

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ УЧИТЕЛЕМ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА

А.С. Фомиченко

Исследованы особенности понимания учителем личности ученика. Рассматриваются личностные и профессиональные характеристики педагога, а также воздействие внешних условий на формирование образа учащегося. Особое внимание уделяется особенностям понимания личности ученика, зависящим от социальной полоролевой позиции учителя и самого учащегося. Подчеркивается актуальность и важность изучения педагогом собственных представлений об ученике для последующей коррекции своего поведения.

Ключевые слова: образ личности ученика, личностные и профессиональные качества учителя, внешние воздействия, полоролевая позиция педагога и учащихся.

Понимание учителем личности учащегося – важный компонент педагогических способностей, от которого зависит результативность педагогической деятельности и изучению которого посвящены как ставшие классическими, так и современные исследования [1, 2, 13, 19, 23, 27]. Так, еще К.Д. Ушинский отмечал, что «если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его тоже во всех отношениях» [26, с. 23].

Анализ психолого-педагогических работ по данной проблеме позволяет говорить о существовании определенных педагогических стереотипов и их влиянии на понимание педагогом личности учащегося. В связи с этим особый интерес представляет изучение особенностей представлений педагога об ученике, поскольку рефлексивная диагностика учителем своего поведения и отношения к ученику, своевременная их коррекция способствуют лучшему пониманию личности учащегося. В этом отношении показательно предположение Е.П. Ильина о невозможности достижения взаимопонимания в том случае, если учитель не учитывает свои психологические и гендерные особенности оценки учащихся, отношения к ним [7].

Еще А.Н. Леонтьевым сформулировано положение о том, что представления об ученике у учителя наполняются личностным смыслом, преломляясь через его социальный и профессиональный опыт [14]. Это означает, что адекватность восприятия и понимания учителем учащихся зависит от его социально-перцептивных умений и качеств, специально-

сти педагога, его возраста, пола, стажа, педагогического опыта, особенностей личности и т. д. [21]. В то же время на формирование у учителя понятия о личности ученика, по мнению С.В. Кондратьевой, оказывают влияние и внешние причины или воздействия. К числу таких условий она относит возраст, пол учеников, уровень их успешности в обучении и т. п. [13]. Кроме того, в отдельных исследованиях выявлена взаимосвязь между уровнем педагогического мастерства учителя и его пониманием личности учащегося [13].

Результаты исследований учителей с высоким уровнем педагогического мастерства свидетельствуют, что для них характерна объективность в понимании ученика с осознанием мотивов его поведения, им свойственно стремление увидеть индивидуальное своеобразие учащихся. В отличие от этого, учителям, не владеющим таким мастерством, свойственна субъективность понимания, зависящего от установок, стереотипов, собственной предубежденности [7, 9].

Обсуждая проблему понимания учителем личности учащегося, исследователи отмечают и вариативность представлений педагога в зависимости от его специальности [12].

Известно, что учителя, преподающие дисциплины гуманитарного цикла, полнее характеризуют личность учеников, особенно их коммуникативные и рефлексивные качества. В то же время преподаватели дисциплин «политехнического» цикла проявляют разностороннее знание черт характера, выражающих отношение учеников к труду. Кроме того, такие преподаватели обладают знаниями о

математических, конструктивно-технических и спортивных способностях и интересах своих учеников [3, 12].

Интересны, на наш взгляд, данные о влиянии педагогического стажа учителей на понимание ими ученика. Однако исследователи, как правило, ограничиваются изучением специалистов с небольшой продолжительностью стажа – от 0 до 3–5 лет педагогической деятельности [13].

Так, в исследованиях Я.Л. Коломинского и Н.А. Березовина [9], С.В. Кондратьевой и В.М. Роздобудько [12] и др. установлено, что «молодые» учителя (со стажем до пяти лет) глубже и адекватнее понимают детей, чем учителя с большим стажем. Полученные результаты объясняются тем, что у «молодых» педагогов еще не сформировались стереотипы, затрудняющие понимание внутреннего мира ребенка. Характеристика ученика у педагогов с большим стажем более обобщенная, они значительно чаще применяют глобальные оценки его личности.

Понимание личности учащихся определяется и качествами личности учителя (доброта, оптимизм, предвзятость и др.), в зависимости от наличия которых учитель видит в ученике либо положительное, либо отрицательное [25].

Кроме того, отмечается позиция, согласно которой формирование образа учащегося происходит под воздействием определенного отношения учителя к нему. В монографии Е.П. Ильина «Психология общения и межличностных отношений» выделяются некоторые типы отношений учителя к ученику [7].

Учителя с положительным отношением к ученику убеждены, что у каждого ученика имеются определенные достоинства, которые при определенных условиях можно раскрыть и развить. Даже при работе с «трудным» классом они не меняют положительно-эмоционального отношения к учащимся.

Учителя с ситуативным отношением не имеют твердых и объективных взглядов на личность ученика и на возможности ее развития. Их характеристики личности учеников противоречивы, оценка класса неопределенна. Для таких учителей характерна психологическая неустойчивость, потеря самообладания в трудных ситуациях.

Для учителей с отрицательным отношением характерны настороженность, отсутствие инициативы, отрицательное мнение о классе в целом и о большинстве учащихся. Однако некоторые педагоги с таким отноше-

нием открыто свое возмущение поведением учеников не проявляют. Другие же учителя не скрывают своего отношения и выражают его в резкой форме [7].

Особая роль в процессе познания педагогом личности учащихся и общения с ним, по мнению А.А. Реана с соавт. [21], принадлежит способности учителя к сопереживанию (эмпатии), не только повышающей адекватность восприятия «другого», но и ведущей к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися. Проявление эмпатии находит эмоциональный отклик у учащегося, и между ним и педагогом устанавливаются положительные отношения, что, в свою очередь, повышает продуктивность педагогического общения. Особое значение придается эмпатии в работе с «трудными» подростками, так как многие из них испытывают нехватку сочувствия и сопереживания. Кроме того, важную роль в процессе познания и понимания педагогом личности учащегося играют механизмы децентрации и идентификации. Такие психологические механизмы позволяют педагогу побороть свой эгоцентризм, взглянуть на ситуацию глазами ученика, понять и принять точку зрения учащегося, встать на его место и рассуждать с его позиции [21].

Не менее важное влияние на составление образа личности ребенка оказывают внешние воздействия или условия [13]. Так, одним из таких условий является академическая успеваемость учащихся [1, 6, 13 и др.].

Отметим, что при восприятии учителем ученика-двоечника, по мнению Б.Г. Ананьева [1], преобладает негативная оценка его личностных характеристик, отмечается инертность, пассивность, неразвитость, отсутствие способностей и интересов. Личность ученика-отличника учителями наделяется более положительными чертами, главным образом интеллектуально-волевыми. Качества «средних» (по успеваемости) учащихся учителем, как правило, не отражаются [1].

В исследовании В.И. Максаковой установлено, что 72 % исследуемых ею учителей воспринимают детей как носителей определенных оценок (отметок успеваемости) [15]. Исследования, проведенные С.В. Кондратьевой с соавт. [11], показали, что влияние успеваемости учеников на общую оценку учителем личности учащегося уменьшается по мере повышения уровня их педагогического мастерства.

Обращает на себя внимание еще один распространенный среди преподавателей стереотип: успеваемость учащихся напрямую определяется характеристиками их личности: если ученик хорошо учится, то он воспринимается как человек способный, добросовестный, честный, дисциплинированный, и, наоборот, «двоечник» – это бесталанный несообразный «лентяй» [20].

В некоторых исследованиях можно найти описания и другого педагогического стереотипа: очень часто «неблагополучными» детьми считаются недисциплинированные, непослушные ученики, те, кто не может усидеть на занятиях и зачастую вступают в пререкания, враждебно настроенные к школе и к учителю. Такие дети, по мнению учителей, склонны к асоциальному поведению. В то же время ученики, которые подчиняются педагогу, поступают согласно его указаниям и замечаниям, сотрудничают с учителем, стремятся к знаниям, никогда не нарушают дисциплину на уроках, обычно считаются «благополучными» [10, 20].

Из вышеизложенного следует, что, по мнению педагогов, «идеальный» учащийся делает работу учителя приятной и оказывает позитивное воздействие на его состояние. «Плохой» учащийся, напротив, служит источником отрицательных эмоций [22].

Обращают на себя внимание и результаты, полученные Л.М. Митиной [16]: 76 % учителей стремятся облегчить ориентацию в сложной педагогической ситуации с помощью схематической типизации учащихся, сводимой к пяти типам.

Первый тип – это ученики-отличники, сотрудничающие с учителем, украшение и гордость класса.

Второй тип – ученики, которых учитель считает способными, но в определенном смысле трудными, например, ненадежные, недисциплинированные, работающие несистематически.

Третий тип – так называемые «хорошие» (послушные) ученики, но считающиеся малоспособными, со слабой успеваемостью.

Четвертый тип – проблемные ученики, у учителя часто возникают с ними противоречия и конфликты.

Пятый тип представлен учениками, которые могут быть обозначены как неопределенная, слабо дифференцируемая группа, ученики, которые ничем не привлекают к себе учителя [16].

Обсуждая влияние академической успеваемости на формирование образа учащегося, важно отметить и наличие зависимости профессиональной оценки педагогом личностных качеств ученика от его внешней привлекательности [2].

Так, например, внешне привлекательным детям некоторые учителя склонны приписывать более высокий интеллект, а родителям этих учеников – большие усилия в воспитании своих детей. Внешне привлекательные учащиеся чаще становятся любимчиками преподавателя, а непривлекательные – наоборот [22].

Исключительное значение приобретает исследование Д. Еремеевой и Т.П. Хризман, Л.Д. Ершовой, Д.А. Мишутина, Л.Н. Ожиговой, С.В. Рожковой, В.М. Роздобудько, направленные на изучения представлений педагога о личности ученика с учетом социальной полоролевой позиции как педагога, так и учащегося [4, 5, 12, 17, 18, 24]. Так, учителям свойственно приписывать негативные характеристики мальчикам значительно чаще, чем девочкам. Мальчики в глазах педагогов чаще представляются неряшливыми, молчаливыми, возбудимыми, упрямыми, нетерпеливыми, с излишне высоким самомнением, девочки же – более старательными, застенчивыми, владеющими собой, ловкими, боязливыми, нерешительными [4].

Существенны различия и в определении учителем достоинств мальчиков и девочек. У юношей, как правило, переоценивается физическая сила, у девочек она оценивается адекватно. В свою очередь, умственные качества и общительность оцениваются у юношей адекватно и переоцениваются у девочек [3, 7].

Учителя лучше характеризуют детей одного с собой пола, особенно учителя-мужчины: они предпочитают составлять характеристики на мальчиков и дают более объективные оценки их личностным качествам. В то же время учителя-женщины более глубоко понимают мальчиков, чем учителя-мужчины – девочек.

Следует дополнить, что учителя-женщины полнее и глубже понимают интеллектуальные, волевые качества и черты характера, выражающие отношения учеников к людям и к самим себе. По сути дела, учителям-женщинам свойственна большая наблюдательность по сравнению с учителями-мужчинами. Это обусловлено положительным отношением женщин к педагогической деятельности, они чаще мужчин становятся учи-

телями по призванию. Учителя-мужчины чаще всего отмечают черты характера учеников, связанные с их отношением к труду [5, 7, 13].

В исследовании С.В. Рожковой установлено, что индивидуальность педагогической культуры учителя в значительной степени определяется его гендерной принадлежностью, а также то, что знание особенностей гендерной компетенции поможет педагогу в совершенствовании собственной педагогической культуры. Как следствие, наличие таких знаний приводит к лучшему взаимодействию педагогов с учащимися и к более лучшему пониманию их личности [24].

Проблемные точки женской и мужской педагогической культуры, по мнению С.В. Рожковой, различны [24]. Так, для учителей-женщин характерны ощущение внутреннего конфликта как отражение противоречия между актуализировавшейся независимостью женщин в профессиональной деятельности и необходимостью выполнения традиционных гендерных ролей в семье, достаточно широкий круг социально-культурных интересов, преобладание значимости личностных взаимоотношений в коллективе над содержанием профессиональной деятельности и т. д.

К особенностям педагогической культуры учителей-мужчин относятся ощущение внутреннего конфликта из-за недовольства своим социальным положением и необходимости выполнения традиционных гендерных ролей в семье; склонность к исследовательской деятельности, принятию нестандартных решений; менее развитая коммуникативная компетенция по сравнению с женщинами-коллегами и т. д.

Особенности реализации своих профессиональных функций учителями-женщинами и учителями-мужчинами затрагиваются и в исследовании И.В. Кузиной с соавт. [8].

Так, например, учителя-женщины по сравнению с учителями-мужчинами более открыто проявляют эмоции, их речь ярче, образнее, насыщеннее примерами из собственной жизни. Они более тактичны в разрешении конфликтных ситуаций и располагают к откровенному общению, обсуждению личностных проблем. Учительниц отличает завышенная требовательность к учащимся, пристрастие к контролю. Типичным объяснением снижения успеваемости является довод о том, что ученики стали хуже.

Учителя-мужчины более сдержанны в проявлении эмоций, говорят меньше, в основ-

ном в рамках учебной темы, но при этом успешно устанавливают контакт с детьми и поддерживают позитивную атмосферу в классе за счет чувства юмора. Они испытывают меньше сложностей с поддержанием дисциплины, не склонны рассматривать успех учеников как свой личный, поэтому менее заинтересованы в нем. Неудачи учеников они объясняют их ленью, глупостью, но не промахами в своей деятельности. В профессионально-исследовательской деятельности они стремятся к управлению учениками, а не к сотрудничеству с ними. Предпочитают профессиональное общение межличностному, поэтому не очень стремятся наладить тесный контакт с учащимися во внеучебное время [8].

В завершение хотелось бы отметить, что не все учителя достаточно знают и понимают своих учеников, несмотря на то, что в последнее время теоретическая подготовка педагогов в области психологии значительно улучшилась. Краткий анализ теоретических источников позволяет сделать вывод о наличии значительного количества педагогических факторов, стереотипов и установок, оказывающих влияние на понимание учителем личности учащегося. Исследование таких представлений позволит педагогу преодолеть стереотипы собственного мышления и расширить видение учителем психологических особенностей учеников, улучшая тем самым свое взаимодействие с ними.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. *Человек как предмет познания* / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во «ЛГУ», 1969. – 339 с.
2. Бодалев, А.А. *Восприятие и понимание человека человеком* / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
3. Деминский, В.А. *Образ учащегося в сознании педагога: гендерный аспект* / В.А. Деминский // *Психологическая наука и образование*. – 2008. – № 1. – С. 38–44.
4. Еремеева, Д.В. *Мальчики и девочки – два разных мира* / Д.В. Еремеева, Т.П. Хризман. – М.: Изд-во «Линка-пресс», 1998. – 184 с.
5. Еришова, Л.Д. *Особенности перцептивных способностей учителя* / Л.Д. Еришова // *Психология труда и личности учителя* / под ред. А.И. Щербакова. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1979. – С. 91–107.
6. Иванова, Е.Ю. *Межличностное восприятие в педагогическом общении* /

- Е.Ю. Иванова // Психология учителя: материалы VII съезда Общества психологов в СССР. – М., 1989. – С. 56–57.
7. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений: моногр. / Е.П. Ильин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2009. – 576 с.
8. Имидж современного учителя: гендерный аспект / И.В. Кузина, Е.С. Касаткина, Т.В. Тюрина, О.А. Круглова // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». – 2010. – Июнь (№ 2 (7)). – <http://www.grani.vspu.ru>
9. Коломинский, Я.Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии / Я.Л. Коломинский, Н.А. Березовин. – М.: Изд-во «Знание», 1977. – 82 с.
10. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Изд-во «Просвещение», 1989. – 320 с.
11. Кондратьева, С.В. О социально-психологической совместимости учителя и учащихся / С.В. Кондратьева, И.А. Рапопорт, Т.С. Токарская // Советская педагогика. – 1975. – № 7. – С. 31–39.
12. Кондратьева, С.В. Основы индивидуального подхода к учащимся. (Понимание учителем школьника как сторона педагогического мастерства) / С.В. Кондратьева, В.М. Роздобудько. – Киев, 1976. – 45 с. (на укр. яз.).
13. Кондратьева, С.В. Понимание учителем личности учащегося / С.В. Кондратьева // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 46–59.
14. Леонтьев, А.Н. Образ мира: в 2 т. / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М.: Изд-во «Педагогика», 1983. – Т. 2. – С. 251–261.
15. Максакова, В.И. О влиянии восприятия педагогом своего воспитанника на развитие индивидуальности школьника / В.И. Максакова // Теоретические и прикладные проблемы психологии понимания людьми друг друга: тез. докл. – Краснодар: КубГУ, 1975. – С. 256–257.
16. Митина, Л.М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 28–35.
17. Мишутин, Д.А. Профессионально-педагогическое общение учителя и ученика на уроке физической культуры: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д.А. Мишутин. – СПб., 1992. – 18 с.
18. Ожигова, Л.Н. Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии (На материале педагогической профессии): дис. ... канд. психол. наук / Л.Н. Ожигова. – Краснодар, 2000. – 196 с.
19. Реан, А.А. Педагогика: учеб. для вузов / А.А. Реан, Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 304 с.
20. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 432 с.
21. Реан, А.А. Психология познания педагогом личности учащихся / А.А. Реан. – М.: Высшая школа, 1990. – 80 с.
22. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломенский. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 416 с.
23. Регуш, Л.А. Прогностическая способность учителя и ее диагностика / Л.А. Регуш. – Л.: Изд-во «ЛГПИИ», 1989. – 92 с.
24. Рожкова, С. Особенности педагогической культуры учителей-мужчин и учитель-женщин / С. Рожкова // Первое сентября. – 2007. – № 4. – С. 11–16.
25. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. – М.: Изд-во «Просвещение», 1991. – 128 с.
26. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений. В 11 т. Т. 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.; Л.: Изд-во «АПН РСФСР», 1950. – 575 с.
27. Щербаков, А.И. Психологические основы формирования личности учителя / А.И. Щербаков. – М.: Изд-во «Просвещение», 1967. – 266 с.

Поступила в редакцию 30.05.2012 г.

Фомиченко Анна Сергеевна. Преподаватель кафедры иностранных языков, Оренбургский государственный университет. E-mail: anzitadel@mail.ru
Anna S. Fomichenko. Teacher of the department of foreign languages, Orenburg State University. E-mail: anzitadel@mail.ru