

Особенности самовосприятия и восприятия своих учеников учителями начальных классов с разным типом педагогического взаимодействия

М. Е. Зеленова,
кандидат психологических наук

Особенности восприятия учителем учеников и его самовосприятия являются разными аспектами очень важной психолого-педагогической проблемы, непосредственно связанной с эффективностью учебно-воспитательного процесса. Исследования, посвященные выявлению значения «Я-концепции» учителя для его профессиональной деятельности, не очень многочисленны, однако имеющиеся в психологии факты позволяют говорить о том, что существует связь между особенностями самовосприятия учителя, его уверенностью в себе и результативностью педагогической деятельности. Установлено, что учителя, имеющие высокую степень самопринятия, обладают большей способностью оказывать воздействие на «Я-концепцию» и успеваемость учащихся; эти учителя легче вступают в общение, более эффективно решают задачи, стоящие перед ними на уроке. Было также замечено, что «эффективные» учителя менее тревожны, имеют более высокую самооценку, для них характерно положительное отношение к себе.

В нашей работе мы исследовали характер восприятия учащихся педагогами начальных классов с разным типом педагогического взаимодействия, а также особенности их самовосприятия.

Вслед за рядом исследователей мы выделяем в процессе общественного воспитания и обучения учебно-дисциплинарную модель общения и личностно-ориентированную модель общения. Понятия учебно-дисциплинарной (УД) и личностно-ориентированной (ЛО) моделей педагогического общения были впервые введены В.А. Петровским и получили дальнейшую разработку при создании концепции дошкольного воспитания лабораторией ВНИК «Школа» под руководством В. В. Давыдова [7]. Данные понятия во многом пересекаются с широко применяемыми в психологии понятиями авторитарного и демократического стилей общения, но, как нам кажется, в большей мере отражают полноту психологической реальности, стоящей за этими определениями, и специфику начальной школы, в частности. Кроме того, данные понятия в большей мере выражают специфику обучения детей-шестилеток, для которых сам учебный процесс выступает через их взаимодействие с учителем.

Основные различия учителей, относящихся к УД или ЛО типам педагогического взаимодействия, заключаются в понимании ими целей своей деятельности, способах и тактике общения с учащимися, установках педагогов в отношении личности ребенка. Для учителей УД типа главная цель состоит в том, чтобы вооружить детей знаниями, умениями, навыками

ми; в качестве способов общения с учащимися выступают наставления, разъяснения, запреты и т. п.; в основе тактики общения лежит диктат и опека; учителя этого типа более склонны наказывать школьника за его провинности, чем поощрять за достижения; суть позиции педагога УД типа — реализовать программу, удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций. ЛО модель общения составляет альтернативу первой модели, а сам процесс педагогического взаимодействия близок концепции педагогики сотрудничества Ш. А. Амонашвили [1, 6].

Для выявления типа взаимодействия педагога с классом были использованы целенаправленное наблюдение (схема С. В. Кондратьевой в модификации Е. В. Анищук), беседа, а также специально созданная методика классификации суждений. Данная методика позволяет выявить установку учителя. С помощью этой методики определялась преимущественная направленность учителя на внешние, поведенческие качества ребенка как ученика, на его соответствие учебно-ролевым характеристикам учащегося либо на внутренние, собственно личностные качества ребенка, не зависящие от его учебно-ролевых характеристик, влияющих на успешность обучения. Преобладание у учителя ориентации первого типа рассматривалось как его направленность на реализацию во взаимодействии с классом учебно-дисциплинарной модели общения; преобладание у учителя ориентации второго типа, направленность его на собственно личностные качества ученика, рассматривалось как его установка на личностно-ориентированную модель общения [2, 4, 5].

Для исследования особенностей самовосприятия учителей и выявления их отношения к своим ученикам был использован метод семантического дифференциала (СД). Данный метод дает возможность измерить эмоциональное отношение «благоприятствования» или «неодобрения» по поводу оцениваемых объектов, суждений или конкретных людей, позволяет количественно описать индивидуальное, субъективное отношение испытуемого (или группы) к каким-либо аспектам его окружения или внутреннего мира. В нашем исследовании учителя оценивали себя, своих учеников и «идеальных учеников» по 12 шкалам классического набора шкал метода СД, предложенного Ч. Осгудом [8]. Статистическая оценка различий между средними показателями оценок проводилась с помощью t-критерия Стьюдента. Полученные результаты представлены в табл. 1, 2 и на рисунках.

Таблица 1

Средние оценок по шкалам СД учителей разного типа взаимодействия с учащимися

Факторы СД	Тип взаимодействия педагога с учащимися					
	Личностно-ориентированный			Учебно-дисциплинарный		
	Оцениваемые понятия			Оцениваемые понятия		
	Я	Мои ученики	Идеальные ученики	Я	Мои ученики	Идеальные ученики
Оценка	5,8	5,5	6,0	4,7	4,2	6,3
Сила	2,0	3,0	4,7	4,3	4,3	3,7
Активность	5,7	5,0	5,7	3,7	4,7	5,7

Проведенный нами анализ результатов показал, что у учителей с личностно-ориентированным типом взаимодействия в среднем самооценка выше, чем у учителей учебно-дисциплинарного типа взаимодействия; различия статистически значимы на уровне $p < 0,05$.

Это означает, что учителя с личностно-ориентированным типом взаимодействия воспринимают себя как более «хороших» (более «ласковых», «красивых» и т. д.) по сравнению с учителями, имеющими учебно-дисциплинарные ориентации. Они воспринимают себя так-

же как более «активных», но в то же время как «слабых», что выражается в оценке себя по шкалам данного фактора как «легких», «мягких», «тонких» и т. д. Кроме того, у учителей данного типа наблюдается широкий разброс самооценок по всем шкалам факторов семантического дифференциала. Учителя с учебно-дисциплинарными ориентациями чаще оценивают себя как средних, у них ярко выражена тенденция помещать себя в средней части шкал СД, и тенденция эта отмечается на шкалах всех трех факторов.

Таблица 2

Статистическая оценка различий между средними семантических расстояний понятий «я — мои ученики», «мои ученики — идеальные ученики» и разности в самооценках и оценках своих учеников у учителей разных типов педагогического взаимодействия

Факторы СД	Тип педагогического взаимодействия					
	Личностно-ориентированный		Учебно-дисциплинарный			
	I	II	I	II	III	IV
Оценка	0,3	-0,5**	0,5	-2,1*	1,1**	1,3**
Сила	-1,0	-1,7***	0	0,6	-2,3**	-1,3**
Активность	0,7*	-0,7**	-1,0***	-1,0***	2,0**	0,3***

Примечание: I — IV — разность оценок у учителей УД и ЛО типов понятий: I — «я — мои ученики»; II — «мои ученики — идеальные ученики»; III — разность самооценок учителей; IV — «мои ученики»; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Проведенный нами анализ результатов показал, что у учителей с личностно-ориентированным типом взаимодействия в среднем самооценка выше, чем у учителей учебно-дисциплинарного типа взаимодействия; различия статистически значимы на уровне $p < 0,05$.

Это означает, что учителя с личностно-ориентированным типом взаимодействия воспринимают себя как более «хороших» (более «ласковых», «красивых» и т. д.) по сравнению с учителями, имеющими учебно-дисциплинарные ориентации. Они воспринимают себя также как более «активных», но в то же время как «слабых», что выражается в оценке себя по шкалам данного фактора как «легких», «мягких», «тонких» и т. д. Кроме того, у учителей данного типа наблюдается широкий разброс самооценок по всем шкалам факторов семантического дифференциала. Учителя с учебно-дисциплинарными ориентациями чаще оценивают себя как средних, у них ярко выражена тенденция помещать себя в средней части шкал СД, и тенденция эта отмечается на шкалах всех трех факторов.

Проведенный нами анализ результатов показал, что у учителей с личностно-ориентированным типом взаимодействия в среднем самооценка выше, чем у учителей учебно-дисциплинарного типа взаимодействия; различия статистически значимы на уровне $p < 0,05$.

Это означает, что учителя с личностно-ориентированным типом взаимодействия воспринимают себя как более «хороших» (более «ласковых», «красивых» и т. д.) по сравнению с учителями, имеющими учебно-дисциплинарные ориентации. Они воспринимают себя также как более «активных», но в то же время как «слабых», что выражается в оценке себя по шкалам данного фактора как «легких», «мягких», «тонких» и т. д. Кроме того, у учителей данного типа наблюдается широкий разброс самооценок по всем шкалам факторов семантического дифференциала. Учителя с учебно-дисциплинарными ориентациями чаще оценивают себя как средних, у них ярко выражена тенденция помещать себя в средней части шкал СД, и тенденция эта отмечается на шкалах всех трех факторов.

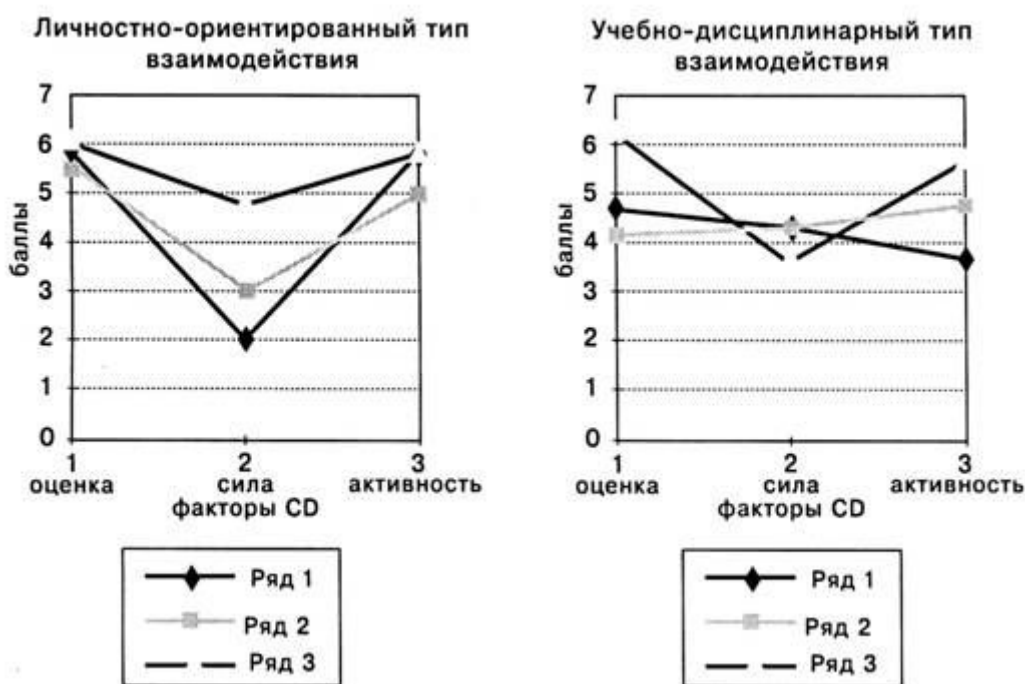


Рис. 1. Оценка понятий: 1-«я»; 2-«мои ученики»; 3-«идеальные ученики» — учителями разных типов взаимодействия

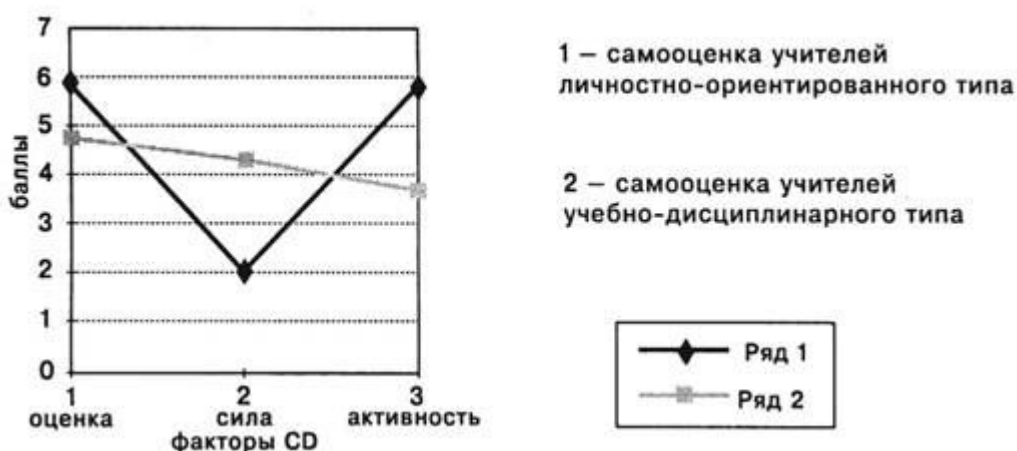


Рис. 2. Самовосприятие учителей разных типов взаимодействия по факторам СД

Сравнение средних самооценок учителей с разным типом взаимодействия с учащимися и оценок, которые они дают своим ученикам, т. е. сопоставление различий в оценках понятий «я» — «мои ученики», выявило, что данная разность меньше у учителей с личностными ориентациями, чем у учителей с учебно-дисциплинарными установками. Психосемантическое расстояние между самооценкой и оценкой учеников у них меньше, прежде всего, по фактору «оценка». Что касается шкал фактора «активность», то учителя личностно-ориентированного типа оценивают себя как более активных, по сравнению со своими учениками, а учителя учебно-дисциплинарного типа, наоборот, имеют тенденцию своих учеников считать более активными, чем себя. Относительно шкал фактора «сила» можно сказать, что учителя личностно-ориентированного типа взаимодействия склонны считать себя более сильными, чем своих учеников, а учителя с учебно-дисциплинарными установками оценивают своих учеников так же, как и себя. В целом, если говорить об оценке понятия

«мои ученики» у учителей разного типа педагогического взаимодействия, то она значимо выше у учителей личностно-ориентированного типа ($p < 0,05$). Это свидетельствует о более благоприятном отношении к своим ученикам учителей с личностными ориентациями. Представления об «идеальных учениках» у учителей разных типов педагогического взаимодействия сходны — оценки полностью совпадают.

Интересные результаты дало сравнение расхождений между оценками понятий «мои ученики» и «идеальные ученики» у учителей разных ориентации. Оказалось, что если учителя личностно-ориентированного типа взаимодействия с учащимися оценивают «идеальных учеников» выше, чем реальных, по всем шкалам СД, то у учителей с учебно-дисциплинарным типом взаимодействия оценки носят разнонаправленный характер. Учителя данного типа дали более высокую оценку «идеальным ученикам» по факторам «оценка» и «активность» и оценили «идеальных учеников» несколько ниже, чем реальных, по фактору «сила». То есть для учителей учебно-дисциплинарного типа характерна тенденция считать своих учеников слишком сильными по сравнению с тем, какими они должны были бы быть; реальные ученики им представляются более «сильными» (более «тяжелыми», «твердыми», «толстыми»), чем идеальные ученики, тогда как учителя с личностными ориентациями находят своих учеников «слабыми», «мягкими», «легкими» и т. д. Что касается психосемантического расстояния между понятиями «мои ученики» и «идеальные ученики» у учителей разных типов взаимодействия по факторам «оценка» и «активность», то оно значительно больше в оценках учителей с учебно-дисциплинарной направленностью. Это означает, что между представлениями учителей данного типа о своих учениках и тем, какими они желали бы их видеть, лежит большое пространство; данное расстояние по фактору «оценка» у них в 4,2 раза больше, чем у учителей личностно-ориентированного типа. За этим фактом, как нам кажется, стоит большая степень неудовлетворенности своими учениками у учителей этого типа.

Согласно предположениям и экспериментальным доказательствам создателей, метод СД дает возможность выявить, прежде всего, эмоциональное отношение к оцениваемому объекту, причем на неосознаваемом уровне [8]. По результатам обработки полученных данных с помощью этого метода мы можем сделать вывод о том, что учителя личностно-ориентированного типа взаимодействия с учащимися относятся к своим ученикам лучше, чем учителя учебно-дисциплинарного типа; особенно ярко это различие выступает по фактору «оценка», включающему такие шкалы, как «хороший — плохой», «ласковый — жестокий», «чистый — грязный», «красивый — безобразный». Исследование выявило также различие представлений у учителей разного типа взаимодействия о соответствии их учеников идеалу. Чаще такое соответствие обнаруживают учителя с личностно-ориентированным типом взаимодействия; учителя с учебно-дисциплинарными ориентациями оценивают своих учеников в 1,5 раза ниже, чем «идеальных», что также свидетельствует о сильной неудовлетворенности учителей данного типа своими учащимися. Учителя личностно-ориентированного типа в большей степени склонны принимать своих учеников такими, какие они есть.

Исследование дает также возможность говорить о различии в самовосприятии и самооценке учителей разных типов взаимодействия. Самооценки учителей личностно-ориентированного типа взаимодействия с учащимися значимо выше, чем у учителей с учебно-дисциплинарными ориентациями; обнаружена тенденция у учителей учебно-дисциплинарного типа помещать себя в средней части оценочных шкал СД, тогда как самооценки учителей с личностными ориентациями имеют более широкий разброс и в большей степени тяготеют к полюсам шкал.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990.
2. Анищук Е. В. Эмоциональность учителя начальных классов как фактор эффективности профессионального общения с учащимися: Автореф. канд. дис. М., 1988.
3. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
4. Зеленова М. Е. Психологические особенности педагогического влияния на адаптацию ребенка в начальной школе: Автореф. канд. дис. М., 1991.
5. Кондратьева С. Б. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга // Психология межличностного познания / Под ред. А. А. Бодалева. М., 1981.
6. Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. М., 1989.
7. Пути и проблемы развития дошкольного воспитания // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. М., 1989.
8. Семиотика и искусствоведение / Под ред. Ю. М. Лотмана. М., 1972.