



ПОМОГАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

М. ЕРХОВА

В педагогике идея необходимости оказания индивидуальной помощи ребёнку присутствует с момента формулирования Я.А. Коменским принципа природосообразности воспитания. Важное место проблеме оказания поддержки ребёнку через коллектив отводится в педагогике В.А. Сухомлинского. Считаю основными принципами воспитания равноправие, сотрудничество, уважение, признание активной роли ребёнка, В.А. Сухомлинский отмечал, что только равноправные, дружеские отношения воспитателя и воспитанника могут стать основой поддерживающего взаимодействия. «Если учитель стал другом ребёнка, — писал он, — в сердце ребёнка никогда не появится зло. Воспитание без дружбы с ребёнком, без духовной общности с ним можно сравнить с блужданием в потёмках».

Соединяя идеи гуманизма и реальную практику учебно-воспитательного процесса, Ш.А. Амонашвили разработал концепцию глубинного воспитания, в основе которой лежит идея помощи ребёнку в его развитии и самореализации. «Весь педагогический процесс, — пишет Ш.А. Амонашвили, — есть не что иное, как помощь ребёнку добиться большего, чем мог бы он добиться сам, вне этого процесса».

К педагогическим концепциям, в которых идея оказания помощи ребёнку представлена в явном виде, можно отнести основы социальной педагогики А.В. Мудрика и концепцию педагогической поддержки.

По мнению А.В. Мудрика [3. 4], социальное воспитание реализуется через организацию социального опыта, образование и индивидуальную помощь, в основе которой лежит социальное действие, отличающееся рефлексивной и активной позицией обоих партнёров. Таким образом, А.В. Мудрик не только выделил индивидуальную помощь ребёнку как относительно самостоятельную проблему, требующую теоретического исследования, но и отметил значимость активной и рефлексивной позиции ребёнка, которому оказывается помощь.

В концепции педагогической поддержки идея оказания помощи является системообразующей. Однако цель педагогической поддержки, по мнению Н.Н. Михайловой, не решение педагогом проблем ребёнка, а «выращивание» субъектной позиции ребёнка, то есть создание педагогом условий для «становления в сознании ребёнка представления о том, что для обретения независимости необходимо научиться самому решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят» [2].

Анализ педагогических концепций, в которых актуализируется идея оказания помощи ребёнку, показал, что авторы уделяют первостепенное внимание деятельности педагога в процессе оказания помощи, технологиям и техникам помо-

103

Сценарии
и алгоритмы
[109 - 117]





гающей деятельности (педагогическое консультирование, работа в поле проблем ребёнка, способы помогающего поведения, тактики педагогической поддержки и др.). Позиция, самоощущение, поведение ребёнка в ситуации оказания ему помощи мало исследовано. А ведь именно это можно считать главным результатом помогающего взаимодействия.

Однако исследователи отмечают, что целью помощи и поддержки ребёнка является развитие его социальной активности, самостоятельности, свободосообразности, ответственности, рефлексивности и др. С точки зрения социальной психологии это показатели социально-психологической зрелости личности. С точки зрения социальной педагогики это характерологические черты личности, обеспечивающие её способность к социальной инициативе.

В связи с этим, достаточно интересной исследовательской задачей можно считать установление связи между помогающей деятельностью учителя и развитием социальной инициативности учащихся. Важным аспектом изучения этой проблемы, на наш взгляд, является анализ востребованности и результативности педагогической помощи с позиции учащихся.

При исследовании вопроса о восприятии педагогической помощи учащимися в качестве теоретического основания была использована концепция активности А.В. Петровского [5]. Согласно её положениям, педагогическая помощь интегрирует в себе отношение к объекту помощи и помогающих действий (в нашем случае — помогающего поведения) Исходя из этого, можно предположить, что восприятие школьниками педагогической помощи складывается из восприятия ими отношения педагога к ученику и восприятия собственно помогающих действий.

Для исследования восприятия школьниками педагогической помощи в средней школе № 40 города Ульяновска было проведено анкетирование учащихся среднего и старшего звена (180 человек) [1].

Целями анкетирования явились:

- изучение феномена «восприятия учениками педагогической помощи»;
- анализ состояния ученика в процессе оказания ему помощи.

Предложенные школьникам анкеты имели следующие вопросы и незаконченные предложения:

1. Что может сделать учитель, чтобы поддержать и помочь школьнику?
 2. Какую помощь вам реально оказывал учитель, когда вы попадали в затруднительную ситуацию?
 3. Я чувствую себя комфортно, когда учитель...
 4. Я теряюсь, если учитель...
 5. Если у тебя возникла проблема, на кого ты рассчитываешь в поисках её решения?
 6. Ты пытался решить свою проблему сам до того, как обратился за помощью? Если нет, то почему?
 7. Когда учитель помогает мне, я...
 8. Мне бы очень хотелось, чтобы учитель...
- Анализ анкет учащихся проводился по следующим пунктам:
- приёмы реализуемой учителем педагогической помощи;
 - сфера реализации педагогической помощи;
 - направленность педагогической помощи;



- анализ активности ребёнка в процессе оказания ему помощи;
- анализ зависимости восприятия педагогической помощи учащимися от активности помогающих действий учителя.

Анализ ответов учащихся, касающийся *реализуемых учителями приёмов педагогической помощи*, показал, что диапазон реальной педагогической помощи со стороны учителя достаточно узок. Наиболее встречающимися приёмами педагогической «помощи», по мнению школьников, являются: «не ругает» (13% опрошенных), «не ставит двойку» (13%), «не обращает внимания» (7%), «не вызывает родителей» (8%), «советует» (9%), «хвалит» (9%), «помогает разобраться в новой теме» (9%) и др. При этом школьники отмечают, прежде всего, поведенческий компонент активности учителя: 78% опрошенных указывают на получаемую ими со стороны учителя помощь в форме **действий**. Лишь 7% школьников выделяют при восприятии помощи **отношение** педагога («относится с пониманием»), а 14% учащихся либо затрудняются ответить на вопрос о реально получаемой ими помощи со стороны педагога, либо выражают мнение об её отсутствии.

Содержательный анализ отмеченных учащимися приёмов педагогической помощи показал, что 48% учащихся воспринимают в качестве помощи такие действия педагога, которые в действительности не связаны с оказанием помощи и поддержки школьнику, например, — «не ругает», «не ставит двойку», «не вызывает родителей», «не обращает внимания» и др. Скорее, эти действия создают школьникам минимально безопасную атмосферу для обучения. Можно сказать, что реальная педагогическая помощь, в понимании учащихся, это скорее антифрустрирующее, не усугубляющее ситуацию поведение педагога, без реализации им помогающего отношения и каких-либо помогающих действий.

Таким образом, анализ анкет показывает, что реальная педагогическая помощь со стороны учителя в недостаточной степени реализует свои функции, не усиливает вектор развития ребёнка, а лишь обеспечивает ситуативную стабильность школьника, его потребность в самосохранении, и воспринимается детьми не как помощь, а скорее как комфортность и безопасность.

Предположение о том, что учащиеся не знают о возможных приёмах педагогической помощи со стороны учителя и поэтому не называют их в анкетах, как реально проявляемых учителем, можно поставить под сомнение. На вопросы: «Что может сделать учитель, чтобы поддержать ученика?» и «Мне бы очень хотелось, чтобы учитель...», которые были поставлены для выявления желаемых форм педагогической помощи, учащиеся называют, прежде всего, **помогающее отношение**: «доброту» (26%), «понимание» (30%), «разумные требования» (12%), «уступки» (5%), а затем: «чтобы не кричал» (10%), «помогал разобраться в теме» (2%) и др.

В целом подавляющее большинство школьников (около 80%) связывают желаемую педагогическую помощь со стороны учителя со сферой **помогающих отношений** (понимание, доброта, справедливость, принятие, сочувствие и др.) и **помогающих действий** (разумные и ясные требования, уступка, договор, оказание конкретной помощи, похвала, совет и др.) и лишь 2% — в обеспечении минимальной безопасности (не кричал, не загружал и др.).

Итак, реально проявляемая педагогом и ожидаемая от него учащимися педагогическая помощь достаточно сильно отличаются, и это во многом порождает





конфликтное поведение школьников, не желающих довольствоваться тем минимумом, который предлагает учитель в построении отношений.

Анализ *направленности педагогической помощи* показал, что 73% учащихся считают педагогическую помощь направленной на класс в целом, и лишь 15% связывают её с собой лично. Это может свидетельствовать о том, что большинство школьников не воспринимают педагогическую помощь как индивидуальную, учитывающую их личностные особенности и направленную на специфику проблемы каждого. Скорее педагогическая помощь воспринимается школьниками как поведение учителя, обеспечивающее лучшее усвоение классом знаний, умений, навыков; поведение, реагирующее на класс в целом, а не на особенности поведения каждого школьника.

Итак, на основании полученных данных можно отметить, что школьники не чувствуют себя субъектами помогающей деятельности учителя, что влечёт за собой снижение их активности, открытости, креативности, характеризующих демократический тип отношений. Помогаящие действия учителя воспринимаются учениками, прежде всего, как вмешательство в их деятельность, навязывание своей точки зрения, игнорирование их мнения. Такое поведение учителя способствует развитию инфантильности, пассивности, безответственности ученика, что напрямую влияет на активность социальной позиции ребёнка, на его будущую профессиональную и жизненную успешность. Подтверждением этого утверждения можно считать дальнейший анализ проведённого анкетирования.

Его целью явилось изучение активности ученика в процессе оказания ему помощи. Оказалось, что только 23% учащихся рассчитывают, прежде всего, на себя в решении возникающих проблем. Остальные 77% ищут поддержки у родителей, учителей и друзей. При этом 60% учащихся даже не пытаются попробовать решить свои проблемы, то есть не проявляют никакой инициативы, рассчитывая, что «кто-то поможет», «проблема сама рассосётся», «лень» и др. Полученные ответы демонстрируют достаточно высокую изначальную пассивность школьников, их зависимость от взрослых и готовность следовать внешним указаниям.

Ситуацию оказания помощи многие дети рассматривают как возможность уйти от ответственности, избежать трудностей и поиска путей решения проблемы, не предпринимать ничего и т.п. Об этом свидетельствуют следующие ответы учащихся на вопрос «Когда учитель помогает мне, я...» — «ничего не делаю», «внимательно слушаю», «делаю то, что он говорит», «я рад» и т.п. Процесс оказания помощи превращается в некое одностороннее действие, монолог со стороны учителя, который закрепляет зависимость ребёнка от взрослого и «притупляет» его стремление к самостоятельному решению своих проблем.

Интересные данные были получены при анализе зависимости восприятия школьниками педагогической помощи от *активности этой помощи*. Результаты показали, что 42% учащиеся связывают желаемую педагогическую помощь с **усилением активности педагога в сфере позитивного отношения к ученику** («больше понимал», «стал добрее», «стал более справедливым» и др.), 26% учащихся ожидают от учителя усиления его действенной активности («чаще хвалил», «объяснял непонятное», «больше советовал», «уступал» и др.), 26% учащихся желают снижения активности педагога в поведении, фрустрирующем



ученика («не ругал», «не кричал», «не подавлял личность», «не загружал своим предметом» и др.).

Своё реальное самочувствие на уроке и вне его учащиеся также связывают с активностью педагога. Так, 77% учащихся связывают своё позитивное эмоциональное состояние с **уменьшением активности педагогических действий**: «Я чувствую себя комфортно, если учитель «тихо разговаривает», «не ругается», «не спрашивает», «не обращает на меня внимание» и др. Лишь 15% школьников чувствуют эмоциональный комфорт в условиях усиления активности учителя («хвалит», «смеётся», «интересно рассказывает»). Напротив, 82% учащихся испытывают тревогу и дискомфорт при усилении активности педагогических действий учителя.

Эти данные могут свидетельствовать о негативной реакции школьников не на собственно активность учителя по отношению к ним, а на содержание этой активности. Активность учителя в форме вмешательства, игнорирования интересов ребёнка, фрустрирующего поведения, естественно, будет восприниматься учащимися отрицательно. Это поднимает проблему поиска таких форм помогающих действий учителя, которые бы, обеспечивая безопасность ученика, не снижали его собственной активности и инициативности.

Итак, общий анализ полученных данных показал, что помогающая сфера отношений «учитель-учащийся» является достаточно проблемной и демонстрирующей необходимость поиска таких форм педагогической помощи, которые бы развивали социальную активность и инициативность ребёнка.

Безусловно, дети ждут помощи от учителя. Но какой она должна быть: помощь-вмешательство, помощь-назидание, помощь-указание? Проведённое исследование показывает, что школьники ждут от учителя помощи-поддержки, помощи-защиты, помощи-диалога, помощи-консультации, помощи-подсказки и т.п., то есть такой помощи, которая позволила бы дальше ребёнку действовать самому, но более целенаправленно, обдуманно, ответственно. Именно такая помощь станет источником дальнейших инициатив ребёнка в отношении решения возникающих проблем.

Литература.

1. *Ерхова М.В.* Помогающее поведение учителя: сущность и пути формирования. Учебно-методическое пособие. Ульяновск: ИПК ПРО, 2004. 84 с.
2. *Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Педагогика поддержки. Учебно-методическое пособие. М.: МИРОС, 2001. 208 с.
3. *Мудрик А.В.* Индивидуальная помощь в социальном воспитании // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 34–39.
4. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии. М.: ИНФА-М, 1998. 528 с.

