

УДК 37.035.2

Дорофеев В.А.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДОВЕРИЯ И ПОНИМАНИЯ У УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ШКОЛЫ

Ключевые слова: доверие, понимание, каузальная атрибуция, личностная атрибуция, объектная атрибуция, обстоятельная атрибуция.

Проблема доверия и понимания в межличностных отношениях участников образовательного процесса априорно является одной из ключевых с точки зрения повышения эффективности функционирования образовательных систем, как с позиции объективных показателей (социально-психологический климат в системе), так и с позиции субъективных показателей (удовлетворенность самим взаимодействием со стороны субъектов образовательной системы). Но, как показал анализ литературы, связанной с изучением доверия и понимания, не только в образовательных, но и в других системах, которые принято относить к типу «человек – человек», при изучении этих феноменов (Т.П. Скрипкина [7], В.В. Знаков [4], А.Б. Купрейченко [6], А.А. Брудный [2] и др.) абсолютно не рассматривается связь между ними. Однако, как мы полагаем, если рассматривать эти два феномена (доверие и понимание) с позиции оценки эффективности межличностного взаимодействия в образовательных системах, то можно предполагать, что существует некая «область пересечения» доверия и понимания, наличие которой и будет определять взаимодействие, отличающееся максимальной эффективностью, как с позиции объективных показателей (социально-психологический климат в системе), так и с позиции субъективных показателей (удовлетворенность самим взаимодействием со стороны субъектов образовательной системы). С теоретических позиций, как нам представляется, здесь очень важно понимать, что отправным пунктом должна служить точка зрения о том, что очевидное предположение «абсолютное доверие плюс абсолютное понимание есть оптимальное условие в плане продуктивности взаимодействия в системе «человек – человек»

является заблуждением. Во-первых, при абсолютном понимании друг друга не возникает противоречий, ведущих к развитию системы «человек – человек». Во-вторых, при абсолютном доверии возникает соблазн манипуляции другим человеком. Мы считаем, что, скорее всего, существует некий гипотетический оптимум соотношения доверия и понимания, наличие которого и будет порождать самый высокий уровень продуктивности взаимодействия. Это наглядно проявляется при лечении медикаментозными средствами, когда действие одного лекарства усиливается наличием другого лекарства. Если брать систему «человек – человек», то этот гипотетический оптимум «смеси» доверия и понимания будет определяться множеством факторов, имеющих разную природу, – психологических (черты личности, установки, мотивы и т.п.), социально-психологических (групповая цель, определяемая функционированием системы и т.п.), формальных (возраст, пол, этническая принадлежность и т.п.) и ситуационных, что могло бы стать и должно стать предметом дальнейших эмпирических исследований.

В этом направлении – в рамках предположения о связи доверия и понимания во взаимодействии участников образовательного процесса – нами были проведены два относительно независимых эмпирических исследования. Первое эмпирическое исследование было связано с проверкой предположения о том, что между этими двумя феноменами существует определенная связь, причем эта связь может быть и каузальной, понимаемой в рамках причинно-следственных отношений между доверием и пониманием (доверие определяет понимание, и наоборот). Для ответа на этот вопрос нами было проведено

лонгитюдное исследование в старшем школьном возрасте (всего в исследовании приняло участие 355 школьников). Основной задачей данного исследования было изучение меры детерминации (возможность статистического предсказания изменения одного признака по изменению другого признака) уровнем понимания педагога учеником уровня доверия к нему и, наоборот, детерминации уровнем доверия к педагогу уровня его понимания (замеры проводились на первом занятии, в середине учебной четверти и в конце четверти). В основу исследования был положен метод субъективного шкалирования (испытуемым предлагалось по 10-балльной шкале оценить меру доверия и понимания педагогов). Для «чистоты» эксперимента мы брали тех испытуемых, которые предварительно практически не взаимодействовали с педагогами. На основе полученных эмпирических результатов мы рассчитали меру детерминации понимания доверием и, наоборот, доверия пониманием на разных стадиях взаимодействия. В результате этого нами было установлено, что мера детерминации понимания доверием в первом замере (на первом занятии) оказалась значительно выше ($\eta^2 = 0,51$) по сравнению с детерминацией доверия пониманием ($\eta^2 = 0,18$). При втором замере (в середине учебной четверти) соотношение несколько изменилось – мера детерминации понимания доверием снизилась ($\eta^2 = 0,33$), а мера детерминации доверия пониманием несколько возросла ($\eta^2 = 0,29$). В третьем замере (в конце учебной четверти) изменений по сравнению со вторым замером практически не произошло. Объяснением этому факту, как мы полагаем, может быть то, что доверие на начальном этапе взаимодействия предшествует пониманию, но скорее

не пониманию вообще, а состоянию, которое мы назвали «состоянием готовности к пониманию», которое и порождается мерой межличностного доверия на начальном этапе взаимодействия между учителем и учеником. Объяснением тому может служить тот факт, что доверие порождается не только сознательными процессами, с которым однозначно связано понимание, но и неосознаваемым установочным комплексом (Т.П. Скрипкина [7]), который и формирует выделенное нами «состояние готовности к пониманию».

Второе эмпирическое исследование было связано с проверкой предположения о том, что мера доверия, которая относится к формально-динамическим свойствам этого явления, может определять особенности проявления механизмов познания других людей в процессе взаимодействия. В психологии общения выделяют различные механизмы познания и понимания другого человека. Одним из важнейших и достаточно давно изучаемых механизмов межличностного познания является каузальная атрибуция (Ф. Хайдер, Г. Келли, Э. Джонс, К. Дэвис, Р. Нисбет, Л. Стрикленд и др.). Одним из тех, кто внес наиболее существенный вклад в развитие этого направления в социальной психологии, является Г. Келли, который на основе собственных исследований выделил три типа атрибуции – личностная атрибуция, объектная атрибуция и обстоятельная атрибуция [5].

Мы предположили, что доверие к другим людям может проявляться в выборе типа атрибуции при их познании и, соответственно, как результат познания – понимания другого человека (формы понимания, основанной на ответе на вопрос: «Почему человек совершает те или иные действия?»

(А.А. Брудный [2]). Значимость изучению процесса атрибуции, в том числе и в образовательных системах, придает тот факт, что современные психолого-педагогические концепции повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, ориентированные на идеи диалогического взаимодействия в образовательных системах, опираются на идею необходимости формирования в этих системах единого смыслового поля. В этом отношении и в рамках тематики нашего исследования значимость изучения процесса атрибуции мы иллюстрируем цитатой, которую приводит Г.М. Андреева: «...можно сказать, что процесс атрибуции служит человеку для того, чтобы придать смысл окружающему» [1, с. 69].

Прежде чем ответить на вопрос о роли доверия к другим людям в выборе типа атрибуции при их познании, мы дополнительно предположили, что выбор типа каузальной атрибуции может иметь свои специфические особенности не только в зависимости от меры доверия к другому человеку, но и от того, в какой ситуации – в ситуации успеха или в ситуации неудачи – осуществляются атрибутивные процессы. Все это позволило нам сформулировать эмпирическую гипотезу о том, что мера доверия к сверстникам у старшеклассников проявляется в особенностях выбора типа атрибуции при их познании и имеет особенности в области достижений и в области неудач. Исследование проводилось в 11-х классах МОУ СОШ № 4 г. Волгодонска Ростовской области. В исследовании приняли участие старшеклассники двух классов – в первом классе было 28 школьников, во втором классе было 29 школьников.

Для изучения меры доверия в межличностных отношениях применялся

метод субъективного шкалирования на базе шкалы М. Розенберга, используемой для экспресс-диагностики доверия в межличностных отношениях. После проведенного исследования вся выборка была разбита на три группы – «ученики с высоким уровнем доверия», «ученики со средним уровнем доверия» «ученики с низким уровнем доверия» – с помощью построения доверительного интервала при уровне значимости $\alpha < 0,05$. Проведенные расчеты показали, что верхняя граница доверительного интервала (ВГ) в первом классе составила 17,1, нижняя граница доверительного интервала (НГ) составила 9,5, во втором классе верхняя граница доверительного интервала составила 17,4, нижняя граница доверительного интервала составила 10,1. Эти данные показывают, что по мере выраженности доверия между сверстниками эти группы качественно не отличаются друг от друга.

Для изучения особенности каузальной атрибуции при интерпретации поведения другого у старших школьников использовался контент-анализ авторского варианта теста «Закончи предложение». Так как ведущим видом деятельности для учеников 11-х классов выступает учебная деятельность, то и начало предложения, которое испытуемые должны были закончить, по нашему предположению, должно было быть связано с этим видом деятельности. Далее мы провели беседу, чтобы определить значимую сферу учебной деятельности, относительно которой испытуемые будут давать свои варианты окончания предложений. В результате беседы мы установили, что многие в 11-х классах обеспокоены возможностью сдачи ЕГЭ по математике. В соответствии с этим для изучения типов атрибуции в ситуации успеха начало предложения было построено

следующим образом «Если Иванов (Петров, Сидоров и т.д.) успешно сдаст ЕГЭ по математике, то причина этого...» Для изучения типов атрибуции в ситуации неудачи начало предложения было построено следующим образом «Если Иванов (Петров, Сидоров и т.д.) не сдаст успешно ЕГЭ по математике, то причина этого...» Испытуемые заканчивали предложение, и в дальнейшем с этими данными работали эксперты. В качестве экспертов выступили: преподаватели психологии ПИ ЮФУ (2 эксперта), а также психолог, работающий в системе школьного образования (1 эксперт). В ходе исследования в соответствии с выдвинутой гипотезой, в отличие от классической формы проведения контент-анализа, где эксперты сами выделяют смысловые категории, нами для экспертов были изначально заданы следующие смысловые единицы, соответствующие выделяемым Г. Келли трем типам атрибуции: 1) личностная атрибуция; 2) объектная атрибуция; 3) обстоятельственная атрибуция. Исходя из этого, экспертам предлагалось выделить понятия, выраженные в словах и отдельных терминах, имеющих отношение к одной из вышеназванных смысловых единиц. Как показал экспертный анализ относительно личностной атрибуции, наиболее часто использовались фразы: «способный»; «умеет нравиться учителям»; «упрямый»; «хитрый»; «не может приложить усилий»; «нечестный»; «имеет силу воли»; «умный», иногда встречались фразы типа «стелется под всех». Что касается объектной атрибуции, то наиболее часто использовались фразы: «знает (не знает) математику»; «помогут учителя»; «трудный предмет»; иногда встречались фразы типа «есть связи». Что касается обстоятельственной атрибуции, то наиболее часто использовались фразы: «ему всегда

везет (не везет)»; «умеет списывать»; «дело случая»; «плохо подготовился»; «не его день»; «переволновался». Для проверки статистической закономерности полученных результатов мы использовали непараметрический статистический критерий χ^2 – угловое преобразование Фишера, который позволяет определять значимость различий между признаками, выраженными в процентах. Сравнение проводилось по категориям «личностная атрибуция в области достижений – объектная атрибуция в области достижений», «личностная атрибуция в области достижений – обстоятельственная атрибуция в области достижений», «личностная атрибуция в области неудачи – объектная атрибуция в области неудачи» и «личностная атрибуция в области неудачи – обстоятельственная атрибуция в области неудачи».

В ходе статистической обработки мы получили следующие результаты.

1. При высоком уровне доверия к одноклассникам в каузальной атрибуции наблюдаются различия в мере выраженности типов атрибуции при приписывании причин и в области достижений, и в области неудач. В области достижений статистически достоверно более выражен по сравнению с другими типами такой тип атрибуции, как личность, в области неудач его выраженность значительно снижается, а повышается выраженность таких типов атрибуции, как объектная и обстоятельственная.

2. При среднем уровне доверия к одноклассникам в каузальной атрибуции наблюдаются еще более выраженные, по сравнению с теми, кому высоко доверяют, различия по типам атрибуции при приписывании причин в области достижений и в области неудач. В области достижений, также как и по ученикам с высоким уровнем

доверия, статистически достоверно более выражен такой тип атрибуции, как личность, но, в отличие от учеников с высоким уровнем доверия, в области неудач его выраженность значительно повышается, а выраженность таких типов атрибуции, как объектная и обстоятельственная, практически не изменяется.

3. При низком уровне доверия к одноклассникам в каузальной атрибуции наблюдаются, также как и при среднем уровне доверия к одноклассникам, резкие различия по типам атрибуции при приписывании причин в области достижений и в области неудачи. Вне зависимости от того, к чему имеет отношение приписывание причин – области достижений или области неудач, статистически достоверно более выражен такой тип атрибуции, как личность, по сравнению с объектной и обстоятельственной атрибуцией.

В заключение статьи мы приводим выводы, которые соответствуют общему замыслу работы.

1. Проведенные эмпирические исследования показали наличие связи между доверием и пониманием как результатом познания, причем эта связь, несомненно, является достаточно сложной, если мы рассматриваем процесс реального взаимодействия людей. В рамках повышения эффективности функционирования воспитательного процесса в образовательных системах это предполагает необходимость поиска тех условий, которые одновременно будут порождать и доверие, и понимание субъектов педагогического процесса, ибо доверие без понимания может приводить к тому, что человек растворится в другом и тем самым утратит свою индивидуальность, а понимание без доверия может приводить к тому, что смысл другого не всегда будет «смыслом-для-меня»

и, скорее всего, высока вероятность его непринятия.

2. На начальном этапе взаимодействия педагога и ученика доверие к педагогу предшествует пониманию, но скорее не пониманию вообще, а состоянию, которое мы назвали «состоянием готовности к пониманию», выраженность которого порождается мерой доверия как формально-динамическим свойством доверия. Если брать прикладной аспект педагогического взаимодействия в системе «учитель – ученик», то можно говорить о том, что в ходе школьного обучения педагогу важно знать о детерминантах доверия со стороны ученика, имеющих отношение как к особенностям ученика, так и к особенностям педагога, которые, в частности, представлены в авторских исследованиях (В.А. Дорофеев [3]).

3. Доверие к сверстникам в старшем школьном возрасте проявляется в выборе типов атрибуции при интерпретации причин их неудачи и успехов. При высоком уровне доверия к одноклассникам в каузальной атрибуции наблюдаются различия в мере выраженности типов атрибуции при приписывании причин и в области достижений, и в области неудач. В области достижений статистически достоверно более выражен по сравнению с другими типами такой тип атрибуции, как личность, в области неудач его выраженность значительно снижается, а повышается выраженность таких типов атрибуции, как объектная и обстоятельственная. При среднем уровне доверия в каузальной атрибуции наблюдаются еще более выраженные, по сравнению с теми, кому высоко доверяют, различия по типам атрибуции при приписывании причин в области достижений и в области неудач. В области достижений,

также как и по высокому уровню доверия, статистически достоверно более выражен такой тип атрибуции, как личность, но, в отличие от учеников с высоким уровнем доверия, в области неудач его выраженность значительно повышается, а выраженность таких типов атрибуции, как объектная и обстоятельственная, практически не изменяется. При низком уровне доверия в каузальной атрибуции наблюдаются, также как и при среднем уровне доверия к одноклассникам, резкие различия по типам атрибуции при приписывании причин в области достижений и в области неудачи. Вне зависимости от того, к чему имеет отношение приписывание причин – области достижений или области неудач, статистически достоверно более выражен такой тип атрибуции, как личность, по сравнению объектной и обстоятельной атрибуцией.

Литература

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. М.: Аспект Пресс, 2000.
2. Брудный, А.А. Тезисы о понимании / А.А. Брудный // Понимание. Опыт междисциплинарного исследования / под общ. ред. А.А. Брудного, А.В. Уткина, Е.И. Яцуты. М.: Смысл, 2006. С. 14–19.
3. Дорофеев, В.А. Доверие в системе «учитель – ученик» / В.А. Дорофеев // Доверие в социально-психологическом взаимодействии: сб. статей / под общ. ред. Т.П. Скрипкиной. Ростов н/Д: РГПУ, 2006. С. 145–157.
4. Знаков, В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1999.
5. Келли, Г. Процесс каузальной атрибуции / Г. Келли // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: МГУ, 1984. С. 127–138.
6. Купрейченко, А.Б. Психология доверия и недоверия / А.Б. Купрейченко. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2008.
7. Скрипкина, Т.П. Психология доверия (теоретико-эмпирический анализ) / Т.П. Скрипкина. Ростов н/Д, 1997.