лежат педагогические стереотипы, которые могут быть как позитивными, так и негативными. В целом они облегчают деятельность, дают возможность в стандартных ситуациях не перенапрягаться, действовать по шаблону. В то же время ряд стереотипов, закрепляясь, мешают выработке новых способов поведения. Например, для воспитателей дошкольных учреждений характерны такие стереотипы, как «педагогическая деятельность очень неблагодарная», «хорош тот ребенок, который выполняет все требования воспитателя», «большинство родителей не занимаются воспитанием своих детей». У учителей начальных классов ярко проявляются следующие стереотипы: «строгий учитель лучше, чем нестрогий», «лучше ученика лишней раз поругать, чем перехвалить», «большинство родителей не умеют воспитывать своих детей» [6].

Таким образом, в сознании педагога, ориентированного на дисциплинарную модель взаимодействия, преобладают установки, связанные с подавлением, принуждением, стремлением добиться результата любыми средствами, т. е. он автоматически ставит ребенка в позицию объекта воздействия. Способность отказаться от привычных стереотипов, осознание многозначности и вариативности педагогических утверждений, которые стали привычными, характеризуют уже педагога с ориентацией на личностную модель [1].

Проведенные нами исследования позволяют утверждать, что любые личностные проблемы, психологические затруднения педагога приводят к нарушению взаимодействия с детьми, а далее могут стать источником их психологического неблагополучия. Кроме того, исследование отношения детей к педагогам показало, что в процессе педагогического общения у детей нарушаются все компоненты этого отношения: эмоциональный, мотивационно-поведенческий и когнитивный. В большей степени нарушениям подвержен эмоциональный компонент: у 69% воспитанников детского сада и 58% учащихся начальных классов нарушен эмоциональный компонент отношения к педагогу. При изучении степени нарушения эмоционального компонента установлено, что дети испытывают эмоциональное неблагополучие при общении с педагогом, психологический дискомфорт.

Определение уровня ингибиции у педагогов проводилось по разработанной нами методике. Исследовались педагоги ДОУ и учителя начальных классов. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень ингибиции педагогов, %

Испытуемые	Уровень ингибиции		
	низкий	средний	высокий
Воспитатели ДОУ	12	53	35
Учителя начальных классов	15	33	52

Результаты диагностики уровня развития педагогической ингибиции показали, что у 35% респондентов I группы и 52% респондентов II группы наблюдается ее высокий уровень.

Педагог с **высоким уровнем ингибиции** слышит только себя, проявляет к окружающим эмоциональную холодность, не контролирует свои действия и поступки, не критичен по отношению к самому себе, небрежен в отношениях с людьми, непредсказуем в силу закрытости личности. У педагогов отмечается рефлексивно-пассивная позиция к деятельности, что очень часто приводит к распространению чувства самодостаточности и беспроблемности в своей деятельности, значимым является экономическое благополучие и склонность к постоянному самоутверждению.

Средний уровень ингибиции выражается в том, что педагог не всегда контролирует свои действия и поступки, не всегда критично оценивает их. Поведение таких педагогов устойчиво, они не считают нужным его изменять в зависимости от ситуации. Пытаясь выявить причины возникших проблем, они обвиняют других и не находят, что сами являются главным источником этой проблемы. Эти педагоги недостаточно открыты в общении, необходимость новых контактов иногда выводят их из равновесия. У них недостаточно развиты лидерские качества, они склонны к подавлению других, к конфликтам. Эти педагоги не относятся к числу особо чувствительных людей, в межличностных отношениях склонны судить о других по их поступкам, им не чужды эмоциональные проявления, они слегка зажаты, что мешает полноценному восприятию людей. Отличительной чертой рефлексирования является ситуативный характер. Педагог начинает анализировать затруднения в ходе осуществляемой деятельности, т. е. рефлексия ему присуща как действие.

Низкий уровень ингибиции проявляется в том, что педагог очень критично относится к себе, пытается во всем определить причину и следствия, хорошо работает в коллективе и для коллектива, легко устанавливает и поддерживает контакты, воспринимает учащихся как значимых, открыт в общении, жизнерадостен, экстраверт, с ярко выраженными лидерскими качествами. Педагог чувствителен к нуждам и проблемам окружающих, великодушен, с неподдельным интересом относится к людям, эмоционально отзывчив, стремится к поддержанию хороших отношений с людьми, всегда готов прийти на помощь другим. Главной его особенностью является рефлексивно-конструктивная позиция к организации и реализации образовательного процесса и развитая способность к синтезирующей рефлексии педагогической деятельности.

Следующий этап изучения проблемы развития феномена ингибиции у педагогов и необходимости его преодоления был посвящен подбору технологий коррекции негативных факторов пе-

дагогического общения. Преодоление негативных факторов педагогического общения рассматривается нами как активный, результативный внутренний процесс, позволяющий реально преобразовывать профессионально обусловленную психологическую ситуацию.

Для коррекции проявлений феномена ингибции у педагогов мы использовали социально-психологический тренинг, разработанный И. Н. Жижининой в диссертационном исследовании «Психологические особенности развития фасилитации педагога». Она предлагает серию групповых занятий, которые проводит педагог-фасилитатор.

Апробация эффективности программы профилактики и коррекции проводилась нами на базе тех же образовательных учреждений, где осуществлялось исследование. Продолжительность коррекционной работы — 2 месяца. Групповые встречи происходили 1–2 раза в неделю, индивидуальная коррекционная работа — 1 раз в неделю.

По результатам коррекционной работы нами была выявлена следующая динамика изменения показателей испытуемых (табл. 2).

Таблица 2
Уровень ингибции испытуемых I группы, %

Испытуемые	Уровень ингибции		
	низкий	средний	высокий
Воспитатели (до коррекции)	12	53	35
Воспитатели (после коррекции)	24	59	17

Количество педагогов, обладающих высоким уровнем ингибции, снизилось на 18%. Для определения эффективности программы коррекции нами была обследована контрольная группа, которая состояла из педагогов, не посещающих тренинг (20 человек). В контрольной группе показатели остались на прежнем уровне (табл. 3).

Таблица 3
Уровень ингибции испытуемых II группы

Испытуемые	Уровень ингибции		
	низкий	средний	высокий
Учителя (до коррекции)	15	33	52
Учителя (после коррекции)	28	43	29

Таким образом, наблюдается положительная динамика изучаемых показателей и у II группы испытуемых, количество педагогов с высоким уровнем ингибции снизилось на 23%. В контрольной группе (20 человек) результаты также не изменились. Достоверность результатов, полученных после эксперимента, подвергалась проверке при помощи Т-критерия Вилкоксона, что позволило сделать вывод о значимости изменений показателей у испытуемых обеих групп.

Результаты, полученные в ходе эксперимента, показывают, что социально-психологический тренинг и индивидуальная коррекционная работа позволяют корректировать следующие негативные психологические особенности у педагогов:

- выраженную негативную коммуникативную установку;
- низкую коммуникативную толерантность;
- высокий уровень агрессии;
- низкий уровень эмпатии.

Кроме того, коррекция негативных индивидуально-психологических особенностей наиболее интенсивно происходит в специально организованной деятельности и возможна только при условии участия всех педагогов.

Внедрение программы профилактики и коррекции негативных факторов педагогического общения позволяет снизить напряжение в межличностных отношениях педагогов с детьми, развить фасилитаторские умения, способствующие позитивному изменению своих индивидуально-психологических особенностей. Использование психотехнологий профилактики негативных факторов педагогического общения позволяет предупредить возникновение педагогической ингибции в процессе педагогического взаимодействия.

Конструктивное преодоление педагогом развития ингибции в профессиональной деятельности возможно при создании следующих психолого-педагогических условий: осуществление своевременной диагностики, устанавливающей уровень выраженности ингибции и негативных индивидуально-психологических характеристик личности; разработка и реализация научно обоснованной программы преодоления педагогической ингибции, нацеленной на развитие умений педагогической фасилитации.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГОРДИН А. Ю. Исследование процесса формирования товарищеских отношений педагога и воспитанников. М., 1970.
2. ЗИНЧЕНКО В. П. Психологическая педагогика. Самара, 1988.
3. КОЛОМИНСКИЙ Я. Л. Социально-педагогическая психология. СПб., 1999.
4. КОНДРАТЬЕВА С. В. Учитель — ученик. М., 1984.
5. ЛЯУДИС В. А. Структура продуктивного учебного взаимодействия. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащегося. М., 1980.
6. МАТВЕЕВ В. Реальность педагогического сотрудничества // Учительская газета. 1998. 20 авг.
7. ОРЛОВ А. Б., РОДЖЕРС К. Современный гуманизм // Вестник МГУ. 1995. № 2.
8. ОРЛОВ А. Б. Психология личности и сущности человека : парадигмы, проекции, практики. М., 1995.
9. ПОТАШНИК М. М., ВУЛЬФОВ Б. З. Педагогические ситуации. М. : Педагогика, 1983.
10. РОДЖЕРС К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994
11. РОДЖЕРС К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа. 1987. № 10.
12. СТОЛЯРЕНКО Л. Основы психологии. Ростов н/Д, 2006.
13. ТЕОРИЯ и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования / под ред. Е. В. Кортаевой. Новосибирск : ЦРНС, 2010.