Курсовая работа

Психолого-педагогические методологии изучения доверия

Содержание

1. Методологические основы изучения доверия

.1 Философский методологический уровень изучения доверия

.2 Теоретико-эмпирическое изучение доверия в социальной психологии

. Определение, виды, структура, свойства, функции доверия

.1 Определение и функции доверия

.2 Виды доверия

.3 Структура и свойства доверия

. Теоретико-эмпирические исследования доверия в педагогическом процессе

.1 Социально-психологические аспекты доверия в педагогическом процессе

.2 Доверие к себе как субъектный феномен школьника

Литература

1. Методологические основы изучения доверия

.1 Философский методологический уровень изучения доверия

Феномен доверия, несмотря на его очевидную значимость для социогуманитарных наук, стал объектом пристального изучения относительно недавно - с середины 1990-х годов.

Отечественная психология именно в это время начинает формировать собственное предметное поле исследования (Т.П. Скрипкина, В.П. Зинченко). На первых этапах исследования были посвящены изучению онтологического статуса доверия, его связи с другими психологическими и социально-психологическими явлениями, определению этого понятия, выделению свойств доверия.

Однако, несмотря на то, что, как было отмечено во введении к данному учебному пособию, проблема доверия интенсивно изучается в последнее время в психологии, к сожалению, существует немного работ, в которых представлена попытка философского осмысления доверия как феномена и чаще изучение доверия носит эмпирическую направленность, хотя методология любой науки обязательно включает в себя высший - философский уровень методологии. Наибольший вклад в разработку этого аспекта доверия внесла Т.П. Скрипкина.

Во-первых, Т.П. Скрипкина считает, что для того чтобы понять сущность доверия необходимо рассмотреть соотношения категорий «веры» и «доверия». Основываясь на философском учении М. Бубера, она приходит к выводу, что доверие есть одна из форм веры, связывая это с тем, что основной критерий веры - это отношение субъектов веры, прежде всего, к самой информации, получаемой человеком, в то время, как основной критерий доверия - это отношение субъекта доверия к самому источнику информации. [5, 6]

Во-вторых, Т.П. Скрипкина считает, что для того чтобы понять сущность доверия необходимо обратиться к субъектной парадигме в психологии (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, В.А. Знаков и др.). Человек и окружающий мир всегда противостоят друг другу и, по мнению Т.П. Скрипкиной, рассматривающей соотношение между человеком и окружающим миром в субъект-объектной парадигме, доверие есть то, что связывает субъекта и внеположный объект в единую систему. Как полагает автор, человек одновременно обращен и в мир и в себя, при этом, эта обращенность представлена самому субъекту в форме переживаемого отношения к миру и к себе и таким образом. Доверие, как отношение к миру существует во внутреннем субъективном мире личности, а потому, как считает автор, доверие есть субъектный феномен личности. Но, очевидно, человек по отношению к миру не есть нечто пассивно оценивающее безопасность и значимость окружающего мира, а выступает как активное, деятельное начало. Поэтому, как считает Т.П. Скрипкина, живя в мире и доверяя ему, человек продолжает оставаться автономным субъектом активности, но для реализации этой активности он должен доверять не только миру, но и себе, и, как следствие этого, доверие к себе позволяет человеку активно видоизменять мир. Человек доверяет и миру и себе всегда одновременно, но соотношение между доверием к себе и доверием к миру не однозначно, это определяется тем, что человек может доверять только себе и не доверять миру, может доверять и себе и миру, может не доверять себе и доверять миру и может не доверять ни себе, ни миру. [5, 6]

На основании этого особое внимание Т.П. Скрипкина уделяет философскому обоснованию феномена доверия к себе. Она считает, что, несмотря на то, что доверие к себе как самостоятельный феномен в истории философской мысли практически не изучался, идея его существования усматривается в работах практически всех представителей философской антропологии с момента, когда антропологическая рефлексия оформилась в самостоятельную дисциплину, то есть, начиная с немецкой классической философии (И. Кант, И. Фихте, Ф. Шиллинг, Г. Гегель, Л. Фейербах). Обобщённый анализ взглядов на природу сущности человека представителей немецкой классической философии, проведенный Т.П. Скрипкиной, позволил автору сделать вывод о том, что основная проблематика воззрений, имеющих отношение к рассматриваемому феномену, сводилась к выявлению меры или пропорции между свободой отдельного индивида и его зависимостью от общества, от культуры, от рода. Представители данного направления философской мысли индивидуальную сущность человека признавали, как вторичную, относительно общеродовой, поэтому феномен доверия человека к себе не мог быть выделен. Оптимальная мера доверия к себе (мера или количество допустимой индивидуальной, личной свободы) не находилась в эмпирической жизни, поскольку не были найдены её критерии. В связи с этим, с точки зрения Т.П. Скрипкиной, мера доверия к себе была, как бы вынесена «за пределы человека», обращённого к Богу, к абсолюту, который и выполнял функцию этих критериев. Иначе говоря, мера доверия человека к себе как пропорция оптимального соотношения родовой и индивидуальной сущности человека была персонализирована в идее Бога, имеющего человеческий облик, и концептуализирована в идеях его учения (слова божьего) [5, 6].

На смену антропологической (социоцентрической) парадигме, заложенной представителями немецкой классической философии, пришла философия индивидуализма (антропоцентризма), внутри которой развивались идеи противоположного смысла. Наиболее ярко эта тенденция впервые проявилась в философском учении М. Штирнера. Т.П. Скрипкина отмечает, что М. Штирнер в своём учении абсолютизировал идею доверия человека к себе. Он употреблял это словосочетание, но специально такого феномена не выделял. Учение М. Штирнера позволило Т.П. Скрипкиной сделать вывод о том, что идею полного доверия к себе мыслитель возводит в ранг ничем не ограниченной свободы, что и есть крайнее проявление индивидуализма [5, 6].

Концепцию индивидуалистической личности проповедал С. Кьеркегор - главный предшественник экзистенциализма. В целом философия С. Кьеркегора подводит Т.П. Скрипкину к выводу о том, что человек строит себя сам. Бог в концепции С.Кьеркегора не вынесен «за пределы» человека, а является мерой человеческого в человеке, перемещается «внутрь» человека, в его субъективный внутренний мир. Таким образом, с точки зрения Т.П. Скрипкиной, эмпирическая мера доверия человека к себе была персонализирована С.Кьеркегором в количестве веры, которую смог обрести человек и которая стала его смыслом, его субъективной внутренней сущностью.

К экзистенциалистам, которые занимались изучением проблем человека, связанных с отношением человека к себе, с точки зрения доверия к себе, относится философ Хосе Ортега. Анализируя работы данного автора, Т.П. Скрипкина делает вывод о том, что Ортега связывает идею доверия к самому себе с проблемой личного выбора и ответственности за него, поскольку жизнь человека непередоверяема.

С точки зрения экзистенциалистической феноменологии Ж. Сартра абсолютное доверие человека к себе невозможно. Уровень доверия к себе определяет масштаб индивидуальной свободы, которая всегда конечна, так как ограничивается выбором. В творчестве экзистенциалиста А. Камю, по мнению Т.П. Скрипкиной, наиболее ярко выражена идея необходимости доверия человека к себе. По А. Камю, только, доверяющий себе человек может быть человеком, бунтующим, не соглашающимся быть рабом, отчуждённым от самого себя. Однако подлинное доверие к себе возможно лишь для личности, осознавшей свою свободу и направившей свою активность в творческое созидательное русло. [5, 6].

Доверие к себе проявляется не только в том, что человек приписывает себе какие-то качества и верит в истинность, адекватности этих самоатрибуций, позволяющих ему принимать себя, сохранять необходимый уровень самоуважения, сколько в том, что на основе этих самоатрибуций он приписывает себе определенный набор возможностей, реальность которых тоже принимает на веру. Каждый раз, намереваясь совершить какой-либо поступок или реализовать какую-либо возможность, он соотносит, насколько предполагаемый поступок соответствует его внутриличностным смысловым образованиям.

Как считает Т.П. Скрипкина, доверие к себе является сложным образованием, которое включает в себя психологические образования разного порядка:

во-первых, в структуру доверия к себе входит побудительная переменная, т.е. потребности, интересы, стремления все, что инициирует активность человека («Я хочу»);

во-вторых, структура доверия к себе включает прогностическую переменную, т. е. все связанное с возможностями человека, позволяющими ему удовлетворять возникшие устремления (или переживание «Я могу»);

в-третьих, в структуру феномена доверия к себе входит ценностно-смысловая переменная, актуализирующая имеющиеся у человека смысловые образования, связанные с оценкой ситуации и выполняющие функцию контроля (или переживание «Я должен»).

1.2 Теоретико-эмпирическое изучение доверия в социальной психологии

Проблема доверия человека другим людям существовала всегда. Остается она, актуальна и сегодня, так как в нашем обществе существует множество проблем, связанных с вопросами падения нравственности, снижения толерантности и многие другие, которые приводят к тому, что мало кому из окружающих можно доверять.

В понятии «доверие» принято отражать практику повседневных отношений между людьми. В этой связи в социально-психологических и психологических исследованиях при изучении самых различных проблем отечественные психологи довольно часто обращались к явлению доверия, указывая на его чрезвычайную важность для установления позитивных отношений между людьми.

Если в зарубежной психологии проблема доверия давно и активно разрабатывается, то в отечественной психологии оно стало предметом отдельных исследований только с начала 90-х годов.

На основании этого, вначале представим основные подходы к изучению этого феномена в зарубежной психологии.

Проблеме исследования функций доверия в обобщенных обменах посвящены работы В. Эмерсона, Т. Ямагиши, К. Кука, П. Экей. Данные авторы считают, что уровень доверия другому - важное условие для долговременной кооперативной формы взаимодействия. И, как следствие этого, вероятность сотрудничества во взаимодействии гораздо выше у тех, кто имеет достаточно высокий уровень доверия к другим, нежели у тех, кто имеет низкий уровень доверия к другим. На базе экспериментальных данных П. Экей приходит к выводу, что взаимодоверие является обязательным условием эффективности сотрудничества. Т. Ямагиши и К. Кук считают, что в группе, где имеет место высокий уровень взаимодоверия производительность будет значительно выше, нежели в той группе, где взаимодоверие не выражено. Т. Ямагиши в экспериментальных исследованиях выделил, что руководители низко доверяющие другим более склонны к применению санкций, чем высокодоверяющие. [5]

В русле гуманистической парадигмы С. Джудард, П. Ласкау, Дж. Аллен рассматривали проблему доверия исходя из определения его роли в самораскрытии внутреннего «Я» личности, отмечая при этом, что доверительность в общении является важным условием самораскрытия личности, а сама доверительность - есть важнейший показатель «здоровья личности». Доверие не сводится к феномену самораскрытия, но доверие является непременным условием самораскрытия. С. Джудард выделяет понятие «норма доверительности», при этом, он считал, что излишняя доверительность такой же недостаток, как и излишняя замкнутость. «Норма доверительности» формируется в детстве, когда поведение ребенка, во-первых, определяется действенным «Я» и, во-вторых, определяется во многом доверительной реакцией социального окружения на откровенность ребенка. Эта реакция является важной детерминантой уровня открытости ребенка, который остается практически неизменным в дальнейшей жизни и который будет определять особенности самораскрытия внутреннего «Я». Тем самым, выделяется значимость взаимодоверия в процессе саморазвития личности во взаимодействии с социальным окружением. [5]

Применительно к содержанию данного учебного пособия, а, именно, раскрытию роли доверия в педагогическом процессе, наибольший интерес представляют два направления исследований.

Первое - это исследования в русле интеракционизма, изучавших роль доверия в формировании кооперативных форм взаимодействия. Представители данной школы трактуют процесс взаимодействия как обмен, причем, динамику общения определяет соотношение между «приобретениями» и «потерями» участников общения. Это соотношение определяет сам характер взаимодействия. Кооперативная (сотрудничающая) форма взаимодействия предполагает идеальное соотношение «приобретений» и «потерь» и во многом будет определяться мерой взаимодоверия участников взаимодействия.

Второе - это исследования и в русле гуманистической парадигмы, так как самораскрытие внутреннего «Я», и сотрудничающие формы взаимодействия являются одними из обязательных условий личностно-развивающего взаимодействия в системе «педагог-ученик». [3]

В отечественной психологии одним из первых проблему доверия в социально-психологическом плане начал изучать Б.Ф. Поршнев. Он полагал, что доверие и недоверие существуют в диалектическом единстве, при этом, доверие выполняет функцию команды, а недоверие выступает, прежде всего, как охранительный механизм психики. Б.Ф. Поршнев считал, что функция доверия заключается в том, что доверие есть исходное психологическое отношение между людьми. Таким образом, он выделил такую функцию доверия, как функцию связи между людьми. Доверие и идентификация личности себя с некой общностью людей тесно взаимосвязаны и выражается это в переживании принадлежности к «мы». В контексте нашего учебного пособия важным является то, что доверие есть необходимое условие для того, чтобы учителя и ученики идентифицировали себя с единым «мы». Только тогда возможно наличие не субъект-объектных отношений, а субъект-субъектных.

Проблема доверия в контексте изучения внушения, как механизма социально-психологического влияния рассматривалась В.Н. Куликовым и В. Вичевым.

В.Н. Куликов считает, что одним из способов воздействия на человека является внушение доверием. Он считает, что внушение доверием широко используется в практике руководства людьми и воспитании. И в этом случае, психологической опорой таких отношений являются чувства чести и долга, ответственность перед людьми, которые оказывают доверие. Делается ставка на то, что названные чувства «сработают» и это побудит личность или социальную общность оправдать доверие. Однако, сфера действия данного вида внушения ограничивается степенью развития названных выше чувств. Существенную роль играет тот факт, что на эффективность внушения доверием влияет отношение «суггеренда» к тем людям, которые оказывают ему доверие. Также важно насколько он их ценит и уважает, т.е. степень авторитетности внушающего внушаемому. При определенных условиях внушение способно вызывать некоторые изменения в психике и поведении людей. Манипулируя внушаемыми можно формировать человека желательного образа поведения в соответствии со своими целями и намерениями. В.Н. Куликов считает, что внушение принимается «суггерендом» при снижении степени осознанности и критичности и становится его внутренней установкой, которая направляет, регулирует и стимулирует психическую и физическую активность. Отсюда можно сделать вывод, что чем больше человек нам доверяет, тем больше он будет поддаваться нашему внушению. [12]

О психологии внушения и связанной с ней проблемой доверия пишет в своем исследовании В. Вичев. Он полагает, что немаловажным в построении доверительного контакта является вербальное внушение. «Словесное внушение приобретает действенность и широкий охват в условиях полного и безоговорочного доверия, когда существует сплоченность коллектива (группы), взаимопонимание, совместимость и симпатии между общающимися лицами. Невнушаемость означает в сущности недоверие».

Анализируя исследования В. Вичева, можно заключить, что доверие возможно, когда:

существует единство убеждений внушающего и внушаемого (чем объясняется и относительное ослабление критичности к воздействию);

налицо имеется единство между словами и делами, между внушенными представлениями действия. Если внушаемые представления расходятся с конкретными действиями внушаемого лица или если они противоречат побуждениям внушаемого лица, то возникает сопротивление и защитная реакция, которая блокирует спонтанные действия этого социально-психологического явления.

По мнению В. Вичева проблема внушения тесно связана с авторитетностью. Каждый человек делит людей, входящих в круг его общения, на авторитетных и неавторитетных, отсюда он будет выбирать кому доверять, а кому нет. О феномене авторитета в своем исследовании автор пишет следующим образом: «Авторитетность - это не что иное, как взаимовлияние человека на человека, основанное на полном и абсолютном доверии, на добровольном подчинении чужой воле». [7, с.66]

В доверии главную роль будет играть моральный авторитет, который опирается на добровольное подчинение, т.е. на духовную власть, на моральные ценности человеческого сознания. Доверие членов группы к какому-то авторитету увеличивает сплоченность коллектива, его добросовестность. Особый интерес представляет механизм авторитетности в широком смысле слова, как абсолютное доверие, основанное на глубоком внутреннем убеждении. Степень доверия тогда образует подвижную, динамичную, постоянно изменяющуюся психическую субстанцию во внутренней жизни каждой группы. Её изучение и измерение имеет важное значение для эффективности воспитания коллектива и управления им. [7]

Рассмотренные выше концепции показывают значимость роли доверия в процессе осуществления такого социально-психологического влияния, как внушение. Внушение является одним из способов психологического воздействия педагога на ученика в воспитательном процессе.

Анализируя эти концепции, можно два момента наиболее характерных для них:

во-первых, этическая направленность воздействия (побудить чувство долга, ответственности, чести ученика). При отсутствии таковых эффективность внушения резко снижается;

во-вторых, обязательное наличие высокого уровня авторитетности внушающего перед внушаемым. Отсутствие такового, опять же приводит к очень низкому эффекту внушения.

Взаимосвязи доверия и авторитетности, посвящена концепция авторитетности М.Ю. Кондратьева. Рассматривая проблему авторитета в русле стратометрической концепции А.В. Петровского и концепции персонализации В.А. Петровского, он подвергает критике интраиндивидный подход к пониманию феномена авторитетности, и рассматривает авторитетность сквозь призму интериндивидного подхода. Он полагает, что авторитет не является результатом особых свойств и качеств личности, т.к. за кадром остается связь между тем, кто выступает в роли авторитетного лица, и того, кто считает его таковым. Исходя из этой позиции, авторитетность М.Ю. Кондратьев интерпретирует как внутреннее признание за личностью (как руководителя, так и подчиненного) права принимать решение и оценивать значимые обстоятельства совместной деятельности. Опираясь на эти посылки, М.Ю. Кондратьев строит модель авторитетности и типологию межличностных отношений, базирующихся на феномене авторитетности, и в качестве основной единицы анализа он выдвигает показатель значимости одного индивида для другого. Возрастание значимости - основной критерий становления авторитетности, в которой он выделяет три стадии и которым соответствуют три позиции в межличностных предпочтениях: «информатора», «референтного лица» и «авторитетного лица». При этом переход от стадии к стадии не есть результат простого количественного накопления значимости, а происходит посредством определенного качественного скачка. Отношения, характерные для каждой стадии, М.Ю. Кондратьев определяет следующим образом: «на первой стадии значимость индивида для другого определяется лишь его информированностью всвязи с каким либо вопросом, на второй стадии, стадии «референтности», важна уже не просто информированность, но и отношение другого индивида к значимой, важной информации..... и лишь третья стадия, стадия «авторитетности», характеризуется авансированием доверия, ибо, его мнение признается не только важным, но и верным».[11, с.207]. Таким образом, М.Ю. Кондратьев выдвигает признак авансирования доверием, как основной признак авторитетности.

Роль доверия изучалась и в контексте обсуждения проблемы значимых других (В.Н. Князев, Н.Б. Штопоров, Е.А. Хорошилова). Разные авторы приводят различные дефиниции значимости, отмечая, что в настоящее время среди ученых еще нет единого мнения относительно того, по каким критериям описывается круг значимого общения. Одни авторы (В.Н. Князев, Н.Б. Штопоров, Е.А. Хорошилова) считают, что в круг значимых других необходимо включать лишь наиболее близких человеку людей [5].

Исследование Л.Э. Комаровой, показало, что базовая ценностная ориентация на доверие характерна лишь для групп высокого уровня развития и является важнейшим условием благоприятного социально-психологического климата в коллективе. В целом под базовой ценностной ориентацией на доверие понимается отношение каждого члена группы к каждому другому члену группы как к себе, независимо от статусов и выполняемых социальных ролей [там же].

В последнее время активно изучается проблема доверия в первичных коллективах (А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко). Было установлено, что доверие тесно связано с целым рядом феноменов совместной жизнедеятельности - корпоративной культурой, психологическим климатом, групповой сплоченностью. Экспериментально установлено, что психологический климат в большей степени связан с доверием к коллегам, чем к руководителю. Это относится в первую очередь к таким показателям, как сотрудничество-несогласованность, взаимоподдержка - недоброжелательность, увлеченность-равнодушие, продуктивность - непродуктивность. Так же было установлено, что доверие тесно связано с некоторыми личностными свойствами работника. На доверие коллегам и руководителю организации оказывают значительное влияние личностная агрессивность (высокая агрессивность практически неизбежно снижает доверие, особенно к руководителю), тревожность (высокая тревожность так же снижает доверие к коллегам), гендерная идентичность (доверие определяется соотношением типов гендерной идентичности подчиненных и руководителя). [4]

2. Определение, виды, структура, свойства, функции доверия

.1 Определение и функции доверия

Как было показано в предыдущих главах, существует множество подходов к изучению феномена доверия и, как следствие этого, существует несколько подходов к определению понятия «доверия», в которых отражены собственные концептуальные ориентиры. Мы приведем несколько из определений, не претендуя на роль «судьи» их правильности или неправильности.

Т.П. Скрипкина считает, что доверие к миру есть базовое отношение к миру в целом, и оно возникает на базе двух условий: «Любой объект окружающего мира вызывает отношение доверия тогда, когда он обладает свойствами безопасности (надежности) и полезности т.е. значимости» [6, с.138]. Исходя из этого она определяет доверие как: «способность человека априори наделять явления и объекты окружающего мира, а также других людей, их возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости)».

И.В. Антоненко определяет доверие как «психическое образование субъекта, выражающее его положительное отношение к объекту, обладающему качеством встречной позитивности эквивалентного характера». [1, с.208]

В рамках когнитивной психологии такие исследователи, как Д. Левис, С. Робинсон понимают доверие как «осознание человеком собственной уязвимости или риска, возникающих в результате неопределенности мотивов, намерений и ожидаемых действий людей, от которых он зависит». [4, с.52]

Д. Руссо, С. Ситкин понимают доверие как «психологическое состояние, включающее намерения принять собственную уязвимость и основанное на позитивных ожиданиях относительно намерения или поведения другого».

Так как доверие проявляется во всех сферах жизнедеятельности, соответственно и доверие выполняет множество функций. Разными авторами выделяются разные функции, которые определяются предметным полем их исследований.

Т.П. Скрипкина считает, что доверие осуществляет следующие функции:

а) связи человека с миром в единую систему;

Доверие есть фундаментальное условие взаимодействия человека с миром и в этом его важнейшая функция. Двойственность направленность направленности психики человека предполагает наличие доверия к миру как условие взаимодействия с ним и наличие доверия к себе как условие активности личности. Доверие к миру всегда связано с доверием к себе и иначе существовать не может.

б) способствует слиянию прошлого, настоящего и будущего в целостный акт жизнедеятельности;

Доверие способствует стиранию граней между прошлым, настоящим и будущим, соотнося временные промежутки жизни личности и как бы сопрягая их, создает «чувство» временной целостности. Происходит это потому, что мера доверия, как к себе, так и к миру во многом определяется прошлым опытом успехов и неудач, которые человек учитывает, делая свой выбор. Таким образом, именно доверие способствует слиянию прошлого, настоящего и будущего в единый, целостный акт жизнедеятельности.

в) создает эффект целостности бытия личности;

Доверие выступает условием развития, изменения самого человека, позволяет ему рисковать и испытывать себя и свои возможности, именно оно является неотъемлемой частью его как профессиональной деятельности, так и жизни, вообще.

г) устанавливает меру соответствия поведения человека, принятого решения, целей и задач, как миру, так и самому себе.

Соотношение уровня доверия к миру и уровня доверия к себе должно находиться в состоянии подвижного равновесия. Ситуация не равновесия возникает потому, что человек постоянно попадает в новые для себя обстоятельства, в которых требования и условия мира расходятся с его собственными интересами, желаниями и возможностями. Обрести равновесие он может лишь увеличив либо меру доверия к миру, либо меру доверия к себе. [5]

В.С. Сафонов выделяет функции доверия в рамках межличностного общения. К таковым он относит: а) функция обратной связи в процессе самопознания личности; б) функция психологического облегчения; в) функция углубления взаимоотношений. [4]

Функция обратной связи в процессе самопознания личности проявляется в возможности человека в процессе общения через обратную связь определить собственные чувства и переживания.

Функция психологического облегчения проявляется в том, что человеку становится «легче» после того, как в общении он раскрывает свой внутренний, духовный мир.

Функция углубления взаимоотношений проявляется в том, что доверие в процессе общения ведет к сближению людей, как в совместной деятельности, так и в личных отношениях.

Ю.В. Веселов рассматривает функции доверия на двух уровнях - межличностном и в обществе.

На межличностном уровне доверие выполняет следующие функции:

а) активизирует коммуникацию и взаимодействие;

б) снижает риск прекращения взаимодействия;

в) мобилизует активность сторон во взаимодействии.

Доверие в обществе выполняет функцию инициации взаимодействия. [4]

И.В. Антоненко выделяет следующие функции доверия - а) обеспечения эффективной деятельности; б) интегрирующая функция; в) коммуникативная функция; г) интерактивная функция; д) редуцирующая функция; е) управленческая функция; ж) предсказательная функция; з) ориентирующая функция; и) эффективизирующая функция; к) стабилизирующая функция; л) психологическая функция; м) перцептивная функция. [1]

Функция обеспечения эффективной деятельности проявляется на всех уровнях производственной деятельности.

Интегрирующая функция обеспечивает социальную интеграцию на всех уровнях общества.

Коммуникативная функция обеспечивает определенный уровень коммуникации индивидов и социальных групп в соответствии с достигнутым уровнем доверия.

Интерактивная функция обеспечивает определенный уровень взаимодействия индивидов и социальных групп в соответствии с достигнутым уровнем доверия.

Редуцирующая функция сводит сложную систему отношений к одному отношению - величине актуального доверия.

Управленческая функция проявляется в использовании доверия как управленческого ресурса.

Предсказательная функция заключается в возможности прогноза в развитии взаимодействия сторон в зависимости от проявляемого или достигнутого уровня доверия.

Ориентирующая функция обеспечивает основу для выработки других отношений.

Эффективизирующая функция делает отношения более эффективными.

Стабилизирующая функция составляет основу стабильности отношений.

Психологическая функция снижает уровень напряженности и стресса в отношениях.

Перцептивная функция определяется тем, что существующий уровень доверия формирует определенную перцептивную установку на восприятие некоторой ситуации.

.2 Виды доверия

В любой научной дисциплине при проведении классификации очень важно помнить, что в основе каждой классификации должен выступать определенный критерий.

Относительно проблемы доверия, то можно выделить несколько подходов к классификации видов доверия.

. По критерию - объект доверия, Т.П. Скрипкина выделяет

а) доверие к миру, б) доверие к себе; 3) доверие к другим людям.

Человек и окружающий мир всегда противостоят друг другу и, по мнению Т.П. Скрипкиной, рассматривающей соотношение между человеком и окружающим миром в субъект-объектной парадигме, доверие есть то, что связывает субъекта и внеположный объект в единую систему. Как полагает Т.П. Скрипкина, человек одновременно обращен и в мир и в себя, при этом, эта обращенность представлена самому субъекту в форме переживаемого отношения к миру и к себе.

Доверие, как отношение к миру существует во внутреннем, субъективном мире личности, а потому, как считает Т.П. Скрипкина, доверие есть субъектный феномен личности. Но, очевидно, человек по отношению к миру не есть нечто пассивно оценивающее безопасность и значимость окружающего мира, а выступает как активное, деятельное начало. Поэтому, живя в мире и доверяя ему, человек продолжает оставаться автономным субъектом активности, но для реализации этой активности он должен доверять не только миру, но и себе, и, как следствие этого, доверие к себе позволяет человеку активно видоизменять мир. Человек доверяет и миру и себе всегда одновременно, но соотношение между доверием к себе и доверием к миру не однозначно, это определяется тем, что человек, мы берем крайние варианты, может доверять только себе и не доверять миру, может доверять и себе и миру, может не доверять себе и доверять миру и может не доверять ни себе ни миру. Рассматривая функции доверия к миру и к себе, Т.П. Скрипкина отмечает, что наличие доверия к миру есть условие взаимодействия с ним, а наличие доверия к себе есть условие активности самой личности. [5]

Рассмотрев, таким образом, первый аспект изучаемого феномена доверия, она рассматривает и второй аспект, социально-психологический.

Она считает, что социально-психологическую сущность доверия невозможно понять, рассматривая лишь феноменальные проявления в структуре межличностного взаимодействия. По мнению Т.П. Скрипкиной, для того чтобы понять социально-психологическую сущность доверия и, тем самым, иметь теоретико-методологические посылки для изучения этой сущности, необходимо рассматривать систему «человек-человек», как реально взаимодействующих субъекта, имеющих одновременную обращенность и в мир и в себя. Таким образом, Т.П. Скрипкина предлагает рассматривать функции феномена доверия в системе «человек-человек» в единстве интерсубъектного и интрасубъектного уровней анализа.

Обращенность человека в мир в системе «человек-человек» предполагает направленность человека на субъективный мир другого, на его смыслы и ценности, при этом, направленность определяется, по мнению Т.П. Скрипкиной, двумя основными условиями - как было отмечено выше, его значимостью и потенциальной безопасностью. При этом мера активности взаимодействующих субъектов будет определяться не только и, даже, не столько отношением к окружающему миру, сколько отношением к себе. Одновременная направленность на себя и на другого взаимодействующих индивидов порождает, по мнению Т.П. Скрипкиной, новую онтологию в системе «человек-человек», проявляющуюся в качестве феноменов, названных автором «порождающим эффектом взаимодействия», который предполагает наличие широкого диапазона - от подлинного диалога до циничного манипулирования одного другим. Определяя сущность доверия в межличностных отношениях, автор считает, что сущность доверия «сводится к соотношению отношения к другому, как актуально значимому (ценному) и потенциально безопасному субъекту, и отношению к себе самому, к своей субъектности, как к значимой, к своему акту доверия, как потенциально безопасному».

Используя критерий соотношения психологических позиций по отношению к себе и другому, взаимодействующих субъектов, детерминированных мерой доверия к себе и другому, Т.П. Скрипкина строит общую схему типологии феноменов межличностного взаимодействия. Она выделяет 6 возможных вариантов соотношения позиций, занимаемых по отношению друг к другу и по отношению к себе и соответствующим им феноменов межличностного взаимодействия.

Первая позиция. Взаимодействующие субъекты в равной мере доверяют себе и другому и это соотношение приводит к диалогичному взаимодействию.

Вторая позиция. Каждый из взаимодействующих субъектов доверяет только себе и не доверяет другому. Такое соотношение порождает такие формы взаимодействия, как соперничество, конфронтация, отсутствие кооперации.

Третья позиция. Партнеры по взаимодействию больше доверяют другому, чем себе. Такое соотношение приводит к взаимному перекладыванию ответственности друг на друга, что, в конце концов, порождает безответственность.

Четвертая позиция. Один из взаимодействующих партнеров в равной степени доверяет и себе и другому, а другой - только себе. Такое соотношение может привести к тому, что во взаимодействии тот, который доверяет только себе будет манипулировать тем, кто доверяет и себе и другому.

Пятая позиция. Один из партнеров по взаимодействию доверяет в равной степени и себе и другому, а второй доверяет первому в большей мере, чем самому себе. Наличие такого соотношения позиций лежит в основе взаимодействия опосредованного феноменом истинной авторитетности первого для второго.

Шестая позиция. Один партнер доверяет только себе, не доверяя другому, а другой, наоборот, доверяет только первому, не доверяя себе. Как считает автор, «специфика такой позиции заключается в том, что она таит в себе опасность не просто предполагающую манипулирование, а опасность попасть в полную зависимость от того, кто полагается лишь на себя, а другой позволяет использовать себя в качестве средства». [5, 6]

. По критерию - доверия по сферам приложения, Л.А. Журавлев выделяет а) организационное доверие, б) управленческое доверие, в) политическое доверие, г) нравственное доверие, д) правовое доверие.

Организационное доверие связано с доверием, которое существует в рамках конкретной организации, но не выносится вовне. Такой вид доверия, влияя на социально-психологический климат в организации, оказывает самое существенное влияние на эффективность деятельности организации. В частности, подтверждением тому служит маркетинговые исследования, проведенные «Международной Организацией измерения и развития» в 1995 г. Был проведен обзор, направленный на изучение существования доверия в большом количестве организаций. В результате исследования организаторы пришли к выводу, что в 57% организаций производственного и обслуживающего профиля во всем мире наблюдается отсутствие доверия, что является их основной проблемой, связанной с низкой эффективностью функционирования. По сведениям той же организации к факторам, «строящим» доверие, относятся:

. честная и открытая коммуникация без искажения информации;

. демонстрация способности и возможностей другого для достижения им мастерства, компетентности;

. умение прислушиваться к мнению другого, даже при несогласии с ним;

. сохранение обещаний и обязательств;

. взаимодействие с другими и взаимопомощь.

К факторам «разрушающим» доверие относятся:

. в деятельности каждый больше заботиться о собственном благополучии, чем о благополучии других;

. поступают противоречивые указания, из которых невозможно понять, как поступать;

. избегает брать ответственность за собственные действия;

. безответственные выводы без проверки фактов;

. когда кто-то оправдывается или обвиняет других, когда у него что-то не получается. [5, 6]

Управленческое доверие определяется доверием к человеку, выполняющему функции управления.

Политическое доверие определяется особенностями отношения к государственным органам управления обществом, доверием к тем или иным руководителям государства или политическим партиям.

Нравственное доверие - это доверие, которое определяется сходством ценностных систем людей, укладывающиеся в рамки нравственных форм поведения в данном обществе.

Политическое доверие определяется особенностями отношения к тем правовым законам, которые регулируют отношения в обществе. В частности, иногда можно слышать подобные выражения, которые отражают правовое доверие - «закон, что дышло, куда повернул, туда и вышло», тем самым показывается правовой нигилизм. [4]

. По критерию - субъект доверия, выделяют

а) институциональное доверие и б) генерализованное доверие.

Институциональное доверие определяется доверием к определенным социальным институтам (семья, школа, организация и т.д.). Мы можем доверять своей семье, но абсолютно не доверять другим социальным институтам. Мы можем доверять своему коллективу в рамках какой-либо производственной структуры, но не доверять этой структуре, в общем.

Генерализованное доверие - это доверие на уровне всего общества, которое предполагает проявление субъектом позитивного отношения к другим людям без ожидания адекватного вознаграждения лично для себя, а лишь «пользы» для общества. [4]

. По критерию - основания доверия, Р. Левицки и М. Стивенсон выделяют

а) доверие, основанное на расчете; б) доверие, основанное на знании; в) доверие по тождеству.

Доверие, основанное на расчете, связано с определенной ситуацией, в которой может оказаться человек и возможностью получения выигрыша (материального или психологического) в такой ситуации, если он будет доверять другому человеку.

Доверие, основанное на знании, связанное с системой знаний о другом человеке, в частности, статистическим обобщением - «он меня никогда не подводил», наличием определенных черт личности - «я знаю, он обладает хорошим качеством - умением держать слово».

Доверие по тождеству определяется, прежде всего, особенностями идентификационных механизмов человека - «он мой брат», «он такой же небогатый, как и я».

2.3 Структура и свойства доверия

В отношении выделения структуры доверия существует множество проблем, связанных, как было сказано ранее, с самим определением доверия. В частности, доверия рассматривают

На сегодняшний день наиболее распространенной является точка зрения, что в структуре доверия можно выделить три компонента - а) когнитивный; б) эмоциональный и в) поведенческий.

Когнитивный компонент, включает прогноз последствий предлагаемого поступка, основанный на знаниях и представлениях о мире, о людях, о типах отношений и взаимоотношений, о социальных нормах и нормах поведения, а также на знаниях о себе и предположениях, о своих возможностях, основанных на прошлом опыте.

Эмоционально-оценочный компонент, включает, с одной стороны, предположение об уровне безопасности конкретного объекта, с которым субъект собирается вступить во взаимодействие, и оценку значимости ситуации взаимодействия в целом, а с другой стороны - оценку собственных возможностей в данной ситуации и оценку возможных последствий намечаемого способа поведения для личности.

Поведенческий компонент включает в себя готовность к определенным действиям в отношении второго участника, в отношении самого себя и сложившихся условий.

Доверие как феномен должен обладать определенными свойствами.

Т.П. Скрипкина считает, что доверие как специфический феномен обладает определенными формально-динамическими свойствами, к которым она относит:

меру доверия, которая отражает количественное выражение доверия;

избирательность доверия (человек доверяет себе в одних видах деятельности и не доверяет в других, человек доверяет не всем подряд, а избирательно);

парциальность доверия (в одних видах деятельности количество доверия к себе у человека больше, а в других меньше, то же самое и в отношении других людей - одним доверяет больше, другим - меньше). [5, 6]

3. Теоретико-эмпирические исследования доверия в педагогическом процессе

.1 Социально-психологические аспекты доверия в педагогическом процессе

В.А. Дорофеев, рассматривая проблему функционирования в системе «учитель-ученик», отмечает, что система «учитель-ученик», являясь подсистемой общей системы «человек-человек» имеет сходство и особенности относительно целой системы. Эти особенности, как он полагает, должны определяться, прежде всего, теми задачами, которые решает система «учитель-ученик». Несмотря на то, что эффективным воспитательный процесс будет только при наличии субьект-субьектного характера между учителем и учеником, он отмечает, что абсолютное равенство позиций по отношению друг к другу в учебно-воспитательном процессе невозможно, ибо иначе теряется весь смысл этого процесса в таком социальном институте, как школа. Он подчеркивает, что абсолютное равенство отвергает какой-либо авторитет педагога, а авторитетность педагога является неотъемлемым условием любого воспитательного процесса. Поэтому, в контексте педагогических проблем и предлагаемой Т.П. Скрипкиной типологии феноменов межличностного взаимодействия, он считает, идеальным в системе «учитель-ученик» является органичное сочетание первого типа (подлинный диалог) и пятого типа (подлинный авторитет педагога). Рассматривая такое сочетание, он выделяет два момента.

Момент первый. И в первом типе, и в пятом типе значимым является доверие к себе педагога, а, точнее, оптимальная мера доверия к себе. Как следствие этого, педагог не может быть эффективным без наличия оптимального уровня доверия к себе.

Момент второй. И первый, и пятый тип предполагают высокий уровень взаимодоверия между педагогом и учеником, т.е. достаточный уровень доверительного отношения со стороны педагога к ученику и достаточный уровень доверительного отношения ученика к учителю. А без наличия выраженного доверительного отношения к ученику, любая эффективная педдеятельность невозможна в принципе, т.е. является специфическим обязательным условием труда учителя. [3]

В.А. Дорофеев считает, что доверие, функционируя в системе «учитель-ученик», формирует многомерное пространство с включенностью в него взаимодействующих учителя и ученика, которое он называет «доверительным пространством системы «учитель-ученик»».

«Доверительное пространство» школьного класса выступает как системное образование и является подсистемой макросистемы «учитель-ученик». Возможность системного рассмотрения «доверительного пространства системы «учитель-ученик» определяется наличием обратной связи, источником которой выступает эффективность учебно-воспитательного процесса, заключающегося в создании условий для «самодвижения» личности школьника.

Онтология «доверительного пространства» в системе «учитель-ученик» определяется мерой доверия себе и другому взаимодействующих учителя и ученика и самим характером взаимодействия, который является и причиной и следствием доверительных отношений в системе «учитель-ученик».

Учитывая специфику функционирования системы «учитель-ученик» на теоретическом уровне автором выделено 9 основных элементов «доверительного пространства» как системы: а) доверие учителя к себе; б) доверие учителя ученику; в) «мне-доверие» учителя («мне доверяет ученик»); г) доверие ученика себе; д) доверие ученика учителю; е) «мне-доверие» ученика («мне доверяет учитель»); ж) авторитетность педагога; з) формальная оценка; и) позитивное отношение к авнсированному доверию.

Выраженность «доверительного пространства» формирует условия для саморазвития личности учащегося. Автором эмпирически установлено, что между выраженностью «доверительного пространства» в школьном классе и стилем педагогического руководства существует тесная связь. Она проявляется в том, что:

во-первых, характер педагогического руководства детерминирует саму меру выраженности этого пространства (мера выраженности элементов «доверительного пространства», за исключением формальной оценки, значимо выше при демократическом стиле педвзаимодействия);

во-вторых, характер педагогического руководства определяет меру интегрированности этого пространства (интегрированность «доверительного пространства» как системы при демократическом стиле педагогического руководства близка к оптимальной, «доверительное пространство» как система при попустительском стиле педагогического руководства отличается высокой дискретностью, а относительно высокая интегрированность при авторитарном стиле педагогического руководства, определяется высоким удельным весом формальной оценки, что свидетельствует о том, что отношения в системе «учитель-ученик» при данном стиле руководства в основном строятся с ориентацией на уровень формальных отношений) [3].

Н.Е Гульчевская рассматривает доверие как условие конструктивного внедрения инноваций в образовательный процесс. Она рассматривает сквозь призму доверия эффективность внедрения инноваций в образовательный процесс в зависимости от того, кто является инициаторов этих инноваций. Как правило, инициатором выступает администрация, и здесь очень важным является вопрос о том, как относятся к администрации педагоги - доверяют или не доверяют. Если доверяют, эффективность этих инноваций будет высокая, если не доверяют - низкая. Н.Е Гульчевская в результате своих исследований установила, что значимыми для доверия учителя к администрации школы являются,

во-первых, личностные качества администратора (входят социальная ответственность и порядочность по отношению к учителю);

во-вторых, профессиональная компетентность;

в-третьих, управленческая мудрость.

Помимо этого, автор экспериментально обнаруживает, что устойчивость доверия к «своей» администрации зависит от следующих факторов:

во-первых, насколько уверенно и логично обосновывалась актуальность сущность инновации и ожидаемые результаты,

во-вторых, изучалось ли мнение педколлектива по поводу сущности инновации и готовности включиться в инновационную деятельность,

в-третьих, учитывались ли интересы и возможности потенциальных участников (педагогов) инновационного процесса,

в-четвертых, насколько допускалось проявление инициативы, творческого подхода к реализации инновации,

в-пятых, что преобладает при проведении инновационных технологий - жесткий и чрезмерный контроль с административными последствиями или консультативная помощь и информационно-методическая поддержка [2].

Т.П. Скрипкина и И.С. Ломаковская изучают особенности доверительных отношений у старшеклассников-беженцев и вынужденных мигрантов. В результате эмпирических исследований они установили, что нарушения в системе доверительных отношений (доверие к миру - доверие к себе) у старшеклассников-беженцев и вынужденных мигрантов приводят к выбору одной из трех негативных моделей поведения.

Первый тип - «сопротивление как демонстрация» (для испытуемых характерны гипо- и гиперидентичные установки на межэтнические отношения, фиксация на самозащите).

Второй тип - «сопротивление как изоляция» (для испытуемых характерны замкнутость на своей этнической группе, высокая активность в затруднительных ситуациях, но только среди близких людей).

Третий тип - «жертвенность» (для испытуемых характерно принесение в жертву собственных интересов ради интересов другого).

Так же авторами экспериментально было установлено, что, хотя старшеклассники-мигранты достаточно хорошо адаптированы к новой этнокультурной среде, все же у них недостаточно выражен показатель доверия к себе и данное обстоятельство может иметь два возможных следствия. Одно из них связано с попытками гиперкомпенсации испытываемой неуверенности, и отсюда - стремление к доминированию, а второе связано с противоположной тенденцией - снижение уровня самопринятия и, как следствие - снижение уровня социальной активности [2].

Т.П. Скрипкина и А.В. Роженко изучают особенности эмоциональной, социальной и личностной адаптации к школе детей с депривацией доверительных отношений. В результате эмпирических исследований они установили, что даже в неблагополучной семье, но полной семье, в семье, где дети подвергаются насилию, жестокости и несправедливости, деформация доверительных отношений в меньшей мере сказывается на адаптации к обучению в школе по сравнению с детьми, растущими без семьи, с депривацией доверительных отношений у которых ниже уровень адаптированности к обучению в школе, что дало основание авторам утверждать, что эмоциональная, социальная и личностная адаптация к школе первоклассников имеет прямую зависимость от уровня сформированности базовой установки на доверие, а дезадаптация, соответственно, связана с депривированной установкой детей на доверие [там же].

Авансирование доверием как способ социально психологического влияния в контексте личностно-развивающего обучения рассматривал В.А. Дорофеев. Автор считает, эффективное взаимодействие в системе «учитель-ученик» во многом будет определяться формами и способами влияния учителя на ученика, будь то давление, убеждение, внушение, просьба. При этом его интересует не эффективность этих способов влияния, а анализ их эффективности через свойство добровольности принятия учеником этих способов влияния. Он считает, что этот способ связан с авансированием доверия, когда авторитетное лицо авансирует доверие тому, для кого оно является авторитетным. Тем самым, по мнению автора, авансируя доверие и, будучи лицом авторитетным, педагог создает в мотивационной структуре личности ученика определенное напряжение, которое вызывает у последнего стремление оправдать авансированное доверие через проявление активности, т.е. выступает в роли детерминанты активности, влияя на мотивационную сферу ученика. Теоретическим обоснованием этому служит тот факт, что признание ценности личности, для самой личности является одним из мощнейших факторов ее развития. Доверять личности - это уже, изначально, признать её ценность, а, авансированное доверие ученику - это, прежде всего, признание как ценности не «я есть», а «я могу». Тем самым, признание в качестве ценности потенциальных возможностей ученика приведет к тому, что «я могу» станет ценностью для самого ученика. И, именно «я могу» станет доминирующим мотивом активности ребенка, он сам будет определять пути развития.

Всем известны случаи, когда А.С. Макаренко поступал, на первый взгляд, абсолютно парадоксально, он давал деньги беспризорнику и просил что-нибудь купить. Но за этой парадоксальностью стоит четкий педагогический расчет. А.С. Макаренко, как опытный педагог, видел сущностные или потенциальные характеристики личности ребёнка, и именно на эту потенцию было направлено авансируемое доверие опытного педагога.

А, как известно, потенциальное и актуальное не всегда абсолютно соответствуют друг другу и задача состояла в том, чтобы через авансируемое доверие пробудить просоциальное потенциальное и, тем самым, скорректировать ассоциальное действительное. В «Педагогической поэме» А.С. Макаренко пишет: «Даже самый никчемный человечишко, если видит перед собой. пусть и самую скромную перспективу начинает и себя раскладывать по определенным этапикам, веселее смотреть вперед...». Как нам представляется, здесь именно авансирование доверия и выполняет роль инструмента создания того, что А.С. Макаренко называл «системой перспективных линий».

Авансирование доверием, как способ социально-психологического влияния для формирования мотивации учения, использовал в своей педагогической практике другой известный отечественный педагог Ш.А. Амонашвили, при этом не называя его и не выделяя из общей педагогической стратегии. В своей работе «Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников» он пишет: «В процессе индивидуальной работы мы подходим то к одному, то к другому ученику, особенно к тем, кто нуждается в помощи, даем советы, тихо ободряя: «Да, я так и думал: конечно, ты можешь!», «По-моему, тебе не нужна моя помощь, ты и сам прекрасно справляешься», «Эту задачу я приготовил специально для тебя, она чуть посложнее предыдущей». Все эти обращения к ученику есть не что иное, как авансированное доверие, реализованное в индивидуальном подходе к каждому ученику. Далее он пишет: «Ссылка педагога на силы и возможности школьников, выраженная так убежденно, способствует мобилизации их стремления оправдать надежды учителя и выполнить задание». Это можно трактовать как: во-первых, «силы и возможности» есть не что иное, как ориентация прежде всего на учебный потенциал ребенка, а не актуальную формальную оценку, во-вторых, «способствует мобилизации» есть не что иное, как дополнительная детерминация активности ребенка в учебной деятельности, в-третьих, «оправдать надежды» есть не что иное, как презентированное ранее ученику вербализированная форма авансированного доверия.

Далее В.А. Дорофеев рассматривает роль авансированного доверия по отношению к мотивационной сфере ребенка в контексте деятельностного подхода. А.Н. Леонтьев выделил особый класс мотивов, который он назвал мотивами-стимулами, которые подключаются к отдельным звеньям выполняемой деятельности и обеспечивают дополнительное побуждение этих звеньев. Представление о мотивах-стимулах изображает сложные виды человеческой деятельности как процесс, мотивированный смыслообразующими мотивами и мотивами-стимулами, дополнительно подталкивающие отдельные действия в её направлении. В.А. Дорофеев предполагает, что, будучи презентированным учителем ученику авансированное доверие будет выполнять функцию мотива-стимула познавательной активности ребенка в учебной деятельности, тем самым, формируя устойчивую мотивацию учения, которая при создании тотальной атмосферы авансирования доверия, приведет к тому, что мотив учения будет выступать в качестве смыслообразующего.

В.А. Дорофеев полагает, что авансирование доверием как способ развития личности в целом и мотивации учения в частности будет выполнять свою позитивную функцию, когда соблюдаются четыре основных принципа:

. Принцип ориентации на виртуальные возможности школьника.

. Принцип парциальности авансированного доверия, порождаемого взаимодействием педагога и ученика;

. Принцип понимания ценностных ориентаций школьника. [3]

Принцип ориентации на виртуальные возможности школьника.

Как считает автор, данный принцип является наиболее значимым из всех выделяемых. Соотношение между актуальным и потенциальным не всегда бывает тождественным. Между сущностными характеристиками личности и её поведенческими паттернами нет прямой зависимости. Поэтому учитель может доверять школьнику как с ориентацией на актуальное, так и на потенциальное. В первом случае доверие является результатом каких-либо действий ребенка, в школьной практике часто встречается выражение типа «я теперь могу тебе доверять», во втором случае доверие выступает в качестве стимула будущих действий, при этом, педагог как бы говорит: «Я тебе доверяю, ты это можешь». Как показывает практика, паттерны поведения подростков на современном этапе отличаются зачастую выраженной асоциальностью. И в эту группу попадают дети, для которых характерно потенциальное стремление к знаниям, доброта, справедливость, но существующая система ценностей приводит к тому, что эти качества остаются невостребованными. Авансирование доверием при наличии позитивного отношения к нему способно актуализировать то хорошее потенциальное, которое есть, в принципе, в каждом ребенке.

Принцип парциальности авансированного доверия, порождаемого взаимодействием педагога и ученика.

Этот принцип является следствием индивидуального подхода в учебно-воспитательном процессе. Т.П. Скрипкина, разрабатывая концепцию доверия, выделила в качестве одного из основных свойств доверия как феномена его парциальность. В педагогических системах А.С. Макаренко и Ш.А. Амоношвили можно обнаружить, что доверие авансируется ими определенными порциями, величина которых определяется личностными особенностями того, кому авансируется это доверие. Как считает В.А. Дорофеев, каждый школьник имеет свою, индивидуальную «чувствительность» к мере авансированного доверия, которая детерминирована определенной системой личностных свойств ученика. Как следствие этого, механизм авансирования доверия реализуем только тогда, когда мера авансированного доверия определяется не одним педагогом или группой педагогов, а определяется во взаимодействии педагога и ученика. Для этого учитель должен занимать «открытую» позицию, которая невозможна без отношения к личности школьника как к ценности, т.е. взаимодействия на «субъект-субъектном» уровне. Этого невозможно сделать, если учитель выступает в роли непререкаемого авторитета. Часто выделяемый механизм авансирования доверия используют в своей практике многие педагоги. Он отражен в выражении «кредит доверия», при этом абсолютно не учитываются индивидуальные особенности того ученика, которому авансируют доверие, выраженное в форме «кредита». Тогда возникает ситуация, когда человек, которому авансируют доверие, чувствует себя обязанным оправдать это доверие. Данный подход неприемлем в школьной практике, ибо он выражается на уровне «субъект-объектных» отношений, где объём авансируемого доверия не является результатом взаимодействия на уровне «субъект-субъектных» или «диалоговых» отношений, что очень значимо для любой гуманистической ориентации, а является результатом одностороннего навязывания своих взглядов со стороны педагога ученику. Авансируя доверие, многие педагоги полагают, что формируют определенную систему обязательств ученика. При этом, абсолютно не учитывается, что данная система обязательств принята не самой личностью. Как следствие этого, переживаемое личностью школьника состояние «быть обязанным» часто приводит к большим негативным последствиям, скрытым и открытым протестам, стремлению сделать «всё наоборот». Поэтому авансируемое доверие должно не обязывать, а «стимулировать» саморазвитие личности в желаемом направлении. Как считает В.А. Дорофеев авансируемое доверие будет выполнять функцию создания определенных «зон ближайшего развития личности» и функцию стимуляции активности школьника только тогда, когда развитие ребенка детерминируется не постановкой задач со стороны взрослых без учета самостоятельности и самобытности ребенка, а рождается в «субъект-субъектной» форме взаимодействия учителя и ученика.

Принцип понимания и принятия ценностных ориентаций школьника.

Система ценностей человека выступает в качестве основания к порождению целей активности школьника. Личность смотрит на мир, в том числе и на социальный, через призму своих ценностных представлений. Если один из взаимодействующих субъектов не принимает ценности другого, тогда возникает ситуация, когда один может манипулировать другим. Понимание, но не принятие ценностей при использовании механизма авансирования доверия можно часто наблюдать в криминальной сфере, когда подростку сознательно доверяют несколько больше, чем он того заслуживает, тем самым, манипулируя им и формируя желаемые асоциальные формы поведения.

3.2 Доверие к себе как субъектный феномен школьника

доверие психология педагогический школьник

В параграфе 1.1 были представлены основные методологические положения Т.П. Скрипкиной, которая, изучая доверие к себе у человека, приходит к выводу, что становление доверия к себе связано со становлением субъектности человека. В рамках такого понимания сущности доверия к себе, был проведен ряд исследований, в которых предпринята попытка изучения условий становления доверия к себе и феноменология его проявления и в школьном возрасте.

О.В. Голубь изучала особенности становления доверия к себе в младшем школьном возрасте (10-12 лет) и раннем подростковом возрасте (14-15 лет) приходит к следующим выводам:

во-первых, качественный скачок в развитии доверия к себе происходит в раннем подростковом возрасте по сравнению младшим школьным возрастом - подростковый возраст является сензитивным для формирования доверия к себе как внутриличностного интегрального образования;

во-вторых, на протяжении самого подросткового возраста наблюдаются значимые различия в степени дифференцированности доверия к себе от абсолютного недоверия к себе до абсолютной уверенности в себе.

На основании этого автор делает вывод о том, что социализацию можно интерпретировать как процесс смены уровней субъектности, где подростковый возраст занимает особое место всвязи с чувствительностью к специфическим воздействиям извне и сензитивностью к становлению внутриличностного целостного образования доверия к себе как условия подлинной субъектности.

В своих исследованиях В.А. Дорофеев обнаруживает два вида доверия к себе в среднем школьном возрасте - «истинное» и «демонстрируемое». Он приходит к выводу, что несоответствие между ними может служить источником асоциальных поведенческих паттернов, что приводи к тому, что в школе такие школьники попадают в группу «трудные» [3]. Одна из причин этого, по мнению автора, кроется в характерном для этого возраста «чувстве взрослости» (Т.В. Драгунова, К.Н. Поливанова). Так, определяя «портрет» подростка, Т.В. Драгунова выделила ряд характеристик, среди которых:

) для подростка важно, чтобы форма его поведения была не детской;

) ценность для подростка некоторой работы определяется её взрослостью.

Далее она подчеркивает, что действовать, как взрослый означает для подростка и быть взрослым.

Как следствие этого, в плане меры доверия к себе подростка, лежащей в основе проявления поведенческих паттернов, по мнению В.А. Дорофеева имеется два возможных варианта. Это, во-первых, - то «как оно есть» или действительное доверие к себе подростка и, во-вторых, - то «каким оно должно быть», выраженное в форме переживания подростком «я должен доверять себе, если я хочу быть похожим на взрослого». И, в этом случае, проявляется не действительная мера доверия к себе, а мера доверия демонстрируемая. При этом, по мнению В.А. Дорофеева, поведение подростка чаще определяется не «действительной» мерой доверия к себе, а мерой «демонстрируемой». Но, «демонстрируемое» доверие не может функционально заменить «действительное» доверие. Недостаток «действительного» доверия к себе и переизбыток «демонстрируемого» приводят к тому, что в качестве компенсаторных механизмов может выступать поведение, соответствующее принятым стандартам поведения школьника.

В.А. Дорофеев изучает роль доверия к себе ученика в формировании доверительных отношений в системе «учитель-ученик».

В результате проведенных эмпирических исследований было установлено, что:

Во-первых, соотношение меры доверия к себе и к другому взаимодействующих учителя и ученика является базовым условием инициации «субъект-субъектного» характера взаимодействия, в котором это соотношение является одновременно и условием порождения и следствием этого взаимодействия.

Во-вторых, между соотношением меры доверия к себе и к ученику у педагога и его стилем педагогического руководства существует определенная взаимосвязь. С одной стороны, мера доверия к себе у учителя является порождающим фактором стиля педагогического руководства. У педагога-демократа проявляется устойчивая тенденция к наличию оптимальной меры доверия к себе, у авторитарных педагогов проявляется либо абсолютизация доверия к себе, либо абсолютизация недоверия к себе, что компенсируется подавляющей стратегией взаимодействия, для попустительских педагогов характерна устойчивая тенденция недоверия к себе в профессиональной деятельности.

В-третьих, определяя особенности отношения педагога к самому доверительному отношению, ответ необходимо искать в мотивационной сфере учителя: «для чего учитель доверяет?» Доверяет как личности, что характерно для демократического стиля, признавая её свободу, но не признавая безграничность этой свободы, ибо существуют определенные обязательства, которые должен выполнять ученик, либо доверяет ему только рассчитывая на взаимное доверие, что характерно для попустительского стиля. Наверное, и выбор средств и способов выражения этого доверия будет различным. Поэтому были выделены «истинное доверие ученику», реализуемое в реальном взаимодействии учителя и ученика, при котором необходимо учитывать не только реальные, но и потенциальные возможности школьника, и «демонстрируемое доверие ученику», как способ реализации каких-либо собственных задач.

В-четвертых, наивысшую «чувствительность» к различению доверия «действительного» (авторитарный и демократический стили руководства) и доверия «демонстрируемого» (попустительский стиль руководства) обнаружили ученики с низким уровнем доверия к себе. По мере роста меры доверия к себе ученика эта «чувствительность» снижается.

В-пятых, мера доверия авторитарному педагогу имеет обратную зависимость с мерой доверия к себе ученика. По мере роста уровня доверия к себе ученика наблюдается снижение уровня доверия педагогу.

В-шестых, ученики с высоким уровнем доверия к себе больше доверяют педагогам, предоставляющим большую вариативность для реализации личностной потенции (демократический и попустительский стили педагогического руководства). [3]

Литература

1. Дорофеев В.А. Доверие в системе «учитель-ученик» при разных стилях педагогического взаимодействия //Известия ВУЗов. Северо-Кавказский регион. Общественные Науки. Приложение №7. - Ростов н/Д, 2005

2. Дорофеев В.А. Доверие в системе «учитель-ученик» при разных стилях педагогического руководства дис. канд. психол.н. Ростов-на-Дону, 2009

. Скрипкина Т.П. Дорофеев В.А. Авансирование доверием в системе учитель-ученик. Вестник РГУ: сб. науч. трудов. Психология - Ростов н/Д: РГУ, 2010

. Скрипкина Т.П. Доверие как социально-психологическое явление: дис. доктора психол.н. Ростов-на-Дону, 2008