

МОУ Усть-Ордынская СОШ № 2 имени И.В. Балдынова

Личность учителя как фактор социализации учащихся

п. Усть-Ордынский

Психологический климат школы как фактор развития личности ученика

С поступлением ребенка в школу меняется его социальная ситуация развития. *Школа* - сложный социальный организм, отражающий характер, проблемы и противоречия общества. Разумеется, культурные различия родителей, культивируемые ими ценности не могут не повлиять на поведение учащихся в школе. Ученик не будет учиться ради учения, если учение не является ценностью данной культуры. Так, существуют социологические исследования влияния региона, социального статуса родителей на частоту нарушений развития и поведения детей. Важными моментами являются население района, где расположена школа, социальная однородность или неоднородность, социальный статус района по сравнению с другими. Есть данные, что для детей из районов с низким социальным статусом характерны высокий уровень правонарушений психических отклонений и трудностей в учении. В основе этого явления лежит целый комплекс причин, одна из которых - низкий социальный статус родителей. Специальные исследования показали важную роль различных социально-экономических показателей для интеллектуального развития человека. Интеллект в среднем связан с социальным положением родителей, но все-таки не жестко им определен. Есть люди, которые не используют благоприятные условия развития, но есть и такие, которые могут преодолеть неблагоприятные условия. Это могут быть родители, которые компенсируют ребенку вниманием и правильным воспитанием то, чего он лишен из-за низкого социально-экономического статуса семьи. Но могут быть и сами дети, которые изменяют свой низкий социальный статус благодаря своим природным задаткам и личностным особенностям.

Школа как социальный институт в значительной степени определяет ориентацию личности. Имеет значение тип школы - массовая, элитарная, школа-интернат, спецшкола и пр. Нестабильность преподавательского коллектива и ученических групп (классов) увеличивает число проблем у школьников. Одной из возможных причин нарушения поведения части учеников может стать складывающаяся в настоящее время практика дифференцированного обучения, предполагающая разделение учеников на потоки по показателям интеллекта. Низкий статус коррекционных классов, «приклеивание ярлыков» (в школьном быту - класс дураков) вызывают устойчивое чувство неполноценности, усиливают антагонизм между классами.

В формировании личности ученика немаловажную роль играет *стиль преподавания*. Установлено, что стиль преподавания оказывает заметное влияние на характер межличностных отношений в школе, в целом на эффективность процесса обучения. Преобладание стиля общения - демократического, авторитарного, либерально-попустительского - сказывается на формировании социальных установок у школьников, способов разрешения конфликтов, характера отношений к людям. *Личности педагога* отводится особое место в педагогическом процессе. Личность учителя - мощный фактор формирования личности ученика. В реальной жизни он демонстрирует модели поведения, социальные нормы и ценности. Еще К.Д. Ушинский отмечал, что в каждом наставнике «важно не только умение преподавать, а также характер, нравственность и убеждения, потому что в классах малолетних детей и в народных школах большее влияние оказывает на учеников личность учителя, чем наука, излагаемая здесь в самых элементарных началах».

Психологи подчеркивают, что, если взаимодействие педагога с учениками строится на основе одних лишь *нормативно-ролевых* предписаний без учета личности и индивидуальности ребенка, это может порождать такие негативные состояния, как лицемерие, негодование, злоба (Р.В. Петровский). Рольевой план общения предполагает субъект-объектную форму взаимоотношений. Педагог озабочен главным образом преобразованием когнитивной сферы ученика, его знаний, интеллекта. Критерием успешности деятельности преподавателя в этом случае служит соответствие достижений учеников заданным эталонам. Для учителя важно подогнать внешнее школьное поведение под определенные стандарты. Основной целью становится усвоение стандартов образования. Мотивационно-смысловая сфера ребенка игнорируется, не затрагивается. Обучение становится для ученика скучным, монотонным, формальным.

Специальные исследования показали, что *функционально-ролевая* ориентация педагога характеризуется использованием им ролевых штампов воздействия, когда учебные ситуации

типологизируются и «у человека всегда одно решение на сто ситуаций». Преобладает позиция доминирования и подчинения, а не партнерства, подобная ориентация учителя мало способствует актуализации важных для учащихся систем ценностей, как «ценность доверия, возникающая в силу того, что оценки педагога не содержат угрозы Я ученика и культивируется «ценность творчества, высокозначимая особенно в подростковом и старшем школьном возрасте» (А.В. Петровский).

Стиль руководства и общения создает психологический климат в школе, классе. Психологический климат в классе может быть *угрожающий* и развивающий. Первый возникает при доминировании авторитарного, функционально-ролевого стиля общения, делающего упор на послушание, конформизм подчиненных (учащихся). Основное средство - угрозы, обещания, поощрения и наказания. В литературе описаны признаки синдрома авторитаризма. Однако для педагога актуальным, на наш взгляд, является развивающий психологический климат, основанный на внимании, одобрении и поддержке, направленный на укрепление человеческого достоинства, самоуважения, развитие способностей. Вот как социальный психолог В.Б. Ольшанский характеризует признак поведения педагога, создающего развивающий климат:

«1. Открытость, непринужденность общения. Никому не нравится, когда с ним хитрят, обманывают, пытаются на чем-то поймать». Легче, когда можно не взвешивать каждое слово. Разумеется, такт необходим, вседозволенность может принести только вред.

2. Понимание, способность «войти в положение» другого. Это вовсе не требует одобрения любого поступка. Но безучастное, безразличное отношение к человеку, подчеркивание социальной дистанции вызывают подозрительность и недоверие.

3. Не оценивание личности, а анализ фактов. Иногда оценка не обходима, но лучше объяснить человеку последствия его поступка для других людей и для него лично, чем просто навесить ярлык прогульщика. Если двоечник прекрасно ответил урок, ему поставят «3», когда оценивают личность; но «5», если исходят из фактов.

4. Не приказ, а ориентация на проблему. Если человеку остается лишь исполнять чужое решение, а с его мнением не считаются, он не станет принимать ответственность за результат.

5. Сослагательность, а не категоричность, скорее, предложение, чем директива. Излишняя строгость унижает человека, продуцирует недовольство».

Важнейший фактор развития ребенка - *общение со сверстниками*. Особое значение оно приобретает в подростковом возрасте, когда главным мотивом поведения и деятельности, учащихся в школе является их стремление найти свое место в коллективе сверстников. Если этого не происходит, то возможно снижение у учеников успеваемости, изменение поведения, возникновение аффективных переживаний. Для подростка важно не просто быть вместе со сверстниками, но и, главное, занимать среди них удовлетворяющее его положение. Именно неумение, невозможность добить такого положения чаще всего являются причиной недисциплинированности и даже правонарушений. Это сопровождается и повышенной конформностью подростков по отношению к подростковым компаниям. Переживания по поводу общения со сверстниками для подростка являются наиболее значимыми. Вместе часто ошибочно полагают, что подростки более всего переживают по поводу общения с учителями.

Большинство взрослых не имеют представления о динамике мотивов общения ребенка со сверстниками на протяжении подросткового возраста, о смене связанных с этим общением переживаний. Если в IV классе доминирующим мотивом общения является желание быть вместе со сверстниками, что-то делать, играть, то в V-VI классах возникает потребность занимать определенное место в коллективе, а в VII-VIII классах центральным становится стремление подростка к автономии в коллективе сверстников и поиск познания ценности собственной личности в их глазах. У многих подростков оказывается фрустрированной потребность быть значимым в глазах сверстников, что приводит к тяжелым

Непопулярность, социальная отверженность ребенка могут быть причиной отклоняющегося поведения, нарушений характера.

Низкая успеваемость или неуспеваемость составляют распространенную группу расстройств среди детей школьного возраста. Проблеме школьной неуспеваемости посвящено множество работ (Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, Ю.З. Гильбух и др.), однако ли можно считать проблему решенной. Неуспевающими могут быть и психически здоровые дети. Именно стойкая неуспеваемость, как правило, сопряжена с различными нарушениями в поведении. В литературе называются следующие типы отклонений в учебной деятельности: 1) общее отставание в учении (по языку, математике); 2) специфическое отставание по языку; 3) специфическое отставание по математике; 4) отклонение от индивидуального оптимума учебной деятельности (Ю.З. Гильбух).

Существует несколько подходов к рассмотрению проблемы неуспеваемости. В зарубежных источниках (М. Раттер) рассматривается концепция *обучения ниже собственных возможностей*, основной смысл которой сводится к тому, что «врожденный потенциал ребенка не соответствует возможностям его обучения в школе». При этом врожденный интеллектуальный потенциал ребенка определяется величиной его коэффициента интеллектуальности, который, в свою очередь, отражает его *психологический возраст*. Психологический возраст ребенка - предел его интеллектуальных возможностей. Однако эта концепция ни теоретически, ни практически не подтвердилась. Множество данных свидетельствует о том, что коэффициент интеллектуальности не является мерой рожденных способностей.

В литературе называются различные типы отклонений в учебной деятельности. Так, Ю.З. Гильбух рассматривает неуспеваемость общую и специфическую. Основанием деления является принятое в психологии деление общих и специфических способностей. *Общая неуспеваемость* связана с низкими показателями психической активности: отсутствие любознательности, интеллектуальной активности, низким уровнем притязания в отдельных областях умственной деятельности, инертностью нервно-психических процессов, неумением рационально планировать умственную деятельность, неспособностями к самоконтролю, самоорганизации.

Специфическая неуспеваемость связана с проблемами в усвоении конкретной области умственной деятельности. Например, отставание по языку характеризуется сложностями в овладении навыком чтения, бедностью словаря, несформированностью умений выражать полно и четко свои мысли; несформированностью речедвигательных процессов, графических навыков письма, в овладении навыками правописания.

Проблема повышения успеваемости, по мнению ученого, не может ограничиваться преодолением отставания в учении. Необходима полная реализация способностей ученика на данный момент.

Любое нарушение в развитии ребенка обуславливается, как правило, совокупностью обстоятельств, взаимодействием биологических, психофизиологических, социально-психологических и педагогических факторов, каждый из которых в отдельных, конкретно случаях может иметь относительно самостоятельное значение. Основные предпосылки нарушений личностного развития складываются в детстве, о чем свидетельствуют не только те исследования, к которым мы обращались в ходе обсуждения проблемы, но и духовная литература, жизненный опыт и здравый смысл.

Педагогическое общение

В современной психологии (прежде всего в социальной) накоплен богатый материал по исследованию общения как одной из базовых категорий психологической науки — структуры общения, функций, видов и многих других характеристик. Достаточно сказать, что существует не менее ста оснований только для определения общения. Мы будем понимать под общением взаимодействие людей как субъектов и выделять в нем три основных компонента: коммуникативный (обмен информацией); интерактивный (обмен действиями, выработка стратегии взаимодействия), перцептивный (восприятие и понимание другого человека). Общение — сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, который порождается потребностями в совместной жизни и деятельности. Смысл общения состоит в том, что оно выступает средством передачи форм культуры и общественного опыта. Специфика общения определяется тем, что в его процессе субъективный мир одного человека раскрывается для другого. В общении человек самоопределяется и самопредъявляется, обнаруживая свои индивидуальные особенности.

Особенность профессии учителя состоит в том, что ему необходимы знания, навыки, умения, которые лежат в основе успешного взаимодействия с людьми: организовывать свои отношения с учениками, с коллегами, помогать в нормализации отношений одноклассников между собой, в развитии навыков общения и т.д. Не будет преувеличением утверждение о том, что ядром психологической культуры учителя является педагогическое общение, реализуемое в педагогике сотрудничества. Не ставя своей задачей рассмотреть общение учителей и учащихся во всем его многообразии (это не позволяют рамки учебника — во-первых; исчерпывающую информацию по этим проблемам можно получить из огромного арсенала литературных, психологических источников — во-вторых), остановимся на характеристике стиля педагогического руководства и его влияния на формирование личности школьника.

Под стилем педагогического руководства понимается совокупность устойчивых способов взаимодействия учителя с учащимися в процессе совместной деятельности и общения. Для управления их поведением учитель использует наиболее часто убеждение, требование, внушение. Убеждение направлено на то, чтобы развивать мотивы нормативного поведения ученика через совместный анализ фактов и зависимостей. Некоторые исследователи выделяют нормативную функцию общения, благодаря которой дети осваивают нормы морали через знание нравственных основ поведения, примеры соответствующих действий и регулирование способов взаимодействия и взаимоотношений (там же). Требование обычно выражается в категоричных формах — приказах, запрещениях, распоряжениях. Заметим, что по эмоциональному тону оно может быть как агрессивным, подавляющим (в форме принуждения), так и теплым, доброжелательным (в форме побуждения). Внушение выражается в формах наставления, увещания, напоминания, предостережения, осуждения, укора или упрёка. Эмоциональный тон (доброжелательный или агрессивный) выражается у учителя по-разному: в содержании, в интонациях голоса, в мимике и пантомимике.

В современной психолого-педагогической литературе существуют различные классификации стилей педагогического руководства. Чаще всего выделяют три основные разновидности: авторитарный стиль, демократический и либеральный (в качестве синонимов можно встретить обозначения либерально-попустительский и непоследовательно-противоречивый).

В.А. Кан-Калик подробно анализирует следующие стили педагогического общения: на основе увлеченности совместной творческой деятельностью; на основе дружеского расположения; общение-дистанция; общение—устрашение; общение -заигрывание. Минские психологи, исследуя межличностные отношения в школьном классе, выделяют следующие стили: активно-положительный; пассивно-положительный; ситуативный; активно-отрицательный; пассивно-отрицательный.

Авторитарный стиль складывается в результате преимущественного использования учителем принудительного требования и агрессивного внушения. Требование направлено на подавление

недисциплинированного поведения школьников. Агрессивное внушение принимает формы наставления, предупреждения, угрозы, осуждения, которые вызывают недовольство, возмущение, гнев, презрение учителя. Сопровождается недовольными, злобными, гневными, насмешливыми, раздраженными интонациями голоса и мимики. Авторитарный стиль развивает навыки полного подчинения ученика учителю; тормозит развитие способности к саморегуляции поведения (если педагог не контролирует, то исчезает и дисциплина). У школьников снижается настроение, появляются тревожность, обеспокоенность, раздражение, обида, неприязнь, страх, агрессивность.

Демократический стиль руководства возникает, если учитель опирается на убеждение, побудительное требование и доброжелательное внушение. Убеждая, он разъясняет детям полезность подчинения правилам, формирует у них убежденность в их ценности. Обычные формы требования - приказы, запреты, распоряжения — превращаются при демократическом стиле в побуждение. Теплые интонации голоса, спокойная мимика, обращение к ученикам по именам усиливают близость учителя с ними. Доброжелательное внушение принимает формы доверительного наставления, увещания, просьбы, осуждения, предостережения, напоминания, упрека, укора. В них выражены доверие учителя к детям, одобрение или обеспокоенность. При такой системе отношений у учащихся успешно развиваются навыки саморегуляции поведения, уверенность в своих силах, оптимистическое настроение, положительные эмоции, состояние удовлетворения и радости от близости к учителю (живет с нами). Такие способы взаимодействия повышают его авторитет.

Либеральный стиль руководства, пожалуй, самый неблагоприятный в педагогическом общении. Не случайно его называют либерально-ситуативным, поскольку общение в значительной мере определяется ситуацией, настроением. Школьники не любят таких учителей, поскольку к их стилю общения трудно приспособиться: то они очень мягкие, потакающие детям; то, когда чувствуют, что власть от них уходит, очень жесткие. Резкие переходы от либеральности к авторитарности и обратно — типичная картина для учителей-либералов. Данный стиль руководства не развивает у детей ни навыков подчинения учителю, ни навыков саморегуляции поведения. Он порождает, с одной стороны, безосновательное веселье, эйфорию; с другой - чувство неудовлетворения, огорчения, безразличия, равнодушия. Установка на учащихся нейтральная. Из-за нерешительности и колебаний учителя в классе, как правило, выделяются несколько наиболее энергичных школьников, которые постепенно берут на себя часть его организаторских функций. В наиболее затруднительных ситуациях они обращаются к другим учителям, облегчая этим данному педагогу принятие ответственных решений.

Первое замечание касается того ранга, что в чистом виде тот или иной стиль руководства встречается не столь уж часто; поэтому более правильно говорить о доминировании того или иного стиля в деятельности учителя, преобладании одних его качеств над другими, а также сочетании, смене признаков на разных этапах развития классного коллектива (от низкого уровня, когда отношения детей диффузны, размыты, до высокого, характеризующегося сплоченностью, товарищеской взаимопомощью и т.п.).

Второе замечание. В характеристике педагогического общения как синонимы употреблялись словосочетания: стиль педагогического общения, стиль руководства, стиль управления педагогом коллективом учащихся. Это вполне обоснованно, так как управленческая деятельность — важный компонент педагогической деятельности и занимает значительное место в профессиональном общении учителя.

Третье замечание к характеристике стилей педагогического общения: в каждом из них можно обнаружить три стороны, свойственные понятию общение, — коммуникативную, интерактивную, перцептивную.

В своей работе Педагогическое общение (1979) видный отечественный психолог А.А. Леонтьев проанализировал оптимальное педагогическое общение и возможности его развития. Обратимся к этой информации. Оптимальное педагогическое общение, — пишет автор, — такое общение учителя (и шире — педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое

создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя. Для выявления индивидуальных особенностей педагогического общения (поиска стиля общения) А.А. Леонтьев предлагает следующее упражнение: Посетите с кем-либо из коллег урок незнакомого вам (и ему; ей) учителя, желательно в другой школе. Независимо друг от друга охарактеризуйте его поведение на уроке, пользуясь следующей схемой: а) доброжелателен, держится ободряюще — недоброжелателен; б) стимулирует инициативу, допускает выражение собственного мнения, свободное поведение учащихся — авторитарен, третирует их, не терпит возражений, собственных мнений, свободной манеры себя держать, одергивает и все время держит детей под жестким контролем; в) заинтересован, активен, выкладывается — безразличен, себе на уме; г) откровенен, не боится открыто выражать свои чувства, показывать свои недостатки — думает только о престиже, носит маску, старается во что бы то ни стало держаться за свою социальную роль; д) динамичен и гибок в общении, легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, тушит возможные конфликты — не гибок, не видит проблем и не умеет заметить намечающегося конфликта; е) вежлив и приветлив с учащимися, уважает их достоинство, индивидуализирует общение с разными детьми — общается только сверху вниз, одинаков со всеми, не дифференцируя своего общения; ж) может поставить себя на место учащегося, взглянуть на проблему (конфликт) его глазами, создает у говорящего ученика чувство, что его правильно понимают, — все видит только со своей колокольни, невнимателен к говорящему, создает у него ощущение, что его не понимают; з) активен, все время находится в общении, держит класс в тонусе — пассивен, пускает общение на самотек. Оцените эти стороны поведения учителя по пятибалльной системе. Сравните оценки, выставленные вами и вашим коллегой. В случаях расхождения попытайтесь вместе вспомнить, какие отдельные слова, поступки и т.д. привели вас и его к тому или иному мнению. Такой анализ будет способствовать углублению теоретического осмысления проблем педагогического общения и расширению возможностей развития оптимального общения в практической педагогической деятельности.

Для оптимального педагогического общения чрезвычайно принципиальным является соблюдение оптимальной социальной дистанции. Социальная дистанция характеризуется различием социальных позиций учителя и учеников, их правами и обязанностями по отношению друг к другу. Если социальная дистанция увеличивается, может возникнуть отчуждение; если сокращается, то возникает опасность фамильярности. Чрезмерная собственная активность учителя может привести к перенасыщению общением, вызвать отрицательные эмоции от взаимодействия с педагогом, даже от его внешнего вида, звучащего голоса.

Т.Н. Мальковская пишет: ...в современных условиях, особенно в городе, жизнь людей чрезвычайно насыщена общением как по основным каналам жизнедеятельности, так и по второстепенным. Интенсивность общения школьников с товарищами тоже очень велика. И если к этому добавляется весьма интенсивное общение с каждым учителем, школьник может не принять его психологически, в силу перегрузки контактами. Вот почему столь необходимо соблюдение социальной педагогической дистанции, определяющей меру общения и взаимодействия.

Таким образом, педагогическое общение в значительной степени обусловлено приемами и средствами руководства, определяющими его стиль. При наличии психологической культуры и желания эти приемы и средства могут регулироваться, совершенствоваться.