

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ
Книга Психология
Том 100

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PHILOSOPHIE
Livre Psychologie
Tome 100

ОБЩУВАНЕТО МЕЖДУ УЧЕНИЦИ И УЧИТЕЛИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ

ДОНКА ПЕТРОВА

Катедра „Социална, трудова и педагогическа психология“

Донка Петрова. ОБЩЕНИЕ МЕЖДУ УЧИТЕЛЕМ И СТУДЕНТАМИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Ета статъа фокусируе на общении между учителями и студентами. Она подчеркивает на роли учителя в установливать хорошие отношения с студентами и также рассматривает функции обратной связи для эффективного сообщения в классе. Материал также предлагает исследование на типах взаимодействий случаются между учителями и студентами – согласно студентам в их отроческих летах. Включенные статистические данные.

Donka Petrova. TEACHER–STUDENT COMMUNICATION: PSYCHOLOGICAL ASPECTS

This article focuses on communication – its various definitions, and on the various aspects of teacher – pupil communication. It underlines the role of the teacher in establishing good relationships with students, and also examines the functions of feedback for the effective communication in the classroom. The material also offers a research on the types of interactions that happen between teachers and students – according to students in their adolescent years. Statistical data included.

I. ПОНЯТИЕТО ЗА ОБЩУВАНЕ В ПСИХОЛОГИЯТА

Анализът на общуването между ученици и учители предполага дефиниране на самото понятие за общуване, както и на спецификата на взаимодействията в училищен контекст.

В българския език комуникация и общуване често се използват като синоними, независимо от различния си произход (едното е българска дума, другото – чуждица). Думата „комуникация“ произлиза от латинското *communicare* – споделям, правя общо достояние, предавам нещо на някого. В българската дума „общуване“ също се съдържа коренът „общ“ – т. е. в етимологията на думата е дълбоко залегнала идеята за общност, за приобщаване, за правене на нещо общо.

Много автори използват понятията за общуване и комуникация като тъждествени, докато други открояват различни нюанси на значение в тях (Янкулова-Цветкова 2006). В междуличностен план комуникацията може да се разгледа като система от актове на общуване между хората, докато общуването като цяло е основна психологическа категория с много по-богато съдържание и по-пълно разкрива сложността на човешките взаимоотношения в сравнение с понятието комуникация, което отразява преди всичко информационните процеси. В тази статия комуникация се ползва по отношение на самите актове на взаимодействие, обмен на някакво равнище между социалните партньори, а общуване – по отношение на по-сложната система от взаимодействия и взаимоотношения, в която те влизат.

Комуникацията е обект на научен интерес от много време – и за нея са дадени множество различни дефиниции.

Например според определението на основоположника на информационния подход, Клод Шанън, „комуникацията е предаването и приемането на информация“, докато според философа И. Дж. Ричардс тя се състои в създаването на значение.

За Groogan (1999, цит. по Dunn 2005) комуникацията не е действие, а непрекъснат процес, в рамките на който хората установяват помежду си взаимоотношения посредством интеракциите, в които влизат.

Една по-обстойна дефиниция е тази на американския Национален комитет за комуникативните потребности на хора с увреждания: „Всеки акт, чрез който един индивид дава или получава от друг информация за потребностите, желанията, перцепциите, знанията или афективните състояния на друг индивид. Комуникацията може да бъде интенционална или неинтенционална, да включва конвенционални или неконвенционални сигнали, да приема лингвистични или нелингвистични форми.“ (1992)

Идеята за двустранността на комуникацията е откроена в дефиницията на R. Adler (Adler at al. 1995, цит. по Dunn 2005), според когото тя е „продължителен транзакционен процес, включващ участници, които създават взаимоотношения чрез едновременното изпращане и получаване на съобщения, много от които са изкривени от физически и психологически шум“. Идеята за комуникацията като „транзакционен процес“ означава, че ние кодираме и изпращаме съобщения, докато в същото време получаваме и декодираме други такива.

Друг начин да се даде определение на комуникацията е да се разгледат различните обяснителни модели за нея. Първият модел на социалната комуникация може да се проследи далеч във времето – до съчиненията на Аристотел

за ораторското изкуство. Това е реторичният модел, който е еднопосочен и акцентира върху връзката между оратор и аудитория и който може да се представи по следния начин (Цветанска 2006):

Оратор >>>> Реч >>>>>> Аудитория

Основната цел на оратора е чрез речта си да убеди аудиторията в правотата на своите аргументи.

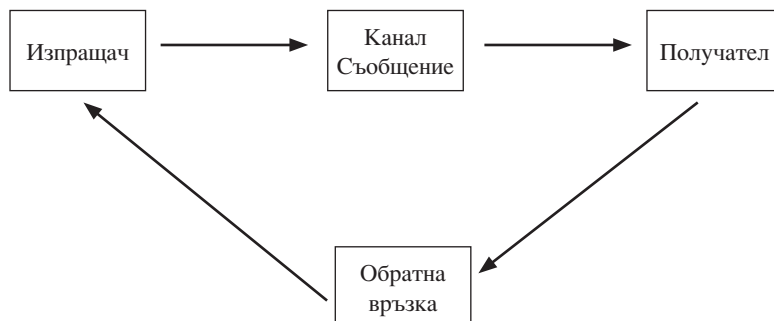
В психологията един от най-популярните базисни модели на комуникацията е този на Ласуел от 1948 г. – той описва комуникацията чрез пет въпроса, известни като петте „К“:

КОЙ	КАКВО казва	По КАКЪВ канал	На КОГО	С КАКЪВ ефект
(комуникатор)	(вербални, невербални сигнали – съобщение)	(средство, медия)	(аудитория, получател на съобщението)	(резултат, влияние върху аудиторията)

(по Цветанска 2006: 18)

Този модел е интересен с това, че за пръв път откроява и подчертава значението на ефекта от предаденото съобщение като част от комуникативния процес.

Впоследствие голяма популярност придобива моделът, предложен от К. Шанън и У. Уивър (1949), който откроява следните компоненти на комуникацията: изпращач – който отправя съобщението; кодиране – това е процесът на изразяването на посланието чрез думи, знаци, символи, жестове; канал – избор на канал, чрез който да се изпрати съобщението (например директен разговор, писмена комуникация и др.); самото съобщение; декодиране – процеса, при който получателят „разчита“ вложеното в съобщението послание; получател и обратна връзка, която той дава.



На всеки етап от процеса е възможно възникването на „шум“ – не само в смисъла на физически такъв, а като всяко нещо, което не е част от първоначалния замисъл на изпращача на съобщението, което обаче оказва влияние върху комуникацията.

От тези модели става ясно, че общуването е единство на обективни механизми за обмен на информация и субективно-личностни характеристики, свързани с интерпретирането на смисъла и преработването на тази информация (Цветанска 2006). Особено важно е общуващите да притежават добри умения за кодиране и декодиране, за да се стигне до истински обмен, до истинско общуване. Често обаче се случва точно обратното – появяват се разминавания, несъответствия между това, което е мислено в началото и което подателят си мисли, че съобщава, и възприетото от реципиента. Ето защо е толкова важно подателят на информацията да се стреми максимално ясно да вербализира своите мисли, намерения, мотиви, за да бъде по-добре разбран от реципиента, който от своя страна да подаде обратна информация за равнището на своето разбиране (Янкулова-Цветкова 2006). Винаги е важно да се взема под внимание и фактът, че комуникативният процес има осъзнаван и неосъзнаван аспект и че наред с това, което съзнаваме, че се стараем да предадем, ние излъчваме и послания, които не осъзнаваме, но които достигат до реципиента.

Без общуването животът ни би бил немислим – в онтогенезата то е средството за приобщаване на формиращия се индивид към света около него, към културните традиции и достиженията на човешката цивилизация; то е инструмент на социализацията, но и на откриването на собствения Аз, което се случва постепенно именно в процеса на непрекъснат обмен с околните. Многобройни изследвания сочат, че ефектите от липсата на достатъчно общуване в ранните етапи от онтогенезата водят до забавяния в развитието и до проблеми в социализацията – подобни деца са често пасивни и отдръпнати от света около тях (Иванов 2004) – или напротив, проявяват силна агресивност, т. е. отново социално неадаптивно поведение. В подобни случаи развитието на чувство за собствена идентичност е крайно затруднено, тъй като формирането на самосъзнание е функция на непрекъснатото взаимодействие с другия. „Чрез другия Аз-ът намира оценъчната позиция за себе си.“ (Стаматов, Минчев 2003).

Общуването е взаимодействие между хората на много равнища, в когнитивната, емоционалната и поведенческата сфера (Янкулова-Цветкова 2006). Могат да се обособят три негови основни функции: когнитивна, емотивна и конативна.

Когнитивната функция е свързана с изграждането на познавателно-интелектуалната сфера на личността: това означава както предаване на знания и информация, така и предаване на навици и умения.

Емотивната функция има две измерения: емоционалната задълбоченост на общуването и интензитета на емоционалния обмен, от една страна, и от друга – възможността за развитие на емоционалното възприятие за собствения

вътрешен свят и този на другите. Именно чрез общуването влизаме в контакт с емоциите на хората около нас, като то провокира емоции и у самите нас.

Конативната функция е свързана с волевата сфера на личността.

Общуването в училище

Общуването в училище (педагогическото общуване) се реализира като процес – цикличен, динамичен и непрекъснат – между ученици и учители (Цветанска 2006). Това е не само процес на обмен на информация, а и на обмяна на оценки, на очаквания и на формиране на определени взаимоотношения. Общуването и съответно общуването в училище се основават на принципа на реципрочност: той предполага обратимост на връзката. Което се реализира чрез обратната връзка (Цветанска 2006). Част от функцията на учителя е да предостави на учениците адекватна обратна връзка, с която ги превръща в участници в процеса, както и да ги насърчава да бъдат активни участници в комуникативния процес в училище не само като реципиенти на определено количество информация, но и като генератори на питания, на идеи, на дискусии. Професионална отговорност на учителя е подготовката, планирането и адекватното кодиране на посланията, отправяни към учениците, както и подходящото ползване на комуникативните канали (пак там, с. 29). Насърчавайки ги да задават въпроси, да дават коментари и мнения, учителят им дава възможност да се включат активно в процеса на обучение, да не бъдат пасивни слушатели, за които дори не се знае какво и доколко чуват. Скъсяването на дистанцията между учител и ученици води до установяване на цялостно по-добри взаимоотношения на доверие и взаимна загриженост. Правилата на общуването в класната стая следва да подлежат на договаряне и не бива да бъдат налагани от учителя от позицията на педагогическа власт или формален авторитет. Кооперативният дух на общуването стимулира положителните нагласи на всички участници в процеса. Той предполага безусловно приемане, че учениците имат възможност за успех в обучението, право на собствено мнение и позиция – както и на тяхното свободно изразяване. Успешно обучение се реализира в контекста на добро общуване между ученици и учители – до най-добри резултати учениците достигат при т. нар. търсеци, или изследователски стратегии. Те предполагат насърчаване на достатъчна самостоятелност у учениците – чрез събиране на информация, експериментиране. Общуването е свързващ елемент между компонентите на стратегията, което определя в голяма степен нейната ефективност (Цветанска 2006). Добрите комуникативни умения на учителя са ключът към въвличането на учениците в учебния процес (Catt, Miller 1999). Под добри комуникативни умения в случая се разбира учителят да може умело да конструира и предаде посланието си, което е съобразено с контекста на взаимодействие и с аудиторията. В изследване на Грюенвалд и Акерман (Gruenenwald & Ackerman 1986, цит. по Duffy et al. 2002) учениците

посочват добрите комуникативни умения на учителя – и добрата комуникация изобщо – като определящ фактор за качеството на полученото образование, докато учителите поставят на първо място доброто владение на предмета.

Една от основните функции на учителя е комуникативната. Тя се реализира на няколко равнища: общуването с всеки ученик по отделно, общуването с групи ученици и общуването с ученическия клас (Михайлов 2001). Именно комуникирайки, учителят изпълнява своята регулираща и коригираща дейност, а ефективната комуникация предполага вникване в мотивите на другия, постигане на истинско разбиране на неговата индивидуалност. Това предполага и високи нива на емпатия у учителя. Понятието за емпатия е въведено за пръв път в психологията от Карл Роджърс, един от основоположниците на хуманистичната психология. Емпатията е ключово умение за ефективната комуникация. Самият Роджърс я определя като способността да усетиш света на другия, сякаш е твой собствен, но без да губиш своята собствена гледна точка. Но за да има емпатия, е необходимо реално разбиране на позицията и потребностите на другия – което се случва в ефективната комуникация.

В днешно време емпатията се дефинира като сложен конструкт, обединяващ когнитивен и афективен (емоционален) компонент (Hojat, Gonnella, Nasca et al 2002). Когнитивният компонент включва способността да се разберат чувствата и преживяванията на другия и да се види светът от неговата гледна точка – т. е. да се отчете индивидуалната специфика на тази гледна точка. Афективният компонент се свързва със способността за съпреживяване на чувствата на другия.

Ролева теория за общуването между ученици и учители

Според тази теория във всяко свое взаимодействие човек влиза от позицията на някоя от ролите, които изпълнява. Понятието за роля е заимствано от света на театъра, но в психологията се разбира като тоталната съвкупност от очакванията за това, как индивидът следва да се държи на определена позиция в социалната структура (Calhoun, Asocela 1990). Професията на учителя изисква комуникацията с учениците от позицията на няколко различни роли. Основните от тях са (Михайлов 1996):

- Информатор – тази роля се осъществява чрез даването на информация, предаването на знания (гностичната функция на учителя), но и на мнения, възможни гледни точки и трактовки на проблемите, възможни решения. Едно от средствата, чрез които се изпълнява тази роля, е даването на обратна връзка – и то такава, която носи информация за нивото на справяне, за евентуалните пропуски, за потенциалите и проблемите на ученика.

- Събеседник – учителската професия е често наричана професия на взаимодействието. Тази роля се реализира в разговорите с учениците.

- Съветник – не и морализатор. Тази роля предполага готовност на учителя да изслуша, да обърне внимание на проблемите на учениците и от позицията на човек с повече знания и опит да предложи възможно решение.

- Помощник (фасилитатор) – в тази си роля учителят влиза, когато се стреми да подпомогне разрешаването на конфликти или туширането на социално нежелателни прояви в училище.

- Приятел – когато влиза и в неформално общуване със своите ученици, учителят е в тази роля. Макар да благоприятства разбирателството и позитивния емоционален фон в класната стая, прекалено честото влизане в тази роля може да попречи на реализацията на някои други роли на учителя – на експерт, авторитет по някои въпроси. Във взаимоотношенията учител-ученик все пак е важно да съществува и дистанция.

- Ролеви образец (модел) – децата и юношите имат потребност от образци, на които да подражават в процеса на формирането на своята идентичност. Личният пример е мощно възпитателно средство.

- Експерт – в своята област.

- Координатор – на различните дейности на учениците.

Тенденции в педагогическото общуване

Водеща днес е тенденцията към хуманизиране на общуването между ученици и учители и скъсяване на дистанцията между тях, както и преминаването към все по-интерактивни методи на обучение. Един от водещите примери в това отношение е немската образователна практика, в която на ефективната комуникация с преподавателя се придава критична роля за пълната изява на същността на учениците, на техния максимален потенциал, както и за преодоляването на жизнените кризи, характеризиращи развитийните периоди, за тяхната самореализация и формирането на системата им от ценности. Чрез курсове по реторика и целево общуване в Германия се цели развитието на отлична комуникативна компетентност у учителите (Иванов 2004).

В руската психологическа традиция тенденцията към хуманизиране на системата „учител–ученик“ се реализира в т. нар. „педагогика на сътрудничеството“, чиито водещи представители са Шалва Амонашвили и Иван Илин. Те решително отхвърлят императивното обучение, при което взаимоотношенията между учители и ученици са строго субординантни и учителят действа от позицията на власт и безусловен авторитет, като комуникацията често се осъществява чрез заповеди, императиви и няма пространство за обсъждане. Целта на педагогиката на сътрудничеството е обединяването на усилията на ученици и учители за съвместно решаване на задачите. Тази тенденция отразява движението от „субект–обектни“ (ученикът е обект на въздействие и възпитание) към „субект–субектни“ (ученикът е субект на собственото си развитие и промяна и пълноправен участник във взаимодействието) взаимоотношения (Иванов 2004).

Така според Амонашвили за сътрудничество между ученици и учители може да се говори, когато ученикът се чувства не само като обучавана, но и

като самостоятелно действаща личност (пак там). За постигане на сътрудничество той предлага да се следват следните принципи:

- Стимулиране на искрен интерес към ученето.
- Честа употреба на речевни ситуации от неречев тип, за да може ученикът да възприема себе си не само като обучаван – и да се отвори пространство за общуване с учителя заради удоволствието от самото общуване.
- Уроците да са естествено продължение на живота.
- Урокът да протича с темп, адекватен на възможностите на децата, и да не бъде императивен, а забавен и увлекателен.
- Да се създаде атмосфера на работа, в която е допустимо ученикът и да съборка – това да не буди у него страх или други негативни емоции.

В своята книга „Здравейте, деца. Как сте, деца“ Амонашвили описва личния си опит като педагог и най-вече доминирането на принципа на радостта в неговата работа.

Една от основните функции на учителя е комуникативната. Тя се реализира на няколко равнища; общуването с всеки ученик по отделно, общуването с групи ученици и общуването с класа (Михайлов 2001). Именно комуникационните, учителят изпълнява своята регулираща и коригираща дейност, а ефективната комуникация предполага вникване в мотивите на другия, постигане на истинско разбиране на неговата индивидуалност.

Ролята на обратната връзка в общуването между ученици и учители

Както беше вече отбелязано, общуването се осъществява не само чрез предаването на някакво послание – то е в споделеното значение, което се придава на това послание. Ако реципиентът не влага същото значение в посланието – или не успява въобще да му придаде никакъв смисъл за себе си, то не може да се каже, че протича общуване (Catt, Miller 1999). Ако комуникацията се възприеме само като процес на формулиране на някакво послание и предаването му чрез определен канал, то се приема, че е осъществена добра и достатъчна комуникация, когато всъщност липсва споделият смисъл и посланието не е постигнало целите си спрямо реципиента. Ефективната комуникация изисква споделен смисъл.

Ученето от страна на учениците не се осъществява само защото им е представена някаква информация: учителят има нужда от стратегии, чрез които да катализира този процес. Обратната връзка е особено значима подобна стратегия. Ефективната комуникация предполага също предоставяне на възможности на учениците да задават въпроси, да искат разяснение относно учебния материал или поставените оценки; това несъмнено е времеемко и често не се случва именно поради недостига на време; много често обаче се случва и поради липсата на готовност да се даде адекватна обратна връзка (пак там).

Неподходящата или зле подадената обратна връзка може да накърни самооценката на ученика. Обратната връзка има както функция да затвърди доб-

рите прояви, така и корекционна функция. Когато е утвърждаваща, тя има мотивиращ ефект върху обучавания; когато е корекционна, тя му дава възможността да разпознае и идентифицира последиците от своите действия и да ги промени, за да постигне желаните резултати. Тя е от ключова значимост за разгръщането на пълния потенциал на обучаваните на всеки етап от тяхното обучение. Тя е и умение, което може да се овладее. Всеки учител дава обратна връзка по един начин, съзнателно или несъзнателно.

Добра обратна връзка може да се предостави, когато съществува атмосфера на доверие и загриженост, когато ученикът и учителят възприемат себе си като „съюзници“, работещи за общи цели. Ако тази атмосфера липсва, обратната връзка няма да бъде максимално ефективна.

Принципите на ефективната обратна връзка резюмират Хескет и Лейдлоу (Hesketh, Laidlaw 2005):

– Да се дава е в подходящия момент – т. е. колкото се може по-скоро след проявата, за която се дава;

– Да се дава директно – в първо лице, не предадена от някой друг (например класната, която казва на даден ученик: *„Разбрах, че учителката ви по математика е била много доволна от твоето представяне на последната контролна“*). Подобна обратна връзка никога не може да има същия ефект като получената лично – а и препредадената чрез трето лице критика е по-малко вероятно да бъде приета;

– По възможност да се избягват оценъчните твърдения в стил *„Представянето ти беше лошо/ слабо“* – по-скоро под формата на *„Дали не останаха въпроси, на които не си обърнала достатъчно внимание?“*

– Да бъде специфична, а не генерализирана (*„Ти много избърза с последния отговор, не си даде време, за да помислиш“*, а не *„Ти си припрян“*);

– Фокусирана върху действията/ поведенческите прояви, а не върху личността на ученика: *„Трудно ти е да поддържаш очен контакт, докато те изпитвам, вероятно се притесняваш в такива ситуации“* вместо *„Ти си прекалено стеснителна“*.

Кои са бариерите, отново според Хаскет и Лейдлоу, пред ефективната обратна връзка:

– Страх от даването на обратна връзка, тъй като би могла да засегне някого;

– Негативна реакция на ученика, когато получи критика. Неуспешното справяне с отрицателните реакции на критика може да елиминира ефектите на самата обратна връзка;

– Даването на прекалено генерализирана обратна връзка, необвързана с конкретни ситуации и проблеми;

– Отправянето на критика, но без да се посочи начин за коригиране на нежеланото поведение;

– Неконсистентност – обратната връзка, за да има ефект, трябва да бъде навременна и да се получава във всяка подобна ситуация, не само понякога, когато учителят е в добро/лошо настроение;

– Липсата на уважение към ученика.

Даването на негативна обратна връзка е деликатен процес и изисква специфичен подход. Дори тези, които са само свидетели на дадената обратна връзка, могат да се повлияят – това може да се обясни с теорията на Албърт Бандура за социалното учене: ако наблюдаваме как някой бива санкциониран, това ни създава очакване, че и ние можем да бъдем санкционирани за подобна проява. Някои автори напълно отричат даването на негативна обратна връзка (най-вече от директен тип: „*Ти сбърка*“, „*Това не е вярно*“). Според други обаче негативната обратна връзка е важна и ценна – стига да се дава по добър начин. Робърт Ерлих и Стенли Золтек (Ehrlich, Zoltek 2006) поддържат тезата, че дори грешните отговори в класната стая са ценни, защото дават възможност да се „уловят“ пропуските и да се коригират. Те апелират към „дестигматизиране“ на грешните отговори и към това учениците да бъдат постоянно насърчавани да задават въпроси и да коментират без страх, че ще изглеждат глупаво. Как се дава негативната обратна връзка, е от ключово значение според тези автори, като те посочват два принципа, които да се съблюдават: (1) това трябва да се прави по начин, който не е обиден и не е насочен към личността на ученика и (2) да не се казва на ученика просто, че греша, а да се изтъкне кои аспекти от отговорите му са правилни и в кои отношения бърка. Подобна обратна връзка действително може да послужи като основа за размисъл върху собственото представяне и евентуална самокорекция.

Критиката бива приета по-лесно, ако идва от източник, който буди уважение и вдъхва доверие у ученика, когато между тях съществуват добри взаимоотношения и обратната връзка се дава по доброжелателен начин.

В идеалния случай обратната връзка трябва да се дава и по формален, и по неформален път. Във всяка една ситуация може да се предоставя обратна връзка към учениците под някаква форма.

Всички страни на живота в училище заслужават да получат обратна връзка – справянето с материала, отношението и нагласите към другите ученици, справянето с проблемни ситуации. Важно е да бъде представяна като гледна точка на оценяващия, не като нещо абсолютно и безусловно. Да се започва с положителната обратна връзка: след нея има по-голяма вероятност ученикът да възприеме негативната.

Може да се обобща, че ефективността на обратната връзка е функция на доверието към източника ѝ, самото послание и готовността на реципиента да я приеме.

Системен подход към анализа на общуването и взаимоотношенията между ученици и учители

Системният подход (Pianta 2005) се стреми да предложи интегративен анализ на различните системи, които оказват влияние върху развитието на детето – семейството, общността, социалните процеси, когнитивното развитие, училището, учителите, връстниците и съучениците, условията на живот.

Под *система* в случая се разбира *всяка една цялост, която е съставена от взаимосвързани части, които си взаимодействат и действат по организиран, взаимозависим начин, за да гарантират адаптацията и оцеляването на цялото*. В този смисъл например семействата, класовете в училище, групите от връстници са системи. Развиващото се дете и подрастващият са също системи. И съответно тяхното емоционално, когнитивно, моторно и социално развитие не са отделни процеси, следващи своите собствени пътища – те са интегрирани в един цялостен, организиран, динамичен процес. Всички системи, с които детето е свързано, функционират на различни равнища спрямо него – някои оказват по-скоро опосредствано и дистантно влияние, докато други му влияят съвсем непосредствено (Bronfenbrenner & Morris 1998, цит. по Pianta 2005). Системите се намират в постоянно взаимодействие помежду си, като същевременно и елементите на всяка система си взаимодействат непрекъснато. По отношение на интеракциите между учители и ученици това се транслира като взаимодействие между системата ‘учители’ и системата ‘ученици’ – перцепциите и нагласите на едната система спрямо другата и как те повлияват непосредственото взаимодействие. Бронфенбренър и Морис подчертават, че основен двигател на развитието са близките процеси – интеракциите между детето и различните системи в неговия живот, като интеракциите с учителите са според авторите едни от основните източници на подобни близки процеси (1989, цит. по Pianta 2005).

Системната теория предлага алтернативен възглед за източниците на мотивация и промяна. Според поведенческия подход промяната и мотивацията за промяна се разглеждат като индуцирани отвън – от наличието на позитивни или негативни подкрепления на поведението или история от подобни подкрепления. Биологичното направление приема, че локусът на промяна е в разгръщането на вродени, генетични програми и съзряването, свързано с хронологичната възраст. И в двата случая обаче детето е някак пасивно – развитието и промяната сякаш са нещо, което му се случва, идва отвън или отвътре, но без неговото специално участие и контрол.

Според системната развитийна теория обаче мотивацията за промяна е вътрешна характеристика на всяка една система. Развитието идва като естествен резултат от взаимодействието на различните системи. Децата са активни – те непрекъснато търсят новото, опитват са да разберат непознатото, търсят предизвикателства и практикуват новоусвоените си умения. Нещо повече – де-

цата са непрекъснато активни в постоянно променящи се, динамични системи. Мотивацията и желанието за промяна се извличат от взаимодействието между системите, между детето и контекста.

Взаимоотношенията с околните са водещият източник на развитийна промяна според системния подход. Интеракциите на подрастващите с възрастните са като „проводник“, чрез който ресурсите, културните достижения, знанията достигат детето – но са твърде често проводник и на рискови фактори към формиращата се личност (Pianta 2005). Отново според Пианта ученици, които имат добри взаимоотношения със своите учители, възприемат климата в класната стая и в училището по принцип по-положително. И както учителите „пресмятат“ своите ползи от това да инвестират повече във взаимоотношенията си с даден ученик, така и учениците, особено когато са вече в тийнейджърска възраст, „пресмятат“ какво инвестират във взаимоотношенията с учителите на базата на очакваните „ползи“. Според изследванията (пак там) учениците са склонни да влагат повече във взаимоотношенията си с учители, които показват, че се интересуват от ученика като личност, демонстрират зачитане и доброжелателност спрямо него.

В последно време са натрупани повече данни за специфичните интеракции, които водят до постепенното формиране на взаимоотношенията учител–ученици. Не е изненадващо откритието, че тези интеракции са свързани с характеристики на самите ученици: така ученици, отхвърляни от своите съученици, се оказват по-чест обект на порицание от страна на учителите в сравнение с учениците, които са в по-голяма степен „приемани“ и харесвани (Rubin & Clarke 1983, цит. по Pianta 2005). Според изследователите учителите посвещават много повече внимание на учениците с проблеми – академични или поведенчески – и на момчетата. Същевременно учениците, които се справят по-добре с материала, получават по-подкрепяща обратна връзка от учителите и повече позитивни интеракции. Това, доколко училището като система поддържа и насърчава емоционално-социалния компонент на интеракциите учител–ученици, зависи от това като колко значими се възприемат взаимоотношенията между тях и изобщо какъв е климатът в училището. Понятието училищен климат се отнася до качеството и консистентността на интерперсоналните интеракции в училищната общност, които повлияват когнитивното, социалното и психологическото развитие на децата (Pianta, 2005).

„Учителят играе критична роля в създаването на класна стая, което учениците да преживяват като обгрижваща общност... като изразява загриженост за всички ученици и се интересува от техните идеи, опит и това, което правят.“ (Solomon 1992, цит. по Pianta)

Опитите да се повлияе и промени училищният климат започват с опити да се променят взаимоотношенията и да се създаде чувство на общност. Там, където климатът е добър, учениците имат по-силно чувство за общност, включват се в повече просоциални интеракции, справят се по-добре с проблемите,

по-успешно решават конфликти и имат по-висок успех. Те също така харесват училището повече и са по-емпатични и мотивирани.

Според Тот и Чичети се открояват две дименсии на възприятието на учениците за взаимоотношенията с учителите: емоционални качества и търсене на психологическа близост (Toth & Cicchetti 1996, цит. по Pianta 2005). Емоционалните качества са свързани с емоциите, позитивни и негативни, които ученикът изпитва с учителя и цялостния емоционален фон на взаимоотношенията. Търсенето на психологическа близост се отнася до степента, в която ученикът желае да е психологически близък с възрастния.

II. ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ОБЩУВАНЕТО МЕЖДУ УЧЕНИЦИ И УЧИТЕЛИ

Интеракциите между учители и ученици

Една от фокусните точки при анализа на интеракциите между учители и ученици е разпределението на вниманието на учителя и избора на обратна връзка, която той дава: времето, с което учителят разполага, е ограничено и той трябва да реши как да го ползва – каква част от него да използва за преподаване, каква – за въпросите на учениците, каква – за даване на обратна връзка, каква – за индивидуална помощ и подкрепа за даден ученик. Според Браун и Сакс (Brown and Saks 1987, цит. по Maas 2000) учителят е склонен да направи най-„икономичния“ избор – да посвети най-много време и енергия на това, което според него ще донесе по-добри резултати (в смисъла на по-добра успеваемост на учениците и дисциплина в час). Това е индивидуален избор. Пред всеки учител стои въпросът, колко време да посвети на групов инструкция, на преподаване на нов материал, на изпитване и колко – на отделния ученик под формата на индивидуална помощ или отговор на въпросите на учениците. Друг избор, който всеки преподаващ прави, е каква обратна връзка да дава и в каква степен – дали да преобладава позитивната обратна връзка (похвала за справянето, насърчение, положителни коментари) или отрицателната (критика, негативни забележки).

Целта на описаното тук изследване е да се провери в какви интеракции най-често влизат ученици и учители – според учениците.

Метод

Извадка

В изследването са взели участие 673 ученици в горна училищна възраст (418 момичета и 255 момчета) – от 9. до 12. клас, от три училища в три града – 144. училище в град София, Езикова гимназия – Димитровград, и ГПЧЕ¹ – Хасково.

¹ ГПЧЕ – гимназия с преподаване на чужди езици.

Таблица 1. Разпределение на изследваните лица по пол

	Брой изследвани лица	Процент
Жени	441	61,4
Мъже	277	38,6
Общо	718	100

Таблица 2. Разпределение на изследваните лица по класове

	Брой изследвани лица	Процент
Клас	9	207
	10	201
	11	219
	12	91
	Общо	718

Задачи на изследването:

1. Да се идентифицират най-честите типове интеракции между ученици и учители, според оценката на учениците.
2. Да се открие съществуват ли междугрупови различия (по пол и по клас) по отношение на честотата на различните типове интеракции, в които влизат със своите учители.

Инструментариум на изследването

За целите на това изследване е използвана модифицирана версия на Въпросник за равнопоставеност в интеракциите в класната стая (INTERSECT), разработен от J. Sadker през 1984 г. (по Duffy, Warren & Walsh 2001).

Оценъчен тип интеракция: тя е разбита на няколко типа обратна връзка, за да се анализира кои типове преобладават. Типовете обратна връзка са: според съдържанието – (1) за справяне с учебния материал, (2) за поведението в клас, (3) за външния вид; според „знака“ тя може да бъде положителна (похвала, насърчение) или отрицателна (критика).

Примерни айтеми:

- „Отправят похвала за справяне с учебния материал“
- „Правят положителни коментари за начина, по който изглеждат учениците (дрехи, прическа)“

„Подкрепяща“ интеракция – доколко ученикът възприема учителя като готов да предостави помощ и извън клас, подкрепя; доколко може да влезе именно в ролята на **приятел, фасилитатор**.

Примерни айтеми:

„Мога да се обърна към тях за съвет или съдействие и за личен проблем“

„Гневят се или отправят гневни забележки“ (реверсиран)

Неформално общуване – доколко ученикът е склонен да потърси интеракция с учителите и извън рамките на учебния час.

Примерен айтем:

„Приятно ми е да общувам с тях и извън часовете – например в междучасията“

Обсъждане на резултатите

Надеждност на въпросника:

При оценка на надеждността на скалата е получен коефициент α на Кронбах от 0,815, който е индикатор на много добра вътрешна съгласуваност.

Факторна структура:

За да се оцени вътрешната структура на 23-айтемния самооценъчен въпросник, е приложен факторен анализ по метода на главните компоненти с Varimax ротация. Предварително изчислената стойност по КМО² е 0,896 – значително по-висока от минимално допустимата за прилагане на факторен анализ стойност от 0,6 (Kaiser 1974, цит. по Pallant 2003). След анализ на възможната факторна структура са обособени три фактора. След съдържателен анализ на съставящите ги айтеми те са обозначени като:

Незачитане:

Към този първи фактор, състоящ се от 9 айтема и обясняващ 24,95% от вариацията в отговорите, спадат всички 8 айтема, които носят негативна конотация – за критика, липса на зачитане, прояви на гняв и избухливост от страна на учителите, усещане, че спрямо тях се е постъпило несправедливо (например „Карат ме да се ядосвам или да се чувствам засегнат“). Тук попада и петият айтем („Държат се приветливо и дружелюбно“) – в отрицателна корелация с останалите, т. е. в съответствие с идеята за незачитане и лошо отношение. Освен него всички останали айтеми тук са обединени не само въз основа на своето съдържание (отразяват различен тип интеракции – негативна обратна връзка с различно съдържание, за поведението, справянето с материала; несправедливост при оценяването).

² КМО – коефициент на Keiser-Meyer-Olkin.

Тъй като самите айтеми, спадащи към този фактор, са зададени като твърдения с негативна конотация, то и самият фактор е обозначен с наименование, отразяващо негативни аспекти на общуването. За нуждите на по-нататъшния анализ петият айтем, спадащ към този фактор, но единствен носещ позитивна конотация, е реверсиран.

Надеждността на формиращата се по този начин субскала от въпросника е висока ($\alpha = 0,780$).

Насърчение:

Съставен е от 8 айтема и обяснява 8,40% от вариацията в отговорите.

В съдържателен план отразява доколко често ученикът получава положителна обратна връзка – за справянето или за поведението си, както и насърчението да задава въпроси и да търси допълнителното съдействие на учителя. Тук няма реверсирани айтеми, всички са зададени като твърдения с положителна конотация (например „Готови са да ми помогнат с учебния материал и извън часовете“).

Вътрешната консистентност на така оформилата се субскала е отново висока ($\alpha = 0,758$).

Близост:

В този фактор са обединени 6 айтема, като той обяснява 6,03% от вариацията в отговорите.

В съдържателен план тук попадат твърдения, свързани с желанието за близост с учителите, неформално общуване с тях, възприемането им като потенциални източници на подкрепа и умението им да накарат ученика да се почувства харесван, ценен и приет.

α на Кронбах в случая е 0,631, което е приемлив резултат за субскала, съставена от по-малък брой тестови айтеми.

Тази факторна структура не съответства на предварително зададената: твърденията са групирани по фактори не толкова спрямо съдържанието си (дали се отнасят до обратната връзка за академичното справяне, поведението или външния вид, до наличието на подкрепа от страна на учителите или до желанието за неформално общуване с тях), а по-скоро спрямо типа отношение, което изразяват. Така в първия фактор попадат айтеми, отразяващи отношение, което учениците възприемат като лошо, незначително, отхвърлящо: и тук са преплетени както отправянето на критика за несправянето с материала, така и негативните емоционални реакции на учителите (гняв) и несправедливото оценяване.

Твърденията във втория се обединяват около идеята за интеракции, които карат ученика да се чувства добре, приет и зачетен – похвала, насърчение за задаване на въпроси, демонстриране на готовност за съдействие.

Третият фактор отразява стремежа към психична и емоционална близост с преподавателите, който сам по себе си е свидетелство за добро общуване, което ученикът би желал да задълбочи.

Подобна факторна структура е в съответствие с идеите на изследователите Тот и Чичети, цитирани по-горе, които описват две дименсии на възприятието на учениците за взаимоотношенията с учителите: емоционални качества и търсене на психологическа близост. В случая първите два фактора отразяват емоционалните качества на общуването учители–ученици и съответстват най-общо на положителните и отрицателните емоции, които учениците изпитват, общувайки със своите учители. Емоционалният компонент се оказва много по-определящ от съдържанието на интеракцията.

Таблица 3. Основни стойности по трите фактора за цялата извадка

	N	Минимална стойност	Максимална стойност	Средна стойност	Стандартно отклонение
Незачитане	717	10,00	36,00	21,6932	5,1935
Насърчение	718	8,00	31,00	17,8969	4,4280
Близост	717	6,00	23,00	10,9888	3,1943

По първите два фактора средните стойности са сравнително високи спрямо максималния възможен бал – особено по фактора Незачитане ($M^3=21,69$, $max^4=36$). Това предполага, че ситуации, в които общуването с учителите е свързано по-скоро с критика и усещане от страна на учениците, че не са зачетени, са сравнително чести.

Средните стойности по фактора Близост са сравнително ниски ($M=10,99$, $max=23$). Може да се заключи, че учениците не са склонни често да търсят или инициират неформално общуване със своите учители и в повечето случаи не биха се обърнали към тях с личен въпрос или проблем.

Анализ на междугруповите различия

За да се даде отговор на въпроса, съществуват ли различия в стойностите по различните фактори между момчетата и момичетата, е приложен t-тест.

T-тестът сочи липса на статистически значими различия между момчета и момичета за всеки един от трите фактора.

Между отделните училища също не са отчетени статистически значими различия по никой от трите фактора. Методът за сравнение на средните стойности, приложен тук, е ANOVA.

Единствената независима променлива, по която са отчетени статистически значими различия, отново с прилагане на анализ тип ANOVA, това е класът – по фактора Насърчение.

³ M – средна стойност.

⁴ Max – максимална стойност.

Таблица 4. Описателна статистика – фактор Насърчение, разпределение по класове

КЛАС	Средни стойности	Стандартно отклонение	N
9	18,3043	4,3766	207
10	17,3632	4,3014	201
11	18,3014	4,6314	219
12	17,1758	4,1649	91

Таблица 5. Резултати от множествения анализ за сравнение на статистически значими различия по класове

		df	F	Ниво на значимост
Незачитане	Между групите	3	0,197	0,899
Насърчение	Между групите	3	2,996	0,030
Близост	Между групите	3	0,455	0,714

*При ниво на значимост $p < 0,05$.

В най-голяма степен се чувстват насърчавани учениците в 9. клас. В най-малка – тези в 12. Възможно обяснение е, че в 12. клас – последната година в училище, учениците са на прага на зрелостта, повечето от тях вече са навършили пълнолетие и са ориентирани главно към утвърждаване на своята личност и индивидуалност, към определяне на по-нататъшните си житейски цели и търсене на начини за постигането им (например избор на специалност и подготовка за кандидатстване в университет). Всичко това прави училището по-малко значим фактор в техния живот, те вече се ориентират към търсене на утвърждение другаде. Според свидетелствата на самите учители учениците в 12. клас все по-рядко посещават учебните занятия и са често ангажирани с подготовка за бъдещо кандидатстване, в страната или чужбина, или с работа. При подобно положение – нередовно посещаване на учебните занятия, изместване на приоритетите им, може да се предположи и че похвалите и насърченията, които получават, стават по-редки. Докато ситуацията в 9. клас е все още различна, на учениците им предстоят все още години в училище и справянето там все още е един от основните начини за самоутвърждаване и доказване на собствените способности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общуването е сложен и многопластов феномен, който трудно се поддава на изследване. Ето защо обособяването на отделни негови „компоненти“, на типове интеракции може да улесни този процес. В настоящето изследване допускането, че интеракциите между учители и ученици могат да се поделят на типове

според своето съдържание, не се потвърди. Получената факторна структура се различава от предварително зададените типове интеракции – оценъчна интеракция (изразена в положителна или отрицателна обратна връзка), „подкрепяща“ интеракция и неформална интеракция. Получените фактори свидетелстват, че за учениците от определящо значение е не съдържанието на интеракцията, а емоционалният отклик, който тя предизвиква у тях.

ЛИТЕРАТУРА

- Амонашвили, Ш. А. (1989). Здравейте, деца! Как сте, деца? С., Народна просвета.
- Иванов, Ст. (2004). Професионално педагогическо общуване. Шумен.
- Михайлов, М. (1996). Професията учител. С.
- Стаматов, Р., Б. Минчев (2003). Психология на човека. Пловдив, Хермес.
- Цветанска, С. (2006). Предизвикателства в педагогическото общуване. С., Просвета.
- Цветанска, С. (2006). Стратегии на общуване при груповата организация на обучението. Педагогика, кн. 11, 29–41.
- Янкулова-Цветкова, Й. (2006). Модерни аспекти на психологията на образованието. С., Пропелер.
- Calhoun, J., J. R. Acocela (1990). Psychology of Adjustment and Human Relationships. McGraw-Hill, Inc. USA.
- Duffy, J., K. Warren, M. Walsh (2001). Classroom interactions: gender of teacher, gender of student and classroom subject. Sex Roles: A Journal of Research. Nov. 2001. p. 23–31.
- Dunn, K. (2005). Effective Communication in Palliative Care. Nursing Standard. 20, 13, p. 57–64.
- Hesketh, E., J. M. Laidlaw (2002). Developing the Teacher Instinct. Medical Teacher, Vol. 24, No 3, p. 245–148.
- Hojat, M., J. Gonella, T. Nasca et al. (2002). Physician Empathy: Definition, Components, Measurement and Relationship to Gender and Specialty. Am J Psychiatry 159:9, September 2002, p. 1563–1571.
- Maas, C. (2000). The interaction process between teacher and students: The labeling of students on the basis of relative characteristics. Social Behavior and Personality. Vol. 4. p. 16–21.
- Pallant, J. (2003). SPSS Survival Manual. Open University Press. Philadelphia.
- Pianta, R., B. Hamre, M. Shuhlman (2005). Relationships between teachers and children. Handbook of psychology, Vol.7: Educational psychology, Wiley & Sons Inc, New Jersey, USA, p. 199–235.
- Sprinthall, N., R. Sprinthall (1990). Educational Psychology: A Developmental Approach. McGraw-Hill, Inc. USA.