

Реан А. А., Коломинский Я. Л.

Социальная педагогическая психология — СПб.: Издательство «Питер», 2000. — 416 с. (Серия «Мастера психологии»)

Книга, написанная двумя крупными отечественными психологами, открывает перед читателем совершенно новую учебную дисциплину — социальную педагогическую психологию. Являясь специализированной областью социальной психологии, эта наука занимается изучением социально-психологической специфики преподавания и воспитания, интеллектуальных и личностных взаимодействий, возникающих и развивающихся в процессе учебной деятельности. В учебнике детально обсуждаются личностные структуры учителя и ученика, динамика межличностных отношений в детской группе, стили педагогического общения и множество других вопросов и проблем, с необходимостью решения которых сталкиваются и сноси профессиональной деятельности педагога и психологи.

# Содержание

**ПРЕДИСЛОВИЕ**.....

**ПРЕДМЕТНАЯ ОБЛАСТЬ**

**СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**.....

О социальной психологии и ее истории.....

Из истории изучения взаимоотношений

в детских группах и коллективах.....

**ЛИЧНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ**.....

Образовательные системы и развитие личности .....

Социализация личности .....

Самоактуализация и самотрансценденция личности.....

Социализация агрессии.....

Агрессия адаптивная и неадаптивная.....

Личность и деформация ее «ядра\*» при делинквентном поведении.....

Я-концепция и самооценка школьника.....

Мотивация учения, поведения и выбора профессии.....

О мотивации.....

Влияние мотивации на успешность учебной деятельности.....

Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи.....

Профессиональная мотивация .....

Характерологические «пунктики» личности.....

Понятие акцентуации.....

Описание типов акцентуаций .....

Особенности психологической и психопедагогической работы с акцентуантами

Развитие ответственности личности.....

Концепция локуса контроля.....

Интернальность как компонент личностной зрелости.....

Предпочтительность интернальности — безусловен ли этот постулат .....

Литература .....

**МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**.....

Методы изучения межличностных отношений.....

Экспериментальные методы в изучении взаимоотношений .....

Что измеряет социометрический опыт.....

Критерии выбора. Подготовка и проведение экспериментов .....

Способы обработки результатов экспериментов.....

Аутосоциометрические методы .....

Ретроспективная аутосоциометрия .....

Представление и обработка аутосоциометрических экспериментов .....

Изучение ценностно-ориентационного единства. «Референтометрия» .....

Ученик в системе личных взаимоотношений.....

Потребность в общении .....

Основные системы отношений в школьных классах.....

Положение ученика в системе личных взаимоотношений.....

Взаимность выборов и удовлетворенность в общении .....

Как переживает ученик свои взаимоотношения с другими членами группы ..

Динамика личных взаимоотношений .....

Устойчивость личных взаимоотношений

в различных экспериментальных ситуациях .....

Динамика отношения ученика к ученику.....

Устойчивость положения ученика .....

Что определяет положение ученика

в системе личных взаимоотношений.....

Обоснование детьми выбора партнера.....

Положение ученика и успеваемость .....

Социально-психологическая наблюдательность педагога .....

Педагог и взаимоотношения между детьми.....

Психологическая структура школьного класса.....	
Понятие о структуре взаимоотношений.....	
О первом круге желаемого общения .....	
О втором круге желаемого общения.....	
Структура личных взаимоотношений и организационная структура школьного класса .....	
Литература .....	

## **ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ.....**

Психологические модели педагогической деятельности (системный подход).....	
Профессионализм и творчество педагога .....	
Мотивация педагога и удовлетворенность профессией.....	
Профессиональная Я-концепция педагога.....	
Я-концепция и самооценка .....	
Квантификация межличностных отношений и Я-концепция.....	
Я-концепция и тенденции профессионально-личностного развития педагога ..	
Учитель в системе психологической службы школы.....	
Литература.....	

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ.....**

Общение как фундаментальная категория общей и социальной психологии.....	
Общение и терпимость .....	
Правила и техники общения .....	
Профессионально-педагогическое общение.....	
Стили педагогического общения .....	
Структура педагогических воздействий.....	
Педагогическое общение и межличностные ценности учащихся.....	
Эффективное и неэффективное поощрение .....	
Преднамеренное и непреднамеренное в педагогическом общении.....	
Фронтальное и диадическое педагогическое общение.....	
Предметность педагогического общения.....	
Психология «педагогической команды».....	
Дидактическое общение.....	
Методика анализа вербального взаимодействия.....	
Структура вербального взаимодействия на занятиях.....	
Литература.....	

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ.....**

Социальная перцепция. Общие закономерности.....	
Педагогическая социальная перцепция. Общие основы.....	
Педагогическая социальная перцепция и продуктивность деятельности педагога ..	
Педагогическая социально-перцептивная стереотипизация.....	
Другие феномены педагогической социальной перцепции .....	
Рефлексивно-перцептивные способности и умения .....	
Рефлексивно-перцептивный тренинг (РП-тренинг) .....	
Личность педагога и познание учащегося .....	
Самооценка педагога и отражение им личности учащегося .....	
Тренинг педагогической проницательности. Методика.....	
Педагогическая социальная перцепция. Частные исследования.....	
Отражение педагогом учебной и профессиональной мотивации учащихся .....	
Отражение педагогом автономности—зависимости учащихся в учебной деятельности .....	
Принципы структурирования оценочных представлений .....	
Особенности восприятия личности делинквентных подростков.....	
Литература.....	

## **В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ**

### **И ШКОЛЬНОМУ ПСИХОЛОГУ-.....;**

Приложение 1. Педагогические ситуации. Практикум.....	
Приложение 2. Программы повышения социально-психологической компетентности учителей.....	

*Дающим жизнь и ведущим по жизни — матерям посвящается*

## **ПРЕДИСЛОВИЕ**

В одном из произведений Бертольта Брехта есть такой замечательный диалог:  
— Как вы поступите, если кого-нибудь полюбите?  
— Я создам эскиз этого человека и постараюсь, чтобы он стал похож на него.

— Кто? Эскиз?

— Нет, человек.

К сожалению, в жизни мы очень часто подгоняем живого человека под созданный нами эскиз. Вдвойне прискорбно, если такие тенденции характеризуют деятельность педагога. Поэтому одна из основных практических задач педагогической и социальной психологии — формирование адекватного представления о личности учащегося, о его социальном окружении, о межличностных отношениях в школьном классе и учебной группе. Психология обыденного сознания подгоняет личность под готовую схему, объявляя ее эталоном; научная психология, напротив, эту схему «расшатывает», стараясь максимально приблизить ее к конкретной личности. Хотя дело вовсе не ограничивается специфически научной сферой. В конце концов, в деятельности любого профессионала, работающего в сфере «человек — человек», центральное место занимают целенаправленные взаимные контакты с людьми. Очевидно, главным условием эффективности этих контактов и является их адекватность индивидуально-психологическим особенностям конкретной личности.

Сказанное выше справедливо для всех профессий социомического типа, но имеет особое значение для деятельности педагога, основным предметом которой является личность другого человека. В системе социомических профессий педагогическая деятельность выделяется своей специфичностью, так как помещает в центр внимания личность, находящуюся в процессе *формирования, становления* и, следовательно, — особо чувствительную, ранимую и слабоустойчивую.

Специфику педагогической деятельности можно видеть и в том, что она строится исключительно по законам общения. Как известно, в основе психологической модели общения лежит схема «субъект — субъект», а не «субъект — объект». В соответствии с этим профессиональная педагогика — это не столько запреты и предписания, сколько знание диалектики человеческого общения. Не надо доказывать, что педагог должен быть прежде всего тонким психологом, специализирующимся не только на педагогической, но и на личностной, социальной сферах психологии.

Таким образом, успех на воспитательном поприще в существенной мере зависит от адекватного познания «другого». Причем это познание должно носить опережающий характер, с тем чтобы практическое применение выбранных методов воспитания было адекватно особенностям воспитуемого. Реальная персон-логическая антиципация, достоверное предвидение результатов собственной профессиональной деятельности — все это возможно лишь в случае глубокого и всестороннего проникновения в механизм взросления личности.

Кроме того, следует помнить, что самым *результатом* профессионально-педагогической деятельности является *развитие личности* учащегося, характер которого, в свою очередь, влияет на методы воспитания, иллюстрируя принцип обратной связи в педагогическом процессе. На сегодняшний день можно считать доказанным, что обратная связь, посредством которой педагог анализирует результаты собственного труда, является необходимым условием роста профессионально-педагогического мастерства.

Психодиагностика личности оказывает помощь учителю и воспитателю в решении большинства как принципиальных, так и ситуативных вопросов. Важно, чтобы школьный психолог, консультирующий педагога, обладал не только высокой *общеметодической* компетентностью, но и понимал *существо* тех проблем, на решение которых направлена его помощь. В этой связи большое внимание должно уделяться критериям, определяющим выбор психодиагностической методики. Часто перед школьным психологом возникает необходимость решения следующей дилеммы: как обеспечить надежность и научность изучения личности учащегося и одновременно не замкнуться на работе с небольшой группой учащихся, а оказать профессионально-психологическое влияние на весь процесс обучения и развития личности. Этот вопрос, как и многие другие, также станет объектом пристального рассмотрения в настоящей книге.

В качестве небольшого вводного замечания авторы считают своим долгом предостеречь практикующего психолога от опасности *профессионального аутизма*, под которым понимается нечувствительность к реальным условиям, в которых должен протекать психологический эксперимент, например, к *осложненным бы надежными, проверенными и сложными ни были имеющиеся психодиагностические методики, не следует забывать, что каждая из них имеет право на ошибку.*

бностями педагогической системы конкретного школьного коллектива. Профессиональный аутизм — это прежде всего конфликт между адекватным восприятием психологической сущности проблемы и неадекватным построением моделей ее решения. Прежде всего, это следствие некоего «ухода в себя», потери чувства реальности на стадии методологического самоопределения. Причиной тому может быть стремление сохранить академическую чистоту разрабатываемой методики за счет игнорирования реального педагогического пространства, в котором должна решаться конкретная проблема. Какими бы надежными, проверенными и сложными ни были имеющиеся психодиагностические методики, не следует забывать, что каждая из них имеет право на ошибку.

К это не столько следствие временного несовершенства психологии как науки, сколько то фундаментальное свойство изучения личности, которое заключается в отрицании лапласовского детерминизма и утверждении вероятностно-статистического статуса проблемы. Отсюда следует как минимум два вывода. Во-первых, вероятностный характер психологии личности необходимо учитывать каждый раз при построении конкретных индивидуально-психологических заключений. При этом желательно, чтобы разработанный психологом метаязык соответствовал природе описываемых им закономерностей. Во-вторых, при

формировании комплексной батареи рабочих методик необходимо: 1) чтобы они были направлены на диагностику *различных* сторон личности и 2) чтобы одни и те же стороны личности были исследованы по возможности с применением разных методик.

Педагогическая психодиагностика несамодостаточна. Не является она и подсобным инструментом психологического отбора. Наиболее мощное общественно-практическое значение психодиагностика получает в той мере, в какой она включается в процесс со-здания условий для наиболее полного развития и самореализации личности. Гуманистическая доминанта в применении к психодиагностике означает смещение акцентов: от селективной функции — к функции обеспечения развития.

В воспоминаниях известного артиста Юрия Никулина есть эпизод, отражающий его детский опыт общения с психологами в далекие довоенные годы. «На основании различных тестов, — рассказывает Ю. Никулин, — они делали заключение о развитии ребенка, его умственных способностях. Меня педологи продержали очень долго... И они пришли к выводу, что способности мои очень ограничены...» Как представляется, эта поучительная история хорошо встраивается в контекст наших рассуждений.

Когда заходит речь о психологических проблемах, невольно возникает один любопытный вопрос. Как же так: само по себе явление педагогического воздействия существовало с тех незапамятных времен, когда появилась пара «учитель— ученик», а вот предметом собственно научного исследования оно становится только

*Несмотря на огромные усилия по установлению валидности тестов, многие из них так и остаются «инвалидными».*  
В. Зинченко

в наши дни? Что это — мода, случайная инициатива группы ученых или, как еще недавно было принято говорить, социальный заказ общества? Наверное, и то, и другое, и, самое главное, третье.

Но все же основной вопрос продолжает оставаться без ответа: почему эти причины начали действовать именно в наше время? Наверное, причина заключается в том, что перестали удовлетворяться некоторые жизненно важные потребности. Проиллюстрируем сказанное простой аналогией. Как у нас возникают проблемы со здоровьем, например, затрудненное дыхание? Ведь когда воздух чист и легкие здоровы, этой проблемы просто не существует. Человеку нет нужды задумываться над механизмами этого процесса, поскольку потребность в кислороде удовлетворяется автоматически. То же можно сказать и о сердце.

Помните, у Константина Ваншенкина: «Я никогда не замечал его. Оно ни разу в жизни не болело» или у Горького: «Когда оно болит, в него легко попасть...» и т. п.? Здесь появляется возможность сформулировать общее правило возникновения проблемных ситуаций. Очевидно, большая часть физиологических, психологических, социальных, материальных проблем появляется в нашем сознании только в том случае, если естественный ход событий перестает отвечать какой-либо важной потребности, иными словами, когда возникает дефицит, нехватка, недостаточность...

Может быть, в наши дни «заболело общение, а в особенности — педагогическое? Автоматически обеспечивать гармоничное педагогическое взаимодействие становится все труднее. И так же, как в медицине, тут становятся нужны диагностика, терапия, даже своего рода «оперативное» вмешательство, в совокупности помогающие повысить общую эффективность педагогического процесса.

Очевидно, не требуется специальных доказательств того, что деятельность педагога — воспитание и обучение — насквозь пронизана общением в самом широком смысле. Попробуйте из этого многостороннего процесса вычесть живое межличностное взаимодействие учителя и ученика, и вы получите сухую выжимку. *Очевидно, большая часть физиологических, психологических, социальных, материальных проблем появляется в нашем сознании только в том случае, если естественный ход событий перестает отвечать какой-либо важной потребности, иными словами, когда возникает дефицит, нехватка, недоста точность...*

ку, состоящую из скучных конспектов и поверхностных поурочных планов. Ведь это даже не то, что партитура без музыканта: придет другой музыкант и сыграет лучше своего предшественника. А что может сделать другой педагог с нашими «поурочными разработками» и «методическими указаниями»?

Почему одинаково компетентные и опытные учителя, стремящиеся делать свое дело одинаково хорошо, делают его при этом по-разному? Потому что каждый из них — неповторимая личность, чье общение с учениками также неповторимо. Но это не значит, что у одного «неповторимо» значит «хорошо», а у другого — «плохо». У всех может и должно быть по-разному хорошо. Ведь межличностное общение является единственным каналом, по которому — перефразируем Ушинского — осуществляется «влияние личности воспитателя на молодую душу», составляющее «ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни упреками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений». Впрочем, все вышеперечисленные способы воздействия — тоже элементы педагогического общения. По каналу связи между учителем и учеником «транслируются» далеко не равноценные сообщения. Поскольку здесь имеет место связь между двумя субъектами, все процессы, протекающие в их коммуникативном пространстве, имеют двусторонний характер. Недаром то, что происходит между учителем и учеником, называется не иначе как *межличностным взаимодействием*.

Как же устроено педагогическое взаимодействие, какова его психологическая структура? Внутренней основой педагогического процесса выступают непосредственные реакции на воспитуемых и чувства, вызванные педагогической деятельностью как таковой. Эмоциональные переживания владеют нашим отношением к миру в большей степени, чем мы сами того захотели бы. Что же касается ребенка, то в его сознании чувства играют решающую роль. Спросите у самого маленького школьника: «Как к тебе относится твоя учительница?» Без малейшего колебания ребенок выделит самое для него главное, а именно: *любит* его

учительница или нет. И если первое может стать гарантией гармоничного развития, то второе часто оказывается причиной педагогической трагедии. Отношения между учителем и учеником можно представить как ось, где на верхнем полюсе — «+», любовь и забота, на нижнем — «—», злоба и неприятие, а посередине — 0, безразличие, пресловутое нейтральное отношение, которое при детальном рассмотрении все равно оказывается либо симпатией, либо антипатией. Правда, и в педагогических отношениях возможны сложные, противоречивые переживания, когда от любви до ненависти не потребуются и шага, когда они спаяны в одном нераздельном душевном порыве. Классический пример — ревность, в которой слиты и любовь, и ненависть, и разочарование, и унижение.

Не менее классическая ситуация амбивалентного отношения — гнев матери, вызванный поведением собственного ребенка, гнев сквозь любовь. Аналогичная амбивалентность встречается и в отношениях между педагогами и их подопечными. И ученики умеют безошибочно определить, где гнев учителя вызван искренним огорчением, желанием видеть учеников счастливыми и бороться с ними — *за них же*, а где перед ними просто разозленная тетья.

Характерно, как в зависимости от отношения педагога меняется еще одна составляющая педагогического процесса — наглядный образ ученика, его обобщенный портрет. В «Педагогической поэме» Макаренко поражает одна деталь: характеризуя своих воспитанников, автор неизменно подчеркивает их красоту. Все у него красивы — и Задоров, и Карабанов, и Чобот, а уж о Тане-Черниговке и говорить нечего. Создается впечатление, что их направляли в колонию чуть ли не по этому признаку: что может больше раздражать, чем красота в соседстве с вызовом и непокорностью? Но в одном издании были помещены подлинные фотоснимки основных прототипов, в лицах которых не оказалось ничего особенного. Но это на наш не облагороженный чувством взгляд. Почему же Антону Семеновичу они казались красивыми? Совершенно верно — он их любил.

Увы, есть и диаметрально противоположные примеры. Вот, в частности, словесный портрет одного пятилетнего мальчика, «исполненный» его воспитательницей: «Больше всего дети моей группы не любят Юру К. Он часто грубит, дерется, разбрасывает игрушки». И затем за рамки объективного описания вдруг прорывается неприязненное, брезгливое: «Да и внешний вид у него отвратительный, вечно испачкается, шмыгает носом...» и т. д. и т. п.

Поистине можно сказать наставнику: опиши своего ученика, и я скажу, как ты к нему относишься. Недаром ворона говорила своему вороненку: «Ах ты мой беленький...»\*

Наконец, существует феномен обратного воздействия, когда изображение, образ, портрет вызывают определенное чувство. Отсюда — плакат как способ вызвать симпатию к объекту идеализации (иногда, впрочем, достигается противоположный эффект) и карикатура, призванная в большинстве случаев оттолкнуть, вызвать негативную реакцию.

Наконец, третий важный компонент педагогического отношения — мысли и суждения об ученике.

Особенно существенны для формирования взаимоотношений между учителем и учеником словесные комментарии, сопровождающие их контакты: всяческие оценки, реплики, случайные замечания. Впрочем, здесь мы уже перешли от внутренней стороны педагогического взаимодействия к внешней — от педагогического отношения к педагогическому общению.

Как в процессе педагогического общения сочетаются его внутренние и внешние (поведенческие) компоненты? Если не учитывать оттенки, то отношение учителя к ученику и наоборот может быть либо положительным, либо отрицательным. То же самое можно сказать и о тех формах поведения, которые традиционно считаются индикаторами того или иного отношения. Ясно, что если «дружба начинается с улыбки», то отрицательные, враждебные чувства сопровождаются совсем другими внешними проявлениями. Хотя столь строгое соответствие внешнего и внутреннего бывает далеко не всегда.

В каждом классе существует незафиксированная система личных взаимоотношений между учениками. Это уже результат осознанного выбора со стороны школьника как самостоятельного индивида. Параллельно формальной иерархии в сознании у каждого возникает иерархия, основанная на личном отношении к окружающим: некоторые одноклассники вызывают большую симпатию, некоторые — меньшую, есть такие, кто не пробуждает никаких чувств, и такие, кто вызывает к себе отрицательное отношение.

В ряде случаев именно характер взаимоотношений между личностью и группой позволяет проникнуть в психологические механизмы сложных педагогических явлений. Почему, например, на некоторых учеников почти не влияет психологический климат класса? Причину такого обесценивания группы в глазах личности следует искать именно в сфере их взаимных контактов. Ведь

*Вот мой секрет, он очень прост: зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь.*

*А. де Сент-Экзюпери*

коллектив может представлять для своих членов различную ценность или, как говорят в социальной психологии, различную *референтность*, которая связана со статусом личности в группе, уважением со стороны одноклассников и учителей. Если эти важнейшие социальные потребности личности не удовлетворяются в основном коллективе, человек ищет другую группу, где его притязания на высокое эмоциональное благополучие встречают больше понимания.

Социально-психологические методы помогают учителю не только увидеть внутриколлективное взаимодействие между учениками в классе, но и осознать свою роль в его формировании. Подчеркнем и то, что социально-психологические методы и теоретические положения, возникшие на их основе, позволяют

осуществить научный анализ того «таинственного явления», которое так хорошо известно каждому педагогу, но для описания которого издавна привлекают не точные понятия, а такие метафоры, как «дух класса», «лицо коллектива».

Именно с помощью социально-психологических и психолого-педагогических исследований последних лет накоплен богатый научный материал, обобщение которого позволяет поставить проблему конкретного анализа не только общих, но и индивидуальных, качественно своеобразных особенностей развития и функционирования контактных групп. Поскольку эти общности (дошкольные группы, школьные классы, студенческие группы, учебно-производственные бригады и т. д.) — это не просто арифметические суммы индивидов, а целостные, относительно стабильные системы со своей внутренней структурой и динамикой развития, они в известном смысле занимают позицию коллективного *субъекта* той *деятельности*, ради которой создана та или иная группа. Именно наличие у каждой группы неповторимых индивидуальных особенностей становится причиной хорошо известного факта: действия педагога, эффективные для одной группы, могут оказаться совершенно бессмысленными для другой. Отсюда следует, что понятие индивидуализации в педагогическом процессе, которое традиционно связывается с необходимостью учитывать своеобразие отдельной личности, должно быть расширено и включать понятие об индивидуальном подходе к каждой контактной группе, к каждому школьному классу.

# ПРЕДМЕТНАЯ ОБЛАСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

## О СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ЕЕ ИСТОРИИ

Большое значение для дальнейшего развития педагогики имеет ее тесный союз с психологией. Задача состоит сейчас в том, чтобы преодолеть разрыв между психологическими исследованиями, с одной стороны, и их педагогическим осмыслением и практическим применением — с другой. Ликвидация этого разрыва чрезвычайно важна и для психологии как таковой, чьи достижения чаще всего внедряются в практику не непосредственно, а через педагогику. Педагогика должна впитать, ассимилировать не только результаты психологических исследований, но и частично их методы добывания фактов. Это очень непростой процесс. Известно, что для каждого раздела педагогики существует, если можно так выразиться, своя психология. Так, например, для дидактики — это психология познавательных процессов и умственного развития, для педагогики индивидуального подхода — это дифференциальная психология, для теории воспитания — это психология личности и т. д. Долгое время одна из важнейших частей педагогики — теория общения — почти не находила поддержки в психологии.

Теперь положение меняется: теория общения обретает психологическую основу в новой бурно развивающейся дисциплине — педагогической, социальной, групповой психологии. В этой книге мы будем постоянно обращаться к социально-психологическим понятиям и методам, поэтому есть смысл с самого начала хотя бы очень кратко очертить круг тех проблем социальной психологии, которые имеют непосредственное отношение к теории групп. Это необходимо сделать еще и потому, что социальная психология органически не вошла в программы педагогических вузов и до сегодняшнего дня остается недоступной для студентов — будущих учителей.

Конечно, психология, которая изучает психику отдельного человека, индивида, тоже наука социальная, ибо человек социален по своему историческому происхождению, так сказать, изначально. Уже с момента рождения он попадает в социальное

*«Человек, — писал Антуан де Сент-Экзюпери, — это узел связи».*

окружение: только благодаря заботам близких, прежде всего матери, он сохраняет свою жизнь и получает возможности для развития. Прав был замечательный отечественный психолог Л. С. Выготский, когда подчеркивал, вопреки существовавшим теориям, что уже младенец — «существо максимально социальное». Вырастая, человек усваивает и присваивает опыт человечества, воплощенный в понятиях, трудовых навыках, правилах поведения и т. д. Одиночество Робинзона Крузо потому и окончилось так благополучно, что он принес на необитаемый остров этот огромный, выработанный всей человеческой историей внутренний мир своей личности. В любой башне из слоновой кости или даже из более прочного строительного материала человек не может не ощутить своей принадлежности к целому. «Человек, — писал Антуан де Сент-Экзюпери, — это узел связи». И еще: «Одиноким личности не существует. Тот, кто замыкается в своем одиночестве, наносит ущерб общине. Тот, кто грустит, наводит грусть на других». Что бы мы ни делали, о чем бы ни думали, всегда наши мысли, чувства, дела так или иначе кому-то адресованы. Человек всегда ощущает себя частью целого. Но все-таки одно дело — быть наедине с самим собой и совсем другое — находиться среди людей. Здесь, во-первых, в какой-то мере меняется сам человек — его реакции на окружающий мир, его переживания и размышления, наконец, выражение лица; во-вторых, возникают совершенно новые психические явления, которые могут существовать только в процессе непосредственного общения.

Представьте себе хотя бы такие жизненные ситуации. Вы смотрите кинофильм сначала в пустом, а затем в

переполненном зрительном зале. Казалось бы, в первом случае удобнее — никто не мешает, вы чувствуете себя свободно. Но, оказывается, все наоборот: в пустом зале фильм воспринимается значительно хуже, чем в переполненном. Присутствие других зрителей как бы поддерживает, усиливает, углубляет ваши собственные переживания. Немаловажно и то, кто оказался рядом с вами. Одно дело, если это приятный вам человек, и другое, если сосед вызывает отрицательные эмоции. Если рядом человек, который вам симпатичен, восприятие и переживание происходящего на сцене, на экране или того, что говорит оратор (или учитель), существенно обогащается. Вы воспринимаете не только за себя, но и за партнера. В ткань ваших собственных переживаний как бы вплетается узор мыслей и чувств, отраженных соседом. Точно такие же изменения происходят и в его состоянии. Так общее переживание порождает между вами особую эмоциональную и смысловую связь. Вы как бы оказываетесь в едином, очень плодотворном для любой совместной деятельности психологическом поле. Но это поле может оказаться и ареной невидимого конфликта, если рядом неприятный, чуждый или враждебный вам человек. Вы выпускаете в его сторону «психологические шипы», которые должны нейтрализовать или подавить отрицательные воздействия. На это тратится много энергии, и успешность деятельности, конечно, снижается. Главное, что из-за этого портится настроение, появляется чувство тревоги. Вы, наверное, уже догадались, что фактически мы ведем разговор о психологической совместимости или несовместимости тех, кто вместе

живет или работает. Часто в качестве моделей совместного существования в более или менее длительной изоляции приводят примеры небольших замкнутых групп: экипаж космического корабля и т. п. В полной мере законы совместимости—несовместимости работают и в семейной жизни. К сожалению, мало изучена психологическая совместимость в ситуациях педагогического общения. Об этом у нас речь впереди. Ведь когда мы в процессе социометрического эксперимента спрашиваем у школьника: «С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?» — фактически речь идет именно о психологическом комфорте, который достигается благодаря психологической совместимости с соседом. Едва ли надо специально доказывать, как важна психологическая и деловая совместимость директора и завуча, руководителя и учителя, педагогов между собой, особенно тех, кто работает в одном классе с одними и теми же учениками. Психология школьного класса, я надеюсь, будет дополнена социальной учительской психологией. Ведь данные общности — учеников и учителей — не просто сосуществуют, а самым активным образом взаимодействуют. Социальная психология как раз и занимается изучением психологических явлений, которые возникают в результате общения людей, в результате их социального взаимодействия.

История социальной психологии уходит своими корнями в глубокое прошлое, в общественную практику, которая неизбежно сопровождается социально-психологическими явлениями. Еще в отдаленные времена, когда о возникновении нашей научной отрасли не было и речи, люди улавливали и использовали социально-психологические закономерности. В частности, очень неплохо знали и умело использовали законы массовых социально-психологических явлений вожди племен, колдуны, шаманы.

Законы социальной психологии использовались и в последующие исторические эпохи. Вспомним в связи с этим расцвет ораторского искусства в Древней Греции, например в Афинах. Конечно, Перикл, Демосфен и другие знаменитые ораторы и государственные деятели всегда учитывали разного рода психологические влияния и обстоятельства.

В работах великих философов Древней Греции Платона и Аристотеля мы находим уже готовые теоретические обобщения в области социальной психологии. Интересно отметить, что Платон и Аристотель как бы заложили фундамент различных направлений анализа социально-психологических явлений. Противоположными, например, у них были взгляды на такой кардинальный вопрос социальной психологии, как соотношение общества и личности. Если Платон может, условно говоря, считаться представителем «коллективистской» позиции (он считал, что индивид есть производное от массы), то Аристотель занимал совершенно другую, «индивидуалистическую», позицию: он считал, что надо идти от индивида к массе, поскольку масса — это совокупность индивидов. В своей работе «О политике» Аристотель высказал предположение о наличии «общественного инстинкта». (Впоследствии это положение будет часто упоминаться в работах социальных психологов.) Именно Аристотелю принадлежит крылатое определение человека как существа политического, то есть социального существа: «Человек — общественное животное».

Далее мы находим высказывания социально-психологического характера у самых различных философов, историков, политиков.

Огромную роль в становлении социальной психологии как науки сыграл Л. Фейербах. Он одним из первых подчеркнул важность человеческих отношений и общения. По мнению Фейербаха, человек — это существо, которое проявляется в процессе общения: «Уединенность есть конечность и ограниченность, общение есть свобода и бесконечность». Истинная диалектика, писал Фейербах, не есть монолог одинокого мыслителя с самим собой, это диалог между «Я» и «Ты». . Когда говорят, что социальная психология имеет длинную предысторию и короткую историю, имеют в виду, что как самостоятельная научная область она возникла лишь во второй половине XIX века.

В 1860 году немецкие ученые-лингвисты М. Лацарус и Г. Штейнталь опубликовали в первом томе «Журнала психологии народов и языкознания» статью под названием «Вводные рассуждения о психологии народов». Здесь они изложили свое представление о том, как развивать новую науку: «Психология учит, что

человек по своей сущности исключительно общественное существо, то есть он предназначен для общественной жизни, ибо только во взаимосвязи с себе подобными он может стать тем, кем он должен быть, и достичь того, чего он должен достичь, быть таким и действовать так, каким он должен быть и как он должен действовать, согласно своей собственной сущности».

Большую роль в становлении социальной психологии сыграл немецкий психолог В. Вундт, которого считают основателем научной психологии. Психологи Германии очень гордятся Вундтом. В Лейпциге, где он жил и работал, в 1980 году состоялся XXII Международный конгресс психологов, посвященный 100-летию основания Вундтом первой в мире психологической лаборатории. Участникам конгресса показывали его лабораторию, созданные им приборы, шкафы с десятками книг, которые он написал, среди них и работы по социальной психологии. Психологи Лейпцигского университета учредили кафедру имени Вильгельма Вундта, заведовать которой приглашали ученых разных стран мира.

«Так как индивидуальная психология, — отмечал Вундт, — имеет своим предметом связь душевных процессов в едином сознании, то она пользуется абстракцией. Область психологических исследований, относящаяся к тем процессам, которые связаны с психологическими общностями, мы называем коллективной психологией. Индивидуальная психология, только взятая вместе с коллективной, образует целое психологии». Эта программа не была реализована в XIX веке ни Вундтом, ни другими учеными, полагавшими, что социальная психология не может быть экспериментальной наукой.

К концу XIX века социальная психология оформляется в самостоятельную науку, в основе которой лежали три главных направления.

1. *Психология масс.* Это направление связывается с именами Габриеля Тарда, автора книги «Законы подражания» (1890), и Густава Лебона, автора книги «Психология масс» (1895). В этих работах были всесторонне обобщены наблюдения за поведением больших человеческих общностей. Кстати, еще совсем недавно слушатели на лекциях воспринимали сведения о психологии массы, психологии толпы спокойно и бесстрастно в качестве отдельной вехи в истории науки — окружавшая нас общественная жизнь не оставляла места для стихийных, массовых проявлений. Митинги, демонстрации и другие добровольно-обязательные проявления энтузиазма были отрететированы от и до. Каждый участник твердо знал, где он стоит, куда марширует, какой лозунг несет и какую здравицу провозглашает. Какая уж тут стихийность... Но вот и мы столкнулись с психологией неуправляемой бушующей толпы, с грозными последствиями ее проявлений. А те, кому следовало бы знать и предвидеть, оказались слепыми и беспомощными. Психологическая безграмотность, помноженная на политическое бессилие, принесла и приносит свои трагические плоды. А ведь еще в конце прошлого века основатели социальной психологии дали четкую характеристику толпы и человека как части толпы, массы.

Какие же изменения, по их мнению, происходят с человеком, когда он попадает в массу, оказывается среди людей? «Включение» личности в массу ведет к обезличенности, к тому, что индивид становится серийной единицей, теряет свои личные качества. Он склонен заражаться настроением массы и действовать под ее влиянием, не проявляя своей индивидуальности. В массе, где чувства доминируют над разумом, исчезает чувство личной ответственности. Мы думаем, что все эти сведения важны не только для политических деятелей и представителей правоохранительных органов. В равной, а может, и в большей степени они необходимы педагогам.

2. *Психология народов.* Представители этого направления говорили о том, что существует психика, присущая всему народу в целом. Напомним, что именно с рассуждений о необходимости изучать психологию определенных народов и началась современная история социальной психологии. Этой же проблеме посвятил свое многотомное сочинение Вильгельм Вундт. Сегодня национальная (или этническая) психология приобрела не менее тревожную актуальность, чем психология

*В массе, где чувства доминируют над разумом, исчезает чувство личной ответственности.*

массы, психология толпы. Кровавые всплески межнациональных конфликтов заставляют горько сожалеть о том, что и психология, и педагогика оказались совершенно не подготовленными к подлинному, а не казенному подходу к воспитанию интернационализма. На изучение национальных особенностей людей был наложен запрет. Считалось, что мы идем к слиянию языков и народов под знаменем пролетарского интернационализма и поэтому всякое внимание к национальной психологии — это проявление буржуазного национализма. При этом закрывали глаза на то, что уже в детской среде бытуют заимствованные у взрослых этнические стереотипы и предрассудки, которые отравляют нравственную атмосферу в классе и порой делают невыносимой жизнь представителей национальных меньшинств.

3. *Психология инстинктов* исходила из того, что человеческая личность действует по инстинктивным биологическим мотивам. Из этих мотивов пытались вывести и поведение больших масс людей.

В начале XX века центр социальной психологии перемещается из Европы в США. Здесь социальная психология развивается как прикладная наука, для которой характерно некоторое пренебрежение к теоретическим обобщениям за счет ориентации на конкретные исследования, направленные на повышение производительности труда с использованием психологических факторов.

Социальная психология сегодня — одна из основных наук психологического цикла. Большую роль в ее дальнейшем развитии играют исследования в области воспитания и обучения. Фактически изучение социально-психологических закономерностей развития личности в группе на основных возрастных этапах, а

также наблюдение за взаимоотношениями педагога с учащимися привели к возникновению в нашей стране относительно самостоятельных дисциплин: *возрастной (генетической) и педагогической* социальных психологии.

Возрастная социальная психология изучает возрастные закономерности развития, деятельности и отношений личности в процессе непосредственного и опосредованного общения. Рассмотрим ее основные проблемы.

1. *Проблема общения.* Включает в себя изучение возрастных закономерностей развития общения как фундаментального явления в жизнедеятельности и становлении личности, начиная с момента появления взаимоотношений на ранних стадиях детства и до старческого возраста.
2. *Проблема развития общностей,* контактных (малых) и неконтактных {больших} групп и коллективов, в рамках которых реализуются и развиваются межличностные отношения. Сюда входит изучение появления и развития малой (контактной) группы как универсальной системы непосредственного общения, поэтапное формирование группы как коллектива в процессе совместной деятельности и общения на основных возрастных этапах.
3. *Возрастные закономерности* влияния межличностного общения на формирование личности.
4. *Возрастные закономерности* взаимодействия личности с широкой социальной средой: влияние образа жизни на развитие личности, средств массовой коммуникации и т. д.

Возрастная социальная психология органично связана с *педагогической*, которая изучает изменение и формирование основных социально-психологических явлений под влиянием педагогических воздействий. Сами эти воздействия также рассматриваются как особый вид целенаправленного, в данном случае педагогического, общения, о котором мы дальше будем говорить более подробно.

Единство возрастной и педагогической социальных психологии обусловлено в первую очередь тем, что социально-психологические явления развиваются и формируются под влиянием определенных педагогических воздействий. Психолог-исследователь и психолог-практик не ограничиваются объективной регистрацией тех или иных фактов и закономерностей, но стремятся обнаружить их педагогическое значение, определить условия их возникновения и наметить пути их использования в интересах развития личности ребенка. Например, мы не только устанавливаем положение каждого ученика в школьном коллективе, но и стремимся улучшить это положение, одновременно выдвигая гипотезы о причинах его возникновения. Таким образом, в конкретных исследованиях возрастная и педагогическая социальные психологии предстают в неразрывном единстве. Это единство определило и жанр книги, которую вы держите в руках. Можно сказать, что перед вами книга по социальной (и возрастной, и педагогической) психологии.

*Воспитание должно опираться на две основы — нравственность и благоразумие: первая поддерживает добродетель, вторая защищает от чужих пороков. Если опорой окажется только нравственность, вы воспитаете одних простофиль или мучеников; если — только благоразумие — одних расчетливых эгоистов.*

*Н. Шзмфор*

## ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕТСКИХ ГРУППАХ И КОЛЛЕКТИВАХ

Изучение взаимоотношений внутри детских групп имеет давнюю традицию в отечественной педагогической и социально-психологической литературе. Ее анализ и оценка представляют интерес по ряду причин.

Прежде всего современные педагоги и исследователи этого направления должны знать его историю для того, чтобы правильно оценить вклад своих предшественников в мировую науку, учитывать перспективы исторического развития этой отрасли знания. Кроме того, изучение научных работ прошлых лет по проблемам коллектива представляет не только исторический, но и актуальный практический интерес. Особый характер взаимоотношений, складывающихся между детьми в классе, их психологическое влияние и значение отмечали многие русские писатели и публицисты второй половины XIX века. Уже Л. Н. Толстой из опыта педагогической

работы в яснополянской школе вынес убеждение о существовании особого явления, которое он обозначил как «дух школы». Позднее к анализу «духовного единения», «корпоративного духа», «общественности», «товарищества» и, как мы бы теперь сказали, социально-психологического климата, социально-психологической атмосферы, возникающей внутри детских сообществ, обращались почти все либеральные авторы, писавшие о школе. При этом отмечались не столько благоприятные для развития отдельной личности отношения, сколько уродующие, деформирующие душу ребенка. Впечатляющие картины находим мы и в «Очерках бурсь» Н. Г. Помяловского, и в произведениях Н. Г. Гарина-Михайловского, и позднее в «Кадетах» А. И. Куприна.

Важно отметить, что для русских педагогов последней четверти XIX века характерно стремление связывать школьный «дух товарищества» с общей атмосферой общественной жизни. Так, на обусловленность детских взаимоотношений общественным климатом указывает автор цикла статей «Товарищество в школе» О. Шмидт (Педагогический листок. 1880. № 1, 2; 1881. № 3, 4; 1882. № 3, 5). По его мнению, общество, основанное на эксплуатации, стяжательстве, эгоизме, не может создать предпосылки для развития чувства товарищества, сотрудничества, общественных устремлений детей. В этих условиях особенно велика роль учителя, который все же способен сделать многое для создания такого «духа» класса, при котором царило бы товарищеское, теплое отношение «массы к отдельному ученику»\*.

Учителю-воспитателю, говорит О. Шмидт, при самых лучших условиях невозможно уследить за каждой отдельной личностью, он может иметь дело только с массой, масса и должна воздействовать на каждого ученика в частности. Не удовлетворяясь туманным термином «дух класса», Шмидт пытается конкретизировать это понятие. Что же такое «дух»? В своем роде это доброе или дурное настроение всего класса, всего заведения — настроение, накапливающееся постепенно, иногда целыми десятками лет, и влияющее на новичка так неотразимо, что он невольно заражается им, пробыв в заведении две-три недели. Важно отметить, что этот автор, как и некоторые другие деятели педагогической науки того времени, придает решающее значение формированию «духа товарищества» — совместной деятельности детей, коллективным формам учебной работы, наконец, игре. Именно в игре, по мнению В. П. Вахтерова, ребенок участвует в принятии решений (в выборе игры), отстаивает свое мнение, свое место в среде сверстников. О. Шмидт усматривает особое значение игры в том, что она приводит к общей цели, а в достижении общей цели забываются и личная боль, и личный неуспех, завязываются симпатии, а «антипатии ступеньваются в общем чувстве удовольствия».

Заслуживают внимания и высказывания известного педагога Г. А. Рокова. Он считал общественное мнение класса, «строй его понятий о порядочном и

Здесь и далее авторы XIX века цитируются по сб.: Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли.— М.: Педагогика, 1973. .

непорядочном, о хорошем и дурном, о честном и бесчестном» основным образованием, возвышающим личность. «Школьное товарищество, — писал он, — представляет нечто большее, чем простое сообщество сверстников, связанных только единством возраста и доступных ему интересов в сфере игр, забав и развлечений. Школьное товарищество связано, сверх того, единством деловых целей и общим отношением к школе и наставникам». Подчеркивая организующее значение «общего дела», Роков указывает, что в толпе играющих сверстников, хотя бы они и встречались ежедневно, никогда не устанавливается тех строгих, точных и обязательных норм взаимных отношений, которые быстро возникают среди школьников благодаря традициям, общим интересам, общим делам.

Поразительно современно звучат эти высказывания в свете социально-психологических дискуссий наших дней! Автор, несомненно, был на уровне европейской науки, а в ряде его положений мы чувствуем осязаемое превосходство.

В статье «К психологии школьного класса» Роков исходит из того, что школьный класс — не простая сумма статистических независимых величин, а особая групповая индивидуальность, характеризующаяся своими отличительными психическими свойствами, не сводимыми к свойствам отдельных индивидов, имеющая свое лицо, свой «особый умственный и нравственный облик», который «кладет тем больший отпечаток на характер, чем продолжительней и чем теснее он с ним соприкасается».

Интересно проведенное исследователем сопоставление школьного класса с различными объединениями взрослых и с семьей. С его точки зрения, класс — более цельная и сплоченная общность, чем большинство кружков и корпораций взрослых. Он психологически теснее связывает детей, чем семья, где «возраст кладет психические различия». Роков очерчивает сложный процесс психологических взаимодействий, который приводит к тому, что возникает нечто «общее, родственное, характерное для всего класса».

Педагогу, конечно, совершенно необходимо знать психологию классного сообщества. Индивидуализация воспитания, отмечает Роков, означает лишь то, что внимание должно быть обращено на все обстоятельства, влияющие на ученика. А так как в числе этих обстоятельств немалая роль принадлежит и школьному классу, то его общие и частные свойства также входят в круг предметов, подлежащих изучению педагогом.

Учителю необходимо уметь руководить и управлять не только одним воспитанником, но и группой, а для этого он должен знать «комбинации последствий, к которым приводит комбинация учеников, составляющих группу». Такое педагогическое руководство необходимо еще и потому, что «самодеятельное товарищество», по выражению Рокова, «бритва обоюдоострая» и педагог должен ей «давать желательное и полезное направление».

Проблема детских взаимоотношений находит отражение и в работах других крупных педагогов начала XX века. Интересно, что в этот период на страницах педагогических произведений возникает проблема, которая, как мы увидим далее, станет в какой-то мере традиционной, — вожачество. О нем писали В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, К. Н. Вентцель и др.

В «Основах новой педагогики\*» (М., 1913) В. П. Вахтеров приводит экспериментальные данные, основанные на анализе практического опыта, бесед, анкетирования, касающиеся дружеских компаний и уличных объединений детей. Он отмечает важную роль вожаков, которые чаще всего задают направление кружка, заражают его членов своим настроением, определяют общественное мнение. С другой стороны, качества вожака, в свою очередь, зависят от целей и содержания деятельности группы. По анкетным данным, дети 10-13 лет при выборе вожаков руководствуются в первую очередь физической силой (22 % случаев), затем следуют ловкость, ум, превосходство в возрасте, смелость, доброта, успехи в школе, особая неприязнь к враждебным кружкам. Как видим, эти данные во многом предвосхищают позднейшие социально-психологические исследования и, с нашей точки зрения, не потеряли своей научной ценности.

Во всех работах 1920—1930-х годов, посвященных изучению коллектива, обнаруживается сильное влияние рефлексологических концепций В. М. Бехтерева, сформулированных им в «Коллективной рефлексологии»,

«Общих основах рефлексологии» и других работах. Характерно, что это влияние испытали на себе представители и биогенетического, и социогенетического направлений.

Несмотря на то что коллективная рефлексология составляла, по словам А. В. Петровского, не только весьма обширный, но и наиболее уязвимый отдел общей рефлексологической системы Бехтерева, несмотря на то что раньше всего и самой резкой критике были подвергнуты именно социально-психологические концепции бехтеревской рефлексологии, «отзвуки» рефлексологии мы находим во всей социально-психологической литературе того времени.

Наряду с влиянием коллективной рефлексологии, а внешне иногда и в противовес ей, теории детского коллектива разрабатывались под определяющим воздействием социогенетического направления. Как мы увидим из анализа отдельных работ по изучению коллектива, в них четко отразились те основные ошибочные положения социогенетиков, на которые указывает А. В. Петровский: 1) основной фактор развития ребенка — приспособление его к социальной «среде», растворяющей сознание ребенка, которое уже не принимается во внимание; 2) законы поведения детского коллектива следует искать в сфере социологии и коллективной рефлексологии.

Одна из первых обстоятельных публикаций по проблемам изучения детских коллективов в 1920-е годы принадлежит Г. Фортунатову. Несмотря на рефлексологическую и социогенетическую концепцию и терминологию, здесь можно обнаружить ряд ценных для своего времени положений, которые оказали заметное влияние на последующие работы в этой области. Прежде всего автор отстаивает важность, актуальность и самостоятельность проблемы детских коллективов. «В настоящее время, — пишет он, — развитие и жизнедеятельность детских коллективов не менее интересны, чем рост и поведение отдельных индивидуумов, ведь растущая конкретная личность есть продукт среды, то есть системы раздражителей длительного действия.»

Признавая тот факт, что детские коллективы сами должны изучаться в зависимости от классовых и бытовых условий, что их развитие определяется

общественной жизнью взрослых, Г. Фортунатов подчеркивает своеобразие детской общественной жизни.

«Детская социология, — пишет он, — область, подчиненная общей социологии, но имеющая право на автономию.»

С его точки зрения, задачи изучения детских коллективов диктуются насущными потребностями теории и практики воспитания: для того чтобы обосновать методику школьной и дошкольной, а также клубной работы, надо понять характерные особенности общественной жизни детей, установить типы детских сообществ, изучить факторы, организующие и дезорганизующие детские коллективы, и выяснить положение и роль отдельных личностей в жизни коллектива.

Г. Фортунатов предпринимает попытку дать определение коллектива и построить классификацию его типов, в дальнейшем неоднократно воспроизводившуюся в других работах. Автор утверждает, что коллектив не есть простое скопление индивидуумов, но всегда система взаимодействующих особей, которая характеризуется наличием признаков не просто объединяющих, но и организующих ее в единое целое.

Коллектив конкретизируется как реальная совокупность формирующихся личностей, объединенных в одно целое общим выполнением каких-либо личностно-биологических функций и в процессе длительного взаимодействия создающих явления социального порядка.

Глубоко анализирует Г. Фортунатов роль педагога в функционировании детского коллектива, его двойственную функцию в этом процессе: педагог, с одной стороны, выступает — и это фактор внешний — как носитель и распространитель норм доминирующей классовой среды, с другой же стороны, он может и должен быть настоящим членом единого коллектива, когда он не только организует детей, но и организуется вместе с ними.

При классификации детских коллективов Г. Фортунатов выделяет следующие их виды: 1) стихийно организующиеся коллективы; 2) сознательно организующиеся и 3) организуемые коллективы, а также промежуточные. Интересно ставится вопрос о самоорганизации детских коллективов: «...стихийная тяга к объединению часто сама собой ведет к возникновению определенной организации, и наоборот, группа детей, организованная извне, заключает в своей жизни элементы, ведущие к внутренней самоорганизации». Здесь еще нет четкого понимания того, какая именно организация может возникнуть стихийно, не ставится вопрос и о соотношении «стихийной самоорганизации» и «организации извне», но сама постановка проблемы показывает, что автор стоит на уровне современной ему социальной психологии.

В работе Г. Фортунатова находим мы и одну из первых попыток дать дифференциацию членов коллектива по признаку особенностей поведения и некоторых характерологических свойств. Дети подразделяются на следующие группы: 1) вожаки и организаторы, имеющие твердую целеустремленность; 2) активисты; обладающие личной инициативой, но твердость характера для них необязательна; 3) исполнители; *Коллектив не есть простое скопление индивидуумов, но всегда система взаимодействующих особей, которая характеризуется наличием признаков не просто объединяющих, но и организующих ее в единое целое.*

4) одиночки, живущие своей жизнью; 5) бунтари, вступающие в борьбу с вожаками, с установлениями, принятыми в коллективе; 6) затравленные члены коллектива.

При этом автор ясно осознает, что его типология не абсолютна, что между поведением детей и их положением в коллективе существует, как бы сегодня сказали, прямая и обратная связь. «Изучая структуру коллектива, — говорит Г. Фортунатов, — мы не можем обойти вопрос о связи поведения индивида с его

положением в коллективе. Обретение личностью какого-либо особого статуса способствует формированию новых взаимоотношений с окружающими, что особенно хорошо заметно на примере детских коллективов. Место, занимаемое ребенком в его окружении, видоизменяет основные особенности его личности. При этом принадлежность к одному из вышеуказанных типов не является абсолютной и зависит скорее от коллектива как среды, чем от установившихся качеств отдельных детей.»

Мы подробно остановились на анализе работы Г. Фортунатова в связи с тем, что она в достаточной степени отражает основные тенденции в изучении детского коллектива в 1920-1930-е годы.

Ряд интересных положений, непосредственно продолжающих рассмотренную работу, развивает П. Загоровский. Он также ставит проблему зависимости внутренней жизни детских групп от широкого социального окружения, семейных традиций.

П. Загоровский предложил следующую схему характеристики детского коллектива:

1. Число членов и возраст детского коллектива.
2. Из какой, среды дети пришли в коллектив?
3. Каковы основные занятия данного коллектива?
4. Какова форма его организации?
5. Характеристика вожаков, степень их влияния: в чем оно проявляется?
6. Есть ли борьба между вожаками и массой? между вожаками друг с другом? между вожаками и педагогами?
7. Насколько инициативна масса? В чем ее основные интересы?
8. Насколько легко сговаривается коллектив? Какие конфликты внутри коллектива? с другими коллективами? с педагогом?
9. Какие группировки внутри коллектива? Вокруг чего и кого? Насколько устойчивы?
10. Кто из детей вне коллектива? Почему? Что это за дети?
11. Как коллектив влияет на отдельных детей? Что представляют собой дети, наиболее прижившиеся в коллективе?

12. Что представляют собой дезорганизаторы по социальной среде, здоровью, антропометрии, умственному развитию, успеваемости? Их психологическая характеристика.

В этой схеме обращает на себя внимание детальная разработка проблемы дифференциации членов коллектива по их положению и отношению к сверстникам.

Этим вопросам отводится видная роль и в схеме характеристики отдельного ребенка. Так, в разделе об отношении воспитанника к окружающим предла-

гается выявить следующие параметры: 1. Общителен, поверхностно общителен, избирательно общителен (с кем), замкнут, тяготеет к одиночеству. 2. К какой социальной среде приспосабливается легко? с трудом? 3. Неуживчив (в чем это проявляется), инициативен или неинициативен, поддается влиянию, угнетен, возбужден, командует. 4. Выделяется, стусевывается (в чем, при каких условиях). 5. Застенчив, боязлив, смел. 6. Участлив, безразличен к окружающим. 7. Держится естественно, манерничает. 8. Умеет сговариваться, организатор, исполнитель. 9. Религиозные и политические убеждения. Что считает хорошим? Организован? Как выделяет себя в организации? 10. За что на него жалуются и за что его хвалят? Как нарушает общественный порядок и чем активно его поддерживает?

С некоторыми вариациями подобные схемы были распространены и в теоретических работах, и в практических рекомендациях. Мы видим, что этими составленными много лет назад программами наблюдений удобно пользоваться и сейчас. Они позволяют классифицировать поведение детей, математически обрабатывать полученные результаты. Эти программы несколько не уступают известным в наши дни схемам, предложенным социальными психологами. Сравним, к примеру, одну из схем наблюдения за взаимоотношениями детей А. С. Залужного с известной схемой американского социального психолога Р. Ф. Бейлза.

Наблюдатель отмечает проявления отдельных реакций определенными значками, которые затем суммируются и классифицируются по типам.

Обратим внимание на то, что схема Залужного более конкретна и детализирована, в ней более четко расчленены вербальные (словесные) и невербальные (несловесные) акты общения.

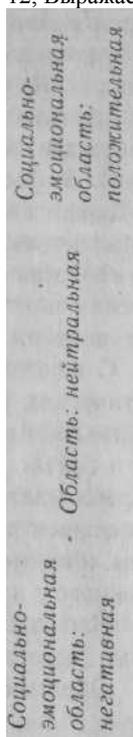
*Схема А. С. Залужного*

<i>Тип поведения</i>	<i>М</i>	<i>Действие</i>	<i>Речь</i>
I (асоциальное)	1	Отворачивается (брезгливо)	Хнычет
	2	Убегает	Плачет
	3	Защищается	Кричит о помощи
II (антисоциальное)	4	Разрушает	Угрожает
	5	Отнимает	Требует
	6	Гонится	Дразнит
	7	Бьет	Ругается
III (пассивно-социальное)	8	Присоединяется к другим	Беседует
	9	Приветствует действием	Приветствует (речь)

	10	Старается овладеть	Просит
IV (активно-социальное)	11	Преследует	Инструктирует
	12	Ласкает действием	Ласкает (речь)
	13	Показывает	Информирует <sup>1</sup>
	14	Помогает	Советует
	15	Исправляет	Критикует
	16	Берет инициативу	Призывает к со- трудничеству

### Схема Бейлза

1. Проявляет солидарность, поднимает статус других, оказывает помощь, поощряет, воздает должное.
2. Проявляет ослабление напряжения, шутит, смеется, высказывает удовлетворение.
3. Соглашается, пассивно принимает предложения, понимает.
4. Высказывает предложения, задает тон, направление, оставляет право на самостоятельность для других.
5. Высказывает мнение, оценку, анализирует, выражает чувства, пожелания.
6. Дает ориентацию, информацию, повторяет, выясняет, подтверждает.
7. Просит ориентации, информации, повторения, подтверждения.
8. Спрашивает мнение, просит дать оценку, анализ, выражение чувств.
9. Просит предложений, направления, возможных путей действия.
10. Не соглашается, проявляет пассивное отрицание, воздерживается от помощи.
11. Выражает напряжение, просит помощи, отступает «с поля боя».
12. Выражает антагонизм, подрывает статус другого, защищает или утверждает себя.



Вполне современна и предложенная А. Залужным классификация детей по их положению в группе. Детей-организаторов, по наблюдениям автора, характеризует быстрая способность принимать и формулировать решения, умение действовать, выделять в той или иной работе существенные моменты, умение планировать работу; уровень их умственного развития выше среднего по соответствующему возрасту.

Детей, выпадающих из коллектива, можно условно разделить на умственно отсталых, дефективных детей; детей, у которых преждевременно образовалась защитная реакция на раздражители; «перераздраженных детей» — выходцев из «хаотичной среды»; «недораздраженных детей» — отличающихся болезненной медлительностью, безволием, отсутствием личной инициативы.

Также не потеряли научной ценности и результаты, полученные А. С. Залужным при изучении общения в раннем детстве. Критикуя взгляды сторонников «стадного инстинкта», которые отрицали возможность социальных и коллективных взаимоотношений у детей не только дошкольного, но даже дошкольного возраста, А. С. Залужный на основе большого исследовательского материала, собранного по уже приведенной нами программе, дает классификацию социальных взаимодействий и устанавливает возрастную динамику их изменения и развития. Установленные им четыре типа социального поведения: 1) защитно-негативный; 2) агрессивный; 3) первично-социальный и 4) коллективно-социальный — рассматриваются в то же время и как определенные этапы его развития, зависящего от этапов формирования речи и деятельности

детей. Количественный анализ около 3 тысяч актов поведения (изучались дети в возрасте от 12 до 48 месяцев) дает автору возможность установить общую динамику развития социального поведения. Он делает вывод, что защитно-негативистическое напряжение с возрастом ослабевает, в то время как коэффициент социальности заметно возрастает.

Полученные данные позволяют А. С. Залужному развернуть аргументированную критику известных положений Жана Пиаже об этапах социализации. В частности, он сопоставляет результаты своих исследований с концепцией Пиаже, согласно которой до пяти лет ребенок работает и играет уединенно, с 5 до 7 лет дети объединяются в непостоянные и нерегулярные маленькие группки, около 7-8 лет появляется потребность в работе сообща.

Выводы А. Залужного не совпадают с выводами Пиаже, считающего, что социальная жизнь у детей менее 7—8 лет совершенно отсутствует. С точки зрения самого автора, подобное расхождение объясняется, во-первых, разным пониманием социальности, а во-вторых, различными условиями жизни детей в России и в Женевском Доме ребенка.

Большой интерес представляют выделенные А. С. Залужным пять этапов приобретения социальных навыков. На первой стадии ребенок выделяет лицо матери (реакция на другого ребенка — как на неодушевленный предмет), на второй стадии другой ребенок уже выделяется из окружающей среды, на третьей (6-7 месяцев) начинает вызывать интерес. Контакт принимает форму пассивно-негативистических или агрессивно-деспотических реакций. В то же время на этой стадии уже встречаются и акты взаимопомощи, которые возникают под влиянием действий взрослых. При этом выработка форм социальных взаимоотношений идет двумя путями: 1) ребенок опытным путем учится приспосабливать свои действия к действиям другого; 2) ребенок воспроизводит действия взрослого.

На третьей стадии социальные акты преобладают над агрессивными, что связано с развитием речи. Формируются контактные взаимоотношения, появляются «иллюстративная взаимоинформация», взаимопомощь и соперничество. На четвертой стадии ребенок начинает проявлять себя как организатор, причем он обращается не только к одному ребенку, а к целой группе детей. Возникают «зародышевые коллективы с намечающимися, но еще слабо оформленными коллективными реакциями». Пятая стадия характеризуется умением детей действовать коллективно: ребенок может критиковать действия другого, объяснять, как надо действовать.

Таким образом, уже в дошкольном возрасте возможен и «самовозникающий», и «организованный» коллектив. «Детские коллективы в этом возрасте — это факт, с которым необходимо считаться», — отмечает А. Залужный.

Если отбросить ограниченную рефлексологическую трактовку понятия «коллектив», то приведенный материал, с нашей точки зрения, принадлежит не только истории — он может быть введен в контекст современных научных изысканий в области генезиса взаимоотношений,

Весьма современно звучат и высказывания А. С. Залужного о значении различных видов деятельности для развития коллективных взаимоотношений в детском возрасте. «Взаимоотношения с другими детьми во время игры, — говорит автор, — игровой коллектив, а рядом с ним организованный рабочий коллектив, выполняющий простейшие функции самообслуживания, являются необходимейшей ступенью к выработке социальных навыков у ребенка. Через эти коллективы при помощи взрослых он устанавливает отношения и с более широким миром, чем замкнутый круг семьи».

Не имея возможности последовательно проанализировать обширное научное наследие А. С. Залужного, остановимся на двух важных вопросах, получивших в его работах подробное освещение, а именно: на проблеме вожачества и на применявшихся в то время методах изучения детских коллективов.

Проблемы вожачества в той или иной мере касались почти все авторы, писавшие в тот период о коллективе. Анализ полученного ими материала представляет для нас не только исторический, но и актуальный научный интерес в связи с изучением лидерства в группах сверстников.

В работах А. С. Залужного и других исследователей обсуждалась роль и функции вожаков в детском коллективе, факторы выдвижения ребенка в вожаки, типы вожаков и т. д. По данным исследователя, уже в дошкольных коллективах выявляются вожаки, или инициаторы. Роль их может быть различной. В одном случае вожак может проявить себя только как инициатор игры, в дальнейшем руководящей роли не играющий. В других случаях вожак от начала до конца выполняет функцию организатора и руководителя, благодаря которому коллектив оформляется и не распадается. Основные качества вожаков — активность, опытность, высокий уровень умственного развития.

А. С. Залужный не согласен с тем, что некоторые дети «от природы» не способны к вожачеству. В этой связи он приводит весьма показательный пример, иллюстрирующий один из механизмов выдвижения вожака.

Ребенок, который никогда не был вожаком, вдруг начинает выполнять его функции, удерживает свой статус на протяжении целого дня, после чего закрепляет его и становится признанным лидером. Причиной, как указывает автор, была его поездка в деревню, где он увидел много поразившего его нового, и сразу же по приезде начал учить своих товарищей косить, грести и т. д.

Если рассмотреть этот случай как реальный факт, можно дать объяснение изменению статуса ребенка в связи с концепцией субъективной информативности личности, о которой речь пойдет позднее. Ребенок стал интересен для многих сверстников, что и выразилось в том, как изменилось отношение к нему со стороны

группы.

Автор описывает опыт с перемещением ребенка-«невожака» в другую группу с низким уровнем развития, где он обычно быстро становился вожаком. Отсюда следует, что во всяких, а тем более организованных коллективах, есть свои требования к вожаку. По мере того как растет уровень коллектива, требования к вожаку повышаются, в результате чего потребность в нем постепенно отпадает.

Намечает А. С. Залужный и типологию вожаков, которых он подразделяет на ситуативных и постоянных. Мы видим, что и сама постановка проблемы, и методы ее решения, и выводы во многом предвосхищают современные социально-психологические изыскания в этой области.

Столь же подробно и поразительно современно типологический вопрос разработан в работе Д. Б. Эльконина «Детские коллективы» (1931). Как и А. С. Залужный, автор критикует исследования, доказывающие, что качества отдельной личности определяют и возможности ее вожачества. На самом деле при соответствующих условиях вожаком может быть и бывает в действительности каждый ребенок — сейчас один, в следующий момент другой и т. д.

Надо сказать, что это распространенное в тогдашний период теоретическое положение абсолютизирует зависимость качеств вожака от особенностей группы. Вожак здесь — исключительно реакция на группу. В то же время исследователи того времени пытались обнаружить и личные особенности, характерные для вожаков в коллективах детей определенного возраста и уровня развития. Это противоречие отразил П. П. Блонский, который четко и кратко сформулировал итоги изучения вожачества: по его определению, вожак представляет собой как бы квинтэссенцию характерных качеств данного коллектива. Вожак в значительной степени обладает теми качествами, которые для данного коллектива являются идеальными. Это одна из основных причин, почему он становится вожаком.

Итак, как бы ни стремились исследователи вывести вожачество из «структуры среды», оставалась проблема качеств личности вожака или, как теперь говорят, проблема «эталонного набора», отвечающего социальным ожиданиям группы. П. П. Блонский показывает, какие качества на определенном возрастном этапе способствуют выдвиганию ребенка в вожаки. У младших школьников в коллективе, который состоит из умственно развитых детей, вожаком обыкновенно очень умный, инициативный и ловкий ребенок. В менее развитом детском коллективе интеллект отходит на задний план и его место занимает физическая сила. Главное условие для того, чтобы быть вожаком среди подростков,— ум. «Большую роль играют настойчивость, решительность, инициатива, а также физическое развитие и сравнительно большие знания», — отмечает П. Блонский.

Без анализа конкретных качеств вожаков не может обойтись и Д. Б. Эльконин, хотя он и стремится в своей типологии вести речь не о вожаках, а о *вожачестве*. Он выделяет шесть ступеней развития этого социального явления.

*Первая ступень* — пассивное вожачество. Ребенок становится вожаком по отношению к группе не в силу своего собственного желания воздействовать на поведение других детей, а в силу того, что другие дети подражают ему и следуют за ним. В таком случае вожаком может осуществить свою функцию, ничего не зная о ней и не интересуясь ею. Уже здесь возникает вопрос о том, почему подражают именно этому ребенку, а не какому-либо другому, то есть вопрос о качествах самого вожака (правда, сам автор этой проблемы не ставит).

*Вторая ступень* — активное вожачество, проявляемое в отдельные моменты: «функция вожака переходит из рук в руки».

*Третья ступень* — активное вожачество, охватывающее значительные отрезки процесса общения, но не распространяющееся на весь процесс.

*Четвертая ступень* — активное вожачество, охватывающее процесс сотрудничества в целом. Вожак руководит от начала до конца, «подчиняя себе всех членов коллектива в течение данной деятельности».

*Пятая ступень* отличается от предыдущей тем, что в отдельные моменты основного вожака дополняет другой, который «не имеет вполне равноправного с главным вожаком значения».

На *шестой ступени* отмечается появление двух вполне равноправных вожаков, которые обладают каждый своей сферой влияния.

После характеристики вожачества как явления и процесса автор предлагает типологию вожаков. Здесь Д. Б. Эльконин, предвосхищая позднейшие социально-психологические типологии лидерства, описывает три основных типа: *вожак-диктатор*, подавляющий детский коллектив; *эмоциональный организатор*, захватывающий детские коллективы «целым рядом ярких эмоциональных моментов»; наконец, вожаком, «которого можно назвать *интеллектуальным рационализатором или "сухим указчиком"*».

Стоит лишь незначительно изменить терминологию, и мы получим совершенно современную классификацию: лидер-диктатор (автократ), «эмоциональный лидер», «инструментальный лидер».

И хотя автор и пытается связать эти типологические особенности вожаков лишь с характером деятельности (эмоциональный организатор чаще встречается в детской игре, «сухой указчик» — в учебной работе, вожаком-диктатором — в самовозникающих коллективах), приведенный им конкретный материал объективно противоречит его утверждению о том, что «проблема вожака — это не есть проблема личности... Это есть проблема прежде всего коллектива».

Можно сказать, что исследователи того времени чаще всего рассматривали проблему вожака как проблему личности в коллективе, а точнее, в группе.

Какие же методы изучения детской группы имели хождение в то время? Наибольшее распространение получили эксперименты, выявляющие воздействие группы на продуктивность различных видов деятельности, которые в этот и предшествующий периоды интенсивно проводились в Западной Европе и США. Особенно популярными были эксперименты А. Мёде, который сформулировал основные принципы такого рода исследований: 1) *метод параллельного исследования*, при котором изучается индивидуальная деятельность нескольких изолированных испытуемых и деятельность индивидов в составе группы, состоящей из испытуемых такого же пола, возраста, социального происхождения и умственного развития; 2) *метод последовательного исследования*, при котором индивиды сначала испытываются изолированно, а уже после этого — в группе.

Характерной особенностью большинства исследований можно назвать то, что они строились в виде естественных экспериментов как по материалу, так и по организации процедуры. В результате некоторых из них получены результаты, которые, как нам кажется, не потеряли своего значения.

Для изучения детских групп широко применялись разного рода опросы и анкеты. Из работ этого типа отметим статью Н. Н. Корганова, посвященную детям-активистам. По-видимому, именно в ней впервые в нашей научной печати использован термин *социометрия*. Один из разделов статьи назван «Данные социометрии». Под социометрией автор понимает изучение социально-классовой принадлежности детей, санитарно-гигиенических и бытовых условий жизни.

Если здесь мы впервые встречаем только термин, то в других работах описываются экспериментальные процедуры, напоминающие социометрию в современном смысле. Так, В.Е.Смирнов в своей «Психологии юношеского возраста» на основе «выборов» и «предпочтений» дает следующую иерархию группы:

1. Руководители, главари.
2. Организаторы, наиболее авторитетные члены.
3. «Хорошо стоящие» члены группы.
4. Исключенные, но находящиеся в контакте.

Выбор товарищей для определенной деятельности входил и в тщательно разработанный А. С. Залужным «тест организованности» коллектива, который, по существу, представляет собой серию естественных экспериментов. На одном из этапов испытуемым предлагалась такая инструкция: «Если бы вам пришлось принять участие в празднике древонасаждения, то вам пришлось бы распределиться по тройкам, чтобы выкопать ямы и посадить деревья. Если бы вы разбились, кто с кем работал бы? Разбейтесь на такие тройки, выделите секретаря, а он пусть напишет фамилии всех, кто входит в его тройку, и подчеркнет свою». Налицо совершенно социометрическая процедура, хотя ни соответствующих способов обработки, ни тем более системы понятий, характерных для современной социометрии, нет ни у Залужного, ни у других авторов того времени.

Важные теоретические положения о детском коллективе сформулированы в упоминавшейся работе Д. Б. Эльконина. Он отмечает ряд фундаментальных черт, первая из которых — объективно-материальная основа, представляющая собой необходимое условие для возникновения каких бы то ни было объединений. Субъективные переживания типа симпатии и антипатии Эльконин называет «вторичными образованиями, возникающими лишь на основе совместной деятельности, являющимися ее результатом». Таким образом, еще в те годы был сформулирован основной методологический принцип, подчеркивающий роль совместной деятельности, которым и сейчас руководствуются исследователи взаимоотношений в группах и коллективах.

Коллектив, по мнению Эльконина, — это группа лиц, объединенных не просто общей деятельностью, а общей целенаправленной трудовой деятельностью, организованной при этом так, чтобы каждый член группы выполнял определенную функцию, занимал определенное место.

Теоретические позиции, которые занимает Эльконин, непосредственно смыкаются с хорошо известными психолого-педагогическими принципами формирования личности в коллективе, разработанными в теории и на практике А. С. Макаренко.

В целом же можно отметить две тенденции, характерные для того времени: одни психологи исследовали личность школьника изолированно от коллектива; другие же — изучая коллектив, забывали о том, что он состоит из конкретных личностей со своими индивидуальными особенностями.

Преодолеть указанный разрыв можно было, построив исследования взаимоотношений в детских группах на экспериментальной базе, которую детская и педагогическая психология коллектива могла бы обрести в русле социальной психологии. Вполне закономерно, что становление нового этапа развития психологии в нашей стране было в то же время становлением нового подхода к исследованию детских коллективов.

## **ЛИЧНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ**

### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

К образовательным системам относятся такие социальные институты, как начальная и средняя школа, профессиональные училища, техникумы, высшая профессиональная школа, различные курсы повышения квалификации и переподготовки кадров и т. д. Образовательные системы, как и любые системы вообще, имеют свою структуру, состоящую из определенных взаимосвязанных элементов. Взаимодействие

различных элементов образовательной системы или ее подсистем направлено на достижение *общей* для системы цели, общего позитивного результата. Такая конечная цель любой образовательной системы заключается в обучении, воспитании и развитии личности. Мерилом достижения этой цели является результат, который, в конце концов, всегда надо искать в *личности выпускника*, а не в безличных новообразованиях типа технологий обучения, методик воспитания, организации учебного процесса, создания материальной базы и т. п. Некоторые виды образовательной системы, например, психологическая служба как подсистема, могут и должны иметь свои специфические задачи. Но эти задачи есть лишь конкретизация общей цели, ее трансформация и специализация в качестве психологических, педагогических, методических и других задач. Можно сказать, что все элементы образовательной системы не просто включены в процесс взаимодействия, но главной особенностью их связи является *взаимосодействие*, направленное на достижение таких целей, как обучение, воспитание и развитие личности.

Развитие учащегося как личности, как субъекта деятельности является важнейшей целью и задачей любой образовательной системы и может рассматриваться в качестве ее системообразующего компонента. Однако в современной школьной практике «развитие» вовсе не всегда понимается как комплексная задача: имеется налицо явный и сильный дисбаланс во внимании к соотношению проблем интеллектуального (1) и личностного (2) развития, при несомненном перевесе первого аспекта. Более того, проблема «развития» зачастую как задача

осознанно вообще не ставится, а проблема развития подменяется вопросом о *передаче знаний* учащимся.

Все это отражает существование в современной школе *дидактической доминанты*, которая реализуется на практике и имеет свои психологические корни в индивидуальном и коллективном профессиональном сознании учительства.

Между тем школа, будучи начальным социальным институтом, должна готовить к жизни. А жизнь — это не только академические знания. Социализация не сводится лишь к передаче сведений об основах наук. Школьное развитие человека как личности и субъекта деятельности обязательно предполагает: 1) развитие интеллекта, 2) развитие эмоциональной сферы, 3) развитие устойчивости к стрессорам, 4) развитие уверенности в себе и самопринятия, 5) развитие позитивного отношения к миру и принятия других, 6) развитие самостоятельности, автономности, 7) развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования. Сюда же относится и развитие мотивации учения как важнейшего элемента мотивации саморазвития.

Все эти идеи, вместе взятые, можно назвать *позитивной педагогикой или гуманистической психологией воспитания и обучения*. Их практическая реализация в школьной практике немыслима без участия психологов и требует дальнейшего динамичного формирования системы школьной психологии.

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

Человек — существо социальное. С первых дней своего существования он окружен себе подобными, включен в разного рода социальные взаимодействия. Первый опыт социального общения человек приобретает еще до того, как начинает говорить. Будучи частью социума, человек приобретает определенный субъективный опыт, который становится неотъемлемой частью личности. *Социализация — это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта*. Процесс социализации неразрывно связан с *общением и совместной деятельностью* людей. Вместе с тем, с точки зрения психологии, социализация не может рассматриваться как механическое отражение непосредственно испытанного или полученного в результате наблюдения социального опыта. Усвоение этого опыта субъективно: восприятие одних и тех же социальных ситуаций может быть различным. Разные личности могут выносить из объективно одинаковых ситуаций различный социальный опыт. На этом, положении основывается единство двух противоположных процессов — *социализации и индивидуализации*.

Процесс социализации может осуществляться как в специальных социальных институтах, так и в различных неформальных объединениях. К специальным социальным институтам, одной из важнейших функций которых является социализация личности, относятся школа, профессиональные учебные заведения (проф-техучилища, техникумы, вузы), детские и молодежные организации и объединения. Важнейшим институтом социализации личности является семья. Социализация может носить как регулируемый, целенаправленный, так и нерегулируемый, стихийный характер.

Как в этой связи соотносятся понятия «воспитание» и «социализация»? Воспитание по существу представляет собой управляемый и целенаправленный процесс социализации. Однако было бы большим упрощением представлять себе дело так, будто в официальных социальных институтах (например, в школе) социализация всегда имеет целенаправленный характер, а в неформальных объединениях — наоборот.

Возможность *одновременного* существования социализации и как целенаправленного, и как нерегулируемого процесса можно пояснить с помощью следующего примера. Конечно, на уроке в школе приобретаются важные знания, многие из которых (особенно по общественным и гуманитарным дисциплинам) имеют непосредственное социальное значение. Однако ученик усваивает не только материал урока и не только те социальные правила, которые декларируются учителем в процессе обучения и воспитания. Ученик обогащает свой социальный опыт за счет того, что с точки зрения учителя или

воспитателя может показаться сопутствующим, «случайным». Происходит не только закрепление определенных правил и норм, но и присвоение реально испытываемого или наблюдаемого опыта социального взаимодействия учителей и учеников как между собой, так и внутри социальной группы. И этот опыт может быть как позитивным, то есть совпадать с целями воспитания (в этом случае он лежит в русле целенаправленной социализации личности), так и негативным, то есть противоречащим поставленным целям.

Социализация подразделяется на *первичную* и *вторичную*. Принято считать, что первичная социализация представляет собой нечто гораздо большее, чем просто когнитивное обучение, и связана с формированием *обобщенного* образа действительности. Характер же вторичной социализации определяется разделением труда и соответствующего ему социального распределения знания. Иначе говоря, вторичная социализация (П. Бергер, Т. Лукман) представляет собой приобретение специфическо-ролевого знания, когда роли прямо или косвенно связаны с разделением труда. Существует и несколько иное представление (Б. Г. Ананьев), в рамках которого социализация рассматривается как двунаправленный процесс, означающий становление человека как личности и как субъекта деятельности. Конечной целью подобной социализации является формирование индивидуальности.

Социализация не есть антипод индивидуализации, якобы ведущий к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее наоборот, в процессе социализации и социальной адаптации человек обретает свою индивидуальность, но чаще всего *сложным и противоречивым образом*. Мы уже говорили, что усвоение социального опыта всегда субъективно. Одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются и по-разному переживаются различными людьми, имеют далеко не одинаковые последствия". Соответственно и социальный опыт, который выносятся из объективно одинаковых ситуаций, может быть существенно

<sup>2</sup> Заж 683

различным. Таким образом, социальный опыт, лежащий в основе процесса социализации, не только *субъективно* усваивается, но и *активно* перерабатывается, становясь источником индивидуализации личности. Распространенная в психологии личности (и в науках о личности в целом) парадигма «от социального к индивидуальному», несомненно, имеет серьезные основания и глубокий смысл. Однако ее прямолинейное понимание и соответствующее развитие лишают человека субъектного начала или же рассматривают его как незначимое. Исходя из таких предпосылок, невозможно построить подлинную психологию личности. Нельзя не учитывать того, что человек — это прежде всего *субъект* социального развития и, что не менее важно, *активный субъект саморазвития*. Важно не только говорить об усвоении социального опыта индивидом, но и рассматривать личность в качестве *активного субъекта социализации*. В данном контексте наиболее продуктивна идея, согласно которой индивид социален изначально и потому способен развиваться в самых разнообразных направлениях, а не только от общественного к индивидуальному (А. В. Брушлинский, 1991). Стремясь избежать крайностей, мы хотели бы подчеркнуть, что дальнейшее становление этого подхода в психологии не предполагает полного отказа от концепции развития личности в процессе социализации.

Если рассматривать социальность как врожденное свойство индивида, то и процесс социальной адаптации следует определить как активно-развивающий, а не только как активно-приспособительный. Хотя, возможно, именно здесь будет уместно заметить, что всякому процессу развития присуща внутренняя динамика приобретений и потерь (Paul B. Baltes, 1994).

Процесс социализации не прекращается и в зрелом возрасте. По характеру своего протекания социализация личности относится к процессам «с неопределенным концом», хотя и с определенной целью. И процесс этот не прерывается на протяжении всего онтогенеза человека. Отсюда следует, что социализация не только никогда не завершается, но и «никогда не бывает полной» (П. Бергер, Т. Лукман, 1995). Возможно, кто-то увидит в этом основу для пессимизма, ставящего под сомнение достижение совершенства. Нам же представляется, что здесь больше заложено позитивных тенденций, ибо отмеченную незавершенность и неполноту развития можно проинтерпретировать как свидетельство бесконечности и неограниченности самораскрытия личности.

## САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ И САМОТРАНСЦЕНДЕНЦИЯ ЛИЧНОСТИ

Потребность в саморазвитии, самоактуализации есть основополагающее свойство зрелой личности. Идея саморазвития и самореализации является центральной или, по крайней мере, чрезвычайно значимой для многих современных концеп-

ций о человеке (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов и др.). Например, она занимает ведущее место в гуманистической психологии, которая считается одним из наиболее мощных и интенсивно развивающихся направлений современной психологической науки и практики. Центральное место идее «самости» {самореализации, саморазвитию, самосовершенствованию) принадлежит и в акмео-логии.

Стремление к саморазвитию не есть *idee fixe* о достижении абсолютного идеала. Идеальным быть трудно, да и вряд ли нужно. На уровне обыденного сознания можно согласиться с мыслью, что, пожалуй, труднее только *жить* с идеальным человеком. Но постоянное стремление к саморазвитию — это нечто иное.

Актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации представляют огромную ценность *сами по себе*. Они являются *показателем* личностной зрелости и одновременно *условием* ее достижения. Кроме всего прочего, саморазвитие есть источник долголетия человека. При этом речь идет об *активном* долголетии, и не только физическом, но и *социальном, личностном*. Постоянное стремление к саморазвитию не только приносит и закрепляет успех на профессиональном поприще, но и способствует профессиональному долголетию, что неоднократно подтверждалось экспериментальными данными.

Идея саморазвития и самоактуализации, взятая «в чистом виде», вне связи с феноменом самоотрансценденции, является недостаточной для построения психологии личностной зрелости. Для этого необходимо представление о самоактуализации и самоотрансценденции как о едином процессе, основанном на эффекте дополнительности — так называемой «суперпозиции».

Феномен самоотрансценденции человеческого существования занимает важное место как в гуманистической психологии (А. Маслоу, и особенно В. Франкл), так и в экзистенциально-гуманистической философии (Ж.-П. Сартр). При этом самоотрансценденцию связывают с выходом человека за пределы своего «Я», с его преимущественной ориентацией на окружающих, на свою социальную деятельность, иными словами, на все, что так или иначе нельзя отождествить с ним самим.

Существует мнение, что в гуманистической психологии, с ее доминирующей направленностью на раскрытие потенциала человека, на достижение самоидентичности и самопринятия, потенциально заложен риск эгоцентризма. При этом идея самоотрансценденции как бы забывается. Впрочем, у разных представителей гуманистической психологии она занимает далеко не одинаковое место. Например, у К. Роджерса ей не отводится столь значимая роль как, скажем, у В. Франкла или А. Маслоу. Пожалуй, первым из крупных представителей гуманистической психологии, обратившим внимание на опасность игнорирования самоотрансценденции, был В. Франкл. Именно эту диспропорцию в соотношении идей самоактуализации и самоотрансценденции он имел в виду, когда задавался вопросом, «насколько гуманистична гуманистическая психология» (В. Франкл, 1990).

2\*

Самоотрансценденция означает, что человек в первую очередь вступает в некое отношение с внеположной реальностью. В более категоричной форме эта мысль сформулирована в утверждении: «Быть человеком — значит быть направленным не на себя, а на что-то иное» (В. Франкл). Так или иначе, но категоричное противопоставление самоотрансценденции и самоактуализации как двух альтернатив, по-нашему мнению, нецелесообразно. Сила гуманистического подхода и перспективы его развития состоят в органичном соединении этих начал. К сожалению, данной проблеме уделяется пока недостаточно внимания даже в самой гуманистической психологии, несмотря на то что ее важность осознается учеными уже давно. Отмечается, что самоактуализации способствует работа (А. Maslow, 1965); в служении делу или в любви к другому человек осуществляет себя (В. Франкл); утверждение собственной жизни, счастья, свободы человека коренится в его способности любить, причем любовь неделима между «объектами» и собственным «Я» (Э. Фромм).

Целью человеческого существования является как собственное совершенство, так и благополучие окружающих, ибо поиск одного лишь «личного счастья»\* приводит к эгоцентризму, тогда как постоянное стремление к «совершенствованию других» не приносит ничего, кроме неудовлетворенности (И. Кант).

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ АГРЕССИИ

Рассмотрение этого вопроса уместно будет начать с определения основного понятия. Это тем более необходимо сделать, так как термином «агрессия» даже в научной литературе обозначают подчас существенно различные явления. Что же касается расширительного толкования понятия «агрессия» в обыденном языке, то оно может привести к полному размыванию границ его применения. Под агрессией мы будем понимать любые *намеренные действия, которые направлены на причинение ущерба другому человеку, группе людей или животному*. Если говорить о внутривидовой агрессии, то определение становится еще более кратким и связывается с причинением ущерба другому человеку или группе людей. Несмотря на расхождения в интерпретации агрессии у разных авторов, идея причинения ущерба (вреда) другому субъекту присутствует практически всегда. Отличия в определении агрессии обычно связаны с другими, но также очень важными критериями. Так, Э. Фромм (E. Fromm, 1973) определяет агрессию более широко — как нанесение ущерба не только человеку или животному, но и любому неодушевленному предмету. В противоположность этому, концепция Р. Бэрона (R. Baron, 1994), фиксируя внимание на данном критерии, рассматривает в качестве агрессивных только те действия, в результате которых страдают лишь живые существа. Такая точка зрения кажется рациональнее, хотя и требует уточнения: ущерб *человеку* можно нанести, и причинив вред любому *неживому объекту*, от состояния которого зависит физическое или психологическое благополучие человека.

Понятия «агрессия» и «агрессивность» несинонимичны. Под агрессивностью в дальнейшем мы будем понимать *свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии*. Таким образом, *агрессия есть совокупность определенных действий, причиняющих ущерб другому объекту, тогда как агрессивность — это личностная особенность, выражающаяся в готовности к агрессивным действиям в отношении*

*другого*. Агрессивность включает в себя и социально-перцептивный компонент, заключающийся в данном случае в готовности (склонности) воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное. В этом плане, очевидно, можно говорить о потенциально *агрессивном восприятии* и потенциально *агрессивной интерпретации* как об устойчивых для некоторых людей особенностях мировосприятия и миропонимания.

Существующие на сегодняшний день теории агрессии по-разному объясняют причины и механизмы агрессивного поведения человека. Одни из них связывают агрессию с инстинктивными влечениями (З. Фрейд, К. Лоренц), в других агрессивное поведение трактуется как непосредственная реакция на фрустрацию (Дж. Доллард, Л. Берковитц), в третьих агрессия рассматривается как результат социального научения (А. Бандура). Имеется также множество модификаций и разновидностей этих подходов. Существующие экспериментальные данные в той или иной мере подтверждают все основные теории агрессии. Мы полагаем, однако, что это не является свидетельством кризиса теорий, а говорит лишь о многоаспектности и многоплановости агрессии, о полифакторной обусловленности агрессии как поведенческого акта и агрессивности как свойства личности. Справедливости ради отметим, что в наибольшей степени экспериментально подтверждаются фрустрационная теория агрессии и теория социального научения.

По нашему определению, *социализация агрессии есть процесс и результат усвоения навыков агрессивного поведения и развития агрессивной готовности личности в ходе приобретения индивидом социального опыта*. Социоонтогенетическая детерминация агрессивности подтверждается многочисленными результатами исследований процесса социализации, социального научения и онтогенетического развития личности (Р. Mussen, J. Conder et al., A. Bandura, Q. Patterson, С. Беличева, С. Кудрявцев, А. Реан, В. Семенов). Исследования Орегонского центра социального научения, в частности, показали, что для семей, из которых выходят высокоагрессивные дети, характерны особые взаимоотношения между членами семьи. Эти взаимодействия развиваются по принципу «расширяющейся спирали», поддерживающей и усиливающей агрессивные способы поведения. Достоверно установлено, что жестокое обращение с ребенком в семье не только повышает агрессивность его поведения в отношениях со сверстниками (Р. Берджес, Р. Конджер), но и способствует развитию склонности к насилию в более зрелом возрасте (С. Widom), превращая физическую агрессию в жизненный стиль личности (R. Hitchcock). В пользу концепции социального научения говорит и то, что ребенок, как правило, не выбирает агрессию осознанно, а отдает ей предпочтение, не имея навыка конструктивных решений своих проблем (L. Koltikandass-Jarvinen, P. Kangas).

Вероятно, в этом же ключе онтогенетической детерминации агрессии следует интерпретировать и относительно недавно полученные данные (А. А. Реан) о высоком уровне агрессии в группе внешне вполне благополучных старшеклассников. Как оказалось, высокие показатели по параметру *спонтанная агрессия* имеют 53 % обследованных, а достоверно низкие — только 9 %. У остальных показатели на уровне средней нормы. Что же понимается здесь под «спонтанной агрессией»? Спонтанная агрессия — это подсознательная радость, которую испытывает личность, наблюдая трудности у других. Такому человеку доставляет *удовольствие* демонстрировать окружающим их ошибки. Это спонтанно возникающее, *немотивированное* желание испортить кому-то настроение, досадить, разозлить, поставить в тупик своим вопросом или ответом. Высокие показатели по другому параметру — *реактивная агрессия* — имеют 47 % обследованных, а низкие — только 4 %. Это — проявление агрессивности при взаимодействии, при общении, возникающее в качестве *типичной* реакции. Таких людей отличает недоверчивость. Обид они просто так, как правило, не прощают и долго их помнят. Бросаются в глаза конфликтность личности, яркая агрессивность в отстаивании своих интересов. Наконец, на все это накладываются показатели *раздражительности* — 56 % высоких и только 4 % низких. Как известно, раздражительность — это эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость, быстрая потеря самообладания. Неадекватно резкую реакцию часто вызывают даже мелочи.

Нельзя назвать эти данные отрадными. Общество, больное агрессией и нетерпимостью, заражает и свое молодое поколение. Опасность состоит в том, что у нового поколения болезнь может стать врожденной и массовой, превратиться из социальной патологии в социальную норму. Кстати, мы намеренно не заключаем термин *заражение* в кавычки, так как это не метафора, а обозначение объективно существующего психологического механизма.

Мы полагаем, что было бы целесообразно различать типы *ординарной* и *парадоксальной* социализации агрессии. *Ординарная* социализация агрессии — это непосредственное усвоение навыков агрессивного поведения и развития агрессивной готовности личности либо в результате прямого, *деятельного* опыта, либо как следствие наблюдения агрессии. Заметим попутно: имеется множество экспериментальных данных, из которых следует, что научение посредством наблюдения оказывает на личность даже большее влияние, чем непосредственный деятельный опыт. При *парадоксальной* социализации агрессии соответствующие изменения личности происходят вне зависимости от наличия непосредственного опыта агрессивного взаимодействия или наблюдения агрессии. Агрессивность как устойчивая личностная характеристика в данном случае формируется вследствие *значительного* опыта подавления возможностей самореализации. Причем имеется в виду, что это подавление осуществляется *вне агрессивного* контекста, без проявления физической или вербальной агрессии или враждебности (в значении этого термина по А. Buss). Напротив, блокирование актуальных личностных по-

требностей чаще всего связано с излишней «заботой» о личности, о «ее интересах», как это имеет место, например, при социализации личности в рамках воспитательной стратегии, описываемой как «гиперопека». Таким образом, парадоксальную социализацию агрессии можно рассматривать как *фобически-агрессивный* след социального опыта, лишая личность самостоятельности. Косвенным подтверждением предлагаемого подхода являются полученные нами (А. А. Реан, 1994) нетривиальные данные о наличии вполне определенной, *прямой* связи между такими личностными качествами, как «застенчивость» и «спонтанная агрессивность».

## АГРЕССИЯ АДАПТИВНАЯ И НЕАДАПТИВНАЯ

Как наука естественная, психология могла бы отказаться от оценки агрессии по принципу «плохо или хорошо». Но, являясь одновременно и гуманитарной отраслью, психология не может игнорировать проблему оценки агрессии. В этом вопросе, как было показано нами ранее (А. А. Реан, 1996), эволюционно-генетический и этико-гуманистический подходы занимают прямо противоположные позиции. В целом отдавая предпочтение этико-гуманистической концепции, нельзя не признать, хотя бы в определенной мере, обоснованности представлений об адаптивной функции агрессии.

Преодоление этого противоречия невозможно в рамках рассмотрения агрессии *вообще*, вне выделения ее структуры или видов. Однако здесь возникают новые проблемы, связанные с выбором критериев структурирования. Возможным подходом может быть, например, выделение *уровневой структуры* агрессии, где основанием различия является количественный критерий силы агрессивных действий или степени агрессивности личности. Логика такого подхода не нуждается в особом разъяснении ввиду своей очевидности. По существу это известная психометрическая логика выделения нормы и отклонений от нее влево (заниженные показатели) и вправо (завышенные показатели). Такой теоретический подход был бы удобен еще и тем, что он легко «переводится» на язык практической психологии. В сущности он и применяется в многочисленных тестах измерения агрессивности. Однако на пути этого подхода имеются серьезные трудности, своего рода теоретические «подводные камни», незаметные на первый взгляд. Главная трудность состоит в ответе на вопрос, что считать нормой. Казалось бы, ответ может быть найден в рамках распространенной в психологии парадигмы статистической нормы. Однако это не лучший путь применительно к проблеме агрессии, Социоонтогенетическая обусловленность агрессивности накладывает серьезные ограничения на использование статистической нормы, ибо в определенных социумах или в определенные периоды их существования («состояние социума») «нормальной агрессивностью» может быть признан уровень, являющийся функционально деструктивным, разрушительным и для самой личности-носителя. А кроме того, как в рамках статистической парадигмы интерпретировать неизбежно возникающее понятие «недостаточный уровень агрессивности личности»? «Ненормальная» агрессивность (гипо- или гипервыраженная), в конце концов, требует разработки психокоррекционных и воспитательных программ, направленных на ее доведение до нормального уровня (будь то *понижение* или *повышение*). В теоретическом плане при описании уровневой структуры агрессии более адекватным может оказаться понятие не статистической, а функциональной нормы. Однако в психологии личности опыт ее практического применения реально отсутствует.

Шагом вперед в решении проблем, связанных с оценкой агрессии, можно считать фроммовскую модель структуры агрессии. В ней предлагается различать два вида агрессии: доброкачественную и злокачественную (Э. Фромм, 1994). Доброкачественная агрессия является биологически адаптивной, способствует поддержанию жизни и представляет собой реакцию на угрозу витальным интересам. Злокачественная агрессия не является биологически адаптивной, не связана с сохранением жизни, не сопряжена с защитой витальных интересов.

Классификация Э. Фромма не уровневая, так как иерархия этих видов агрессии не задается. В основе такой классификации лежит функциональный подход. В данном случае он связан с дифференцирующим критерием: необходимо (полезно) — не нужно (вредно). Злокачественная агрессия действительно рассматривается как вредная, а ее синонимом является «деструктивность и жестокость\*». Таким образом, подход Э. Фромма дает прямые основания для преодоления «неразрешимого» противоречия в оценке агрессии между этико-гуманистической и эволюционно-генетической концепциями.

Восхищаясь красотой найденного Э. Фроммом решения и основательностью его построений, хотелось бы верить, что противоречия и неопределенность в проблеме оценки агрессии разрешены и сняты. Однако, к сожалению, и в этом подходе существуют трудности, которые пока не позволяют сделать столь категорически оптимистичного вывода.

1. Первый вопрос состоит в определении того, *какие именно интересы объективно относятся к витальным*, а какие — уже не являются витальными. Вопрос принципиальный, так как «защита витальных интересов» есть критерий различения доброкачественной и злокачественной агрессии. Однако круг витальных интересов достаточно широк. Сам Э. Фромм констатирует, что сфера витальных интересов у человека значительно шире, чем у животного, и включает в себя не только физические, но и психические условия. К сожалению, современная наука (в том числе и психологическая) не дает бесспорного перечня витальных интересов человека. Потребность в свободе и самоактуализации, в психическом комфорте и социальном успехе, в уважении, признании, любви и в сохранении своей системы ценностей — все это относится к витальным интересам личности. Без объективизации сферы витальных интересов человека практическое

применение доброкачественной и злокачественной агрессии невозможно.

2. Второй вопрос состоит в определении того, *какой именно уровень агрессивных действий достаточен для защиты витальных интересов*, а какой — уже избыточен. Этот вопрос, который ставится здесь с точки зрения объективного критерия достаточности, еще более сложен для решения, чем первый.

3. Проблемы свойственны не только сфере объективно-научного знания (а точнее — нашего незнания). Необходимо возникает *вопрос о субъективности восприятия витальных интересов*, иными словами, о субъективном отнесении тех или иных интересов к витальным. В связи с этой проблемой, так же как и в предыдущих случаях, возникают трудности с практической дифференциацией доброкачественной и злокачественной агрессии. Преодоление этих трудностей в рамках «усредненной» типологической психологии личности принципиально невозможно. Проблема субъективного понимания витальных интересов должна всякий раз решаться индивидуально, то есть путем экспертно-психологического оценивания.

4. К этому же кругу вопросов относится и *субъективная интерпретация внешних действий как угрожающих витальным интересам личности*. Эта проблема также приносит свои трудности в различение доброкачественной и злокачественной агрессии. Разработка данной проблемы связана, конечно, с исследованием социально-перцептивных механизмов агрессии. Но, как и в предыдущем случае, конкретные выводы могут быть сделаны лишь на основе экспертно-психологического исследования личности. Продолжает оставаться вопрос, является ли достаточным основанием для интерпретации агрессии как доброкачественной то, что субъект воспринимал чьи-то действия как угрожающие его витальным интересам, хотя в действительности они таковыми не являлись.

5. С предыдущим вопросом связана также *проблема антиципации угрозы*. У человека в отличие от животного механизм оборонительной агрессии срабатывает и в случае отсутствия явной угрозы. С одной стороны, она может присутствовать неявно, с другой — может оказаться ошибкой антиципации. Как же в этом случае квалифицировать агрессию: как оборонительную или как злокачественную? Ответ на этот вопрос неочевиден. Правда, что в данном случае «человек выдает агрессивную реакцию на свой собственный прогноз» [Э. Фромм, 1994, с. 171]. Но в то же время он убежден в адекватности своего прогноза и в том, что его витальные интересы находятся в потенциальной опасности. Однако более принципиально, пожалуй, другое. Ошибка антиципации — это: а) проблема агрессивной готовности личности или б) проблема интеллекта? То есть стоит ли за такой ошибкой готовность личности воспринимать ситуацию как потенциально угрожающую и соответственно готовность к оборонительной агрессии, или же за ней стоит недостаточная способность к «просчитыванию ситуации», анализу ее развития и прогнозу возможных последствий?

6. Следующая проблема состоит в *субъективной оценке достаточности или недостаточности действий для защиты своих витальных интересов*. Определенный уровень агрессивных действий, направленных на устранение реальной

угрозы, может быть объективно избыточным, тогда как субъективно он воспринимается личностью как необходимый и адекватный. Является ли в данном случае агрессия доброкачественной, а если является, то может ли она оцениваться так же, как и более адекватные варианты этого вида реагирования?

7. Более частным по сравнению с другими является *вопрос об оценке* такой формы поведения, как мщение. Эту форму поведения Э. Фромм относит к деструктивной и считает ее проявлением злокачественной агрессии. Мщение, по Фромму, не выполняет функции защиты от угрозы, так как всегда осуществляется уже после того, как нанесен вред. Однако проблема состоит здесь в том, что часто мщение как раз и направлено на нейтрализацию того вреда, который был нанесен. Дело в том, что сфера витальных интересов человека чрезвычайно широка (мы уже говорили об этом достаточно подробно) и вовсе не сводится к одним биологическим интересам. В большинстве культур сфера витальных интересов включает, в частности, социальное признание, уважение в микросоциуме и любовь близких. Также известно, что в тех культурах, где распространен обычай кровной мести, отказ от ее осуществления представляет прямую угрозу всем вышеперечисленным пунктам. При этом угроза потерять уважение и признание, стать изгоем нависает не только над самим уклоняющимся от мести, но и над его семьей, родом. Отсюда можно ли считать мстью антиципацию такой угрозы и агрессию как реакцию на это предвидение или это следует обозначать иным понятием? Может быть, дальнейшие исследования феноменологии мести покажут, что отсроченная агрессия может носить как оборонительный, доброкачественный характер, так иметь и деструктивную, злокачественную природу. По крайней мере, само понятие «мечь» нуждается в серьезном уточнении. Более всего, пожалуй, трудно согласиться с тем, что вообще все формы наказания (в том числе и определенные законом) есть выражение деструктивной мести. То, что наказание следует по времени за нанесением вреда, то есть «опаздывает\*», вовсе не является доказательством его деструктивной природы. Адекватное наказание есть фактор, ориентирующий, а не дезориентирующий личность. Дополнительно к этому правовое наказание (без чего невозможно правовое регулирование) является фактором обеспечения стабильности общества и безопасности его граждан. Потенциальная возможность наказания, выполняя ориентирующую функцию, играет роль превентивного механизма относительно контрнормативного, асоциального поведения личности и в том числе предупреждает проявление злокачественной агрессии. Предвидение правовых последствий не может не воздействовать на индивидуальное сознание и требует от человека более внимательно задумываться о последствиях своих поступков; отсутствие же правовой идеи

наказания ослабляет это внимание. Необходимость отчета, как показывают экспериментальные данные, повышая индивидуальную ответственность личности, снижает проявление агрессивности, даже при групповых формах агрессии.

Наличие этих трудностей не предполагает, однако, отказа от фроммовской концепции доброкачественной и злокачественной агрессии. Преодоление этих трудностей, так же как и перспективы решения общих проблем психологии агрессии,

как мы полагаем, в значительной степени связаны с дальнейшим развитием концепции адаптивной и неадаптивной агрессии. В методологическом плане развитие этой теории, очевидно, должно быть связано с гуманистической парадигмой.

## ЛИЧНОСТЬ И ДЕФОРМАЦИЯ ЕЕ «ЯДРА» ПРИ ДЕЛИНКВЕНТНОМ ПОВЕДЕНИИ

Стратегия психоконсультационной и психокоррекционной работы в этой области практической психологии в существенной мере зависит от ответа на вопрос о том, что стоит за понятием «криминальная (делинквентная) личность».

Это некая метафора или же определенная психологическая реальность?

Поэтому прежде всего необходимо определиться с двумя следующими тезисами, встречающимися в психологической и криминологической литературе.

*Тезис первый.* Говорить о «криминальной (делинквентной) личности» НЕЛЬЗЯ В ПРИНЦИПЕ, так как не существует таких личностных особенностей, которые бы отличали преступника от правопослушного гражданина.

*Тезис второй.* Говорить о «криминальной (делинквентной) личности» НЕ ИМЕЕТ СМЫСЛА, так как поведение человека полностью или почти полностью обусловлено ситуацией; поведение ситуативно, а не трансситуативно (не личностно-устойчиво).

Итак, тезис первый. Сторонники этого тезиса полагают, что не существует личностных особенностей, «которые отличали бы преступников от честных людей» (Ю. В. Кудрявцев, 1989). При этом, аргументируя данное положение, его сторонники часто странным образом сбиваются на утверждения типа:

1) нет такого единственного свойства личности, которое отличало бы антисоциальных лиц от правопослушных;

2) нет таких черт, которые фатально предопределяли бы социальные отклонения.

В принципе, с этим-то никто и не спорит. Вместе с тем само по себе это ничего и не доказывает. Когда мы говорим «криминальная личность», конечно, никто не имеет в виду, что этот тип личности отличается от других каким-то *единственным* личностным качеством. Ясно, что на деле речь должна идти и идет в реальности о симптомокомплексе личностных особенностей.

Точно так же, когда мы говорим «криминальная личность», никто не имеет в виду *фатальную* предопределенность социального отклонения некоторыми личностными чертами. Психология личности вообще — это не физиология, а тем более не механика, и в ней действуют принципиально иные вероятностные статистические закономерности. В психологии личности, следовательно, вообще нет и не может быть ничего фатально определенного. С другой стороны, можно со всей уверенностью говорить о некоторых личностных особенностях как о **мощных** факторах, повышающих вероятность риска противоправного поведения, как об особенностях, повышающих вероятность такого поведения.

Итак, нельзя согласиться с тем, что термин «криминальная личность» является ошибочным и что не существует никаких личностных образований, отличающих антисоциальную личность от правопослушного гражданина. Нам определенно ясно представляется, что понятие «криминальная личность» — это не абстракция, а отражение объективно существующей реальности. Множество экспериментальных исследований убедительно показывают различия между криминальной и некриминальной личностью.

Центральные, определяющие различия лежат в сфере отношений личности к действительности, в системе ее социальных установок и ценностей. Кроме этого, обнаруживаются некоторые дополнительные отличия даже на уровне характерологических особенностей. Например, некоторые виды акцентуаций характера определенно могут рассматриваться в качестве фактора риска делинквентного поведения.

Второй из вышеназванных нами вначале тезисов имеет принципиально иную основу. Он ставит под сомнение понятие «криминальная личность» в связи с идеей о ситуативной (а не личностно-устойчивой) обусловленности поведения человека.

Дело в том, что в последнее время интенсивно обсуждается вопрос об устойчивости (трансситуативности) поведения человека. Высказываются полярные точки зрения о его детерминации поведением устойчивыми характерологическими особенностями, с одной стороны, и ситуативными факторами, с другой стороны. В основе этих дискуссий лежат не только различные теоретические платформы авторов их участников, но и результаты экспериментальных исследований. Установлено, например, что существует так называемая фундаментальная ошибка атрибуции, которая состоит в завышении оценок трансситуативности поведения и недооценке влияющих на него ситуативных факторов (R. Nisbett, L. Ross, 1982). На основе этого делаются радикальные выводы об отсутствии личностной обусловленности поведения человека. Однако такой вывод является как слишком радикальным, так и мало обоснованным. Конечно, совсем не учитывать влияния ситуативных факторов на поведение некорректно. Но разве более корректно не учитывать обусловленности поведения личностными особенностями? То, что трансситуативность, устойчивость поведения существует

в объективной реальности (а не является лишь одним из теоретических подходов), подтверждено сотнями эмпирических исследований как в классической, так и в современной психологии личности. Да собственно и сама фундаментальная ошибка атрибуции состоит лишь в констатации завышения значения трансситуативности поведения и недооценке ситуативных факторов. Речь, таким образом, не идет об отказе от рассмотрения устойчивых особенностей личности.

Мы полагаем, что продуктивным является подход, основанный на использовании *принципа дополнительности*: взаимодействие трансситуативных и ситуативных факторов. Причем в большинстве случаев детерминирующими факто-

рами являются личностные факторы, тогда как ситуативные играют роль модулятора (определяя вариативность проявления личностных факторов). В некоторых, гораздо более редких на наш взгляд, случаях иерархия факторов может меняться.

В соответствии с концепцией социальной обусловленности противоправного поведения понятию «личность» принадлежит здесь совершенно особое место. Личность занимает центральное место в причинной цепочке: социальные причины преступлений—личность преступника—преступное поведение (А. Р. Ратинов, 1988). Многочисленные экспериментальные исследования подтверждают наличие психологической реальности, соответствующей понятию «криминальная (делинк-вентная) личность» (М. М. Коченов, 1977; С. Б. Кудрявцев, 1988; А. Р. Ратинов, 1988; А. А. Реан, 1991 и др.). При этом, конечно, не следует отрицать и значения ситуативных факторов. Не случайно поэтому вошло в профессиональный язык специалистов и такое понятие, как «криминогенная ситуация» — такая ситуация, которая в силу своего фактического содержания *способствует* совершению преступления. Однако в любом случае личностный фактор остается одним из важнейших, поскольку противоправному поведению предшествует отражение данной объективной ситуации субъектом правонарушения. Объективно одна и та же ситуация одну личность приводит к совершению правонарушения, а другую — нет.

Таким образом, и в случае с криминальным поведением справедлив обобщающий подход, который мы сформулировали ранее, учитывающий взаимодействие трансситуативных и ситуативных факторов (принцип дополнительности). При этом личностные факторы играют роль детерминирующих, а ситуативным принадлежит роль выступать в функции модуляторов.

Заметим, что теоретическая позиция, связанная с ошибочным преувеличением роли ситуативных факторов и недооценкой личностных особенностей в их влиянии на поведение, может привести к особо негативным последствиям именно в случае с делинквентным и криминальным поведением. Рассмотрение ситуативных факторов в качестве основных причин, детерминант (а не модуляторов) делинквентного поведения логически приводит к снятию ответственности с личности за такое поведение. Практические негативные последствия такого подхода легко предсказать, но трудно представить. Совершенно очевидно, что предвидение правовых последствий санкций (или их отсутствия) не может не воздействовать на личность. Юридический контекст требует от человека более внимательно относиться к последствиям своих поступков, и наоборот — его отсутствие ослабляет внимание (Ж. Карбонье. 1986). Психологические эксперименты в области детерминации агрессивного поведения подтверждают это. По крайней мере, установлено, что снятие анонимности поведения и необходимость отчета за свои агрессивные действия в какой-то мере снижают проявление агрессивности личности (J. Rabbie, Ch. Goldenbeld, 1989).

В качестве заключения рассмотрим следующую схему (табл. 1). Она представляет собой системно-структурное описание деформации центральных образований криминальной (делинквентной) личности.

**Таблица 1.** Характеристики центральных («ядерных») образований криминальной личности (по А. Реану)

	Доминирующая система отношений			Шкала ценностей	Социальные установки
	к другим	к себе	к труду		

Характеристика	НЕГАТИВНЫЕ. Отношение настороженности, конкуренции, неприятия, ожидания враждебности	Самооценка может быть любой: как неадекватно завышенной, так и неадекватно заниженной. ГЛАВНОЕ: наличие конфликта самооценки и оценки социума (интеракционный конфликт самооценки)	НЕГАТИВНЫЕ. Отношение пренебрежения, незначимости, неприятия, отвержения. Труд как атрибут неудачников и «слабаков»	Контрнормативные, негативные, асоциальные, эгоцентричные	Агрессивность, физическое насилие как норма, контрнормативность как стиль поведения, контрнормативность как позитивная характеристика личности, скрытая асоциальность большинства членов общества, негативизм в отношении официальных властей (в особенности правоохранительных)
Различия с нормативной группой	Значительные. Менее значимы на этапе делинквентности	Значительные. Пусковой механизм делинквентности	Очень значительные. Существенно менее значимы на этапе делинквентности	Значительные	Значительные. Значимы уже на этапе делинквентности. Механизм защиты «Я» и готовности к криминальному действию.
Возможности коррекции	Имеются. Психокоррекция и изменения в реальном социальном взаимодействии	Только через достижение успешности в значимой сфере деятельности и изменение в социальном оценивании. Роль психокоррекции вспомогательная	Значительные, но на раннем этапе делинквентности. Психокоррекционная и психопедагогическая работа (в том числе семейная)	Имеются. Ранняя коррекция предпочтительна. Условия — деятельности подход, опора на реальность. Психокоррекционная и психопедагогическая работа. Тренинг (групповая психокоррекция)	Имеются. Значительные на этапе делинквентности. Психопедагогическая коррекция, Психокоррекция. Специальный рефлексивно-перцептивный тренинг

## Я-КОНЦЕПЦИЯ И САМООЦЕНКА ШКОЛЬНИКА

Я-концепция — это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности или, по выражению немецкого психолога W. Neubaer, «теория самого себя». Важно заметить, что Я-концепция является не статичным, а динамичным психологическим образованием. Формирование, разви-

тие и изменение Я-концепции обусловлены факторами внутреннего и внешнего порядка. Социальная среда (семья, школа, многочисленные формальные и неформальные группы, в которые включена личность) оказывает сильнейшее влияние на формирование Я-концепции. Фундаментальное влияние на формирование Я-концепции в процессе социализации оказывает семья. Причем это влияние сильно не только в период самой ранней социализации, когда семья является единственной (или абсолютно доминирующей) социальной средой ребенка, но и в дальнейшем. С возрастом все более весомым в развитии Я-концепции становится значение опыта социального взаимодействия в школе и в неформальных группах. Однако вместе с тем семья как институт социализации личности продолжает играть важнейшую роль и в подростковом, и в юношеском возрасте.

В самом общем виде в психологии принято выделять две формы Я-концепции — реальную и идеальную. Однако возможны и более частные ее виды, например, профессиональная Я-концепция личности или Я-профессиональное. В свою очередь, профессиональная Я-концепция личности также может быть реальной и идеальной.

Понятие «реальная», как справедливо замечает Х. Ремшмидт, отнюдь не предполагает, что эта концепция реалистична. Главное здесь — представление личности о себе, о том, «какой я есть». Идеальная же Я-концепция (идеальное «Я») — это представление личности о себе в соответствии с желаниями («каким бы я хотел быть»). Конечно, реальная и идеальная Я-концепции не только могут не совпадать, но в большинстве случаев обязательно различаются. Расхождения между реальной и идеальной Я-концепцией могут иметь различные, как негативные, так и позитивные следствия. С одной стороны, рассогласование между реальным и идеальным Я может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов. С другой стороны, несовпадение реальной и идеальной Я-концепции является источником саморазвития и самосовершенствования личности. Можно сказать, что многое определяется мерой этого рассогласования, а также его внутриличност-

ной интерпретацией. В любом случае безосновательно ожидать полного совпадения Я-реального и Я-идеального, особенно если речь идет о подростковом и юношеском возрасте.

По существу на представлении о том, что статистической нормой является закономерное несовпадение реальной и идеальной Я-концепции, построены и некоторые методики измерения адекватности самооценки. В качестве иллюстрации рассмотрим одну из таких методик.

*Зрелый и плодотворный индивид черпает свое чувство идентичности в ощущении себя творцом, когда он сам и его силы — это нечто единое; такое самоощущение можно выразить короткой фразой: «Я — то, что я делаю».*  
Э. Фромм

#### Методика исследования самооценки

На бланке (табл. 2) перечислены 20 различных качеств личности, в левой колонке (идеал) испытуемый ранжирует эти качества по привлекательности, в той мере, в какой они ему импонируют, какими он хотел бы обладать. Затем в правой колонке (Я) ранжирует эти качества по отношению к себе. Между желаемым и реальным уровнем каждого качества определяется разность (d), которая возводится в квадрат (d<sup>2</sup>). Затем подсчитывается сумма квадратов (d<sup>2</sup>) и по формуле  $r = 1 - \frac{0,00075 \sum d^2}{n(n-1)}$  определяется коэффициент корреляции.

Чем ближе коэффициент к 1 (от 0,7 до 1), тем выше самооценка, и наоборот. Об адекватной самооценке свидетельствует коэффициент от 0,4 до 0,6.

Заметим, что если при применении данной методики исследователь пожелает использовать не 20 качеств, а какое-то иное их количество, то формулу подсчета необходимо изменить. При всяком изменении количества качеств меняться будет коэффициент при  $\sum d^2$ , то есть будет не 0,00075, а какое-то иное число.

В связи с этим полезно знать, что указанная выше формула есть просто частный случай общей формулы вычисления коэффициента ранговой корреляции:

$$r = 1 - \frac{6 \times \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Здесь n — число используемых при ранжировании качеств. Именно по этой формуле и необходимо проводить расчеты, если изменено число ранжируемых качеств. Нетрудно убедиться, что когда используется вариант с 20 качествами (то есть n=20), то коэффициент —  $\frac{0,00075}{19}$  становится равным 0,00075, а общая формула превращается в тот упрощенный вариант, который и приведен вначале.

**Таблица 2**

Идеал	Качества личности	Я	Раз d	ность d <sup>2</sup>
	Уступчивость			
	Смелость			
	Вспыльчивость »			
	Настойчивость			
	Нервозность			

	Терпеливость			
	Увлекаемость			
	Пассивность			
	Холодность			
	Энтузиазм			
	Осторожность			
	Капризность			
	Медлительность			
	Нерешительность			
	Энергичность			
	Жизнерадостность			
	Мнительность			
	Упрямство			
	Беспечность			
	Застенчивость			

Несмотря на очевидную близость психологические понятия самооценки и Я-концепции имеют отличия. Я-концепция представляет набор скорее описательных, чем оценочных представлений о себе. Хотя, конечно, та или иная часть Я-концепции может быть окрашена положительно или отрицательно. Напротив, уже сам термин «самооценка» непосредственно указывает на свое понятийное содержание, предполагающее оценочный компонент. Например, осознание человеком того, что по темпераменту он является сангвиником, или того, что он высокого

$$\frac{6}{n(n-1)}$$

роста и у него карие глаза, составляет часть его Я-концепции, причем данные свойства в оценочном плане не рассматриваются. В случае же с самооценкой те или иные качества определяются как хорошие или плохие; субъект оценивает себя по этим качествам, сравнивая их с другими. Важно и то, что одни и те же качества могут интерпретироваться одним человеком в позитивном плане (и тогда они повышают самооценку), а другим — в негативном (и тогда они понижают самооценку).

Самооценка относится к центральным образованиям личности, ее ядру. Это явилось причиной пристального внимания психологов (особенно социальных, педагогических и персонологов) к проблематике, связанной с самооценкой и отношением личности к себе. Значительный вклад в исследование этой проблемы внесли работы А. В. Захаровой, В. П. Зинченко, А. И. Липкиной, Е. Т. Соколовой, В. В. Столина и др. Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. Хотя, конечно, следует отдавать себе отчет в том, что самооценка не есть нечто данное, изначально присущее личности. Само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе его мировосприятия. Но, несмотря на это (а может быть, именно благодаря этому), в структуре личности самооценке принадлежит особо важное место.

Рассматривая вопрос о девиациях в личностном развитии и вводя понятие пограничной личностной структуры, Е. Т. Соколова определяет последнюю как сложившийся в патогенных семейных условиях ригидный паттерн (стиль) интра- и интерпсихических связей, системообразующие радикалы которого — психологическая недифференцированность и зависимость — характеризуют три важных составляющих его структуры: образ Я, стратегии саморегуляции и коммуникации. При рассмотрении нестабильности самоотношения как системообразующего фактора при пограничных личностных расстройствах (особенно в подростковом возрасте) исследователем изучались изменения системы самооценок, степень конфликтности мотивации. Сформулирован вывод о том, что мотивационные конфликты и низкая дифференцированность когнитивной и аффективной «образующих» самосознания являются основными источниками нестабильности самоотношения. Одной из важнейших особенностей «пограничного сознания», сознания мало-дифференцированного, является невозможность существования в субъективной картине мира с ее синхронностью образов «хорошего» и «плохого». Носитель такого сознания не выносит противоречий, да и вообще любых амбивалентных ситуаций.

Самооценка прямо связана с процессом социальной адаптации и дезадаптации личности. Несмотря на всю противоречивость современных данных о несовершеннолетних правонарушителях, практически общепризнанными являются представления о связи самооценки с асоциальным и делинквентным поведением подростка. Споры же в основном сводятся к выяснению того, какой характер носит самооценка правонарушителя — «завышенная» или «заниженная». Наиболее распространенной позицией, основанной на эмпирических исследованиях, является представление о завышенной самооценке как у подростков-

делинквентов (С. Н. Хоружий, 1980, Е. А. Яновская, 1973), так и у взрослых правонарушителей (А. Р. Ратинов, Н. Д. Константинова, Е. М. Собчик, 1978). В этой связи отмечается, что неадекватная, завышенная самооценка, связанная с социальной дезадаптацией личности, создает достаточно широкую зону конфликтных ситуаций и при определенных условиях способствует проявлению делинквентного поведения (А. Р. Ратинов, 1983).

Вместе с тем имеется и другая точка зрения, также основанная на экспериментальных данных. По мнению ее сторонников (Г. К. Валицкас, Ю. Б. Гиппенрейтер, 1989), уровень самооценки у несовершеннолетних правонарушителей ниже, чем у правопослушных подростков. Большинство же исследований, в которых получены противоположные результаты, являются, как полагают авторы, методически некорректными. В ряде исследований показано, что у молодых преступников (Т. Marshall, 1973) и тех, кто попал в сферу внимания общественных организаций, занимающихся «трудными» подростками (Х. Ремшмидт, 1979), Я-концепция отрицательная. В работах этого направления указывается, что неблагоприятная Я-концепция (слабая вера в себя, боязнь получить отказ, низкая самооценка), возникнув, приводит в дальнейшем к нарушениям поведения. При этом выделяют следующие воздействия неблагоприятной Я-концепции (Х. Ремшмидт, 1994):

1. Снижение самоуважения и как частое следствие — социальная деградация, агрессивность и тяга к преступлению.
2. Стимуляция конформистских реакций в трудных ситуациях. Такие молодые люди легко поддаются влиянию группы и втягиваются в преступные действия.
3. Глубокое изменение восприятия. Так, молодые люди с негативной самооценкой с трудом сознают, что совершают хорошие поступки, так как считают себя неспособными к ним.

Таким образом, имеется явное противоречие в современных данных о коэффициенте самооценки подростков-правонарушителей. При появлении такого «тупикового» противоречия актуализируется потребность в разработке иной концепции, некоего третьего подхода, имеющего объяснительную силу и снимающего противоречия.

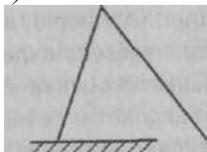
Мы полагаем, что на рассматриваемый круг вопросов можно взглянуть с иных концептуальных позиций. По нашему мнению, суть заключается в том, что самооценка у подростков-делинквентов находится в противоречии с оценкой социума (родителей, педагогов, класса и т. д.). Чаще всего внешняя оценка неизменно ниже самооценки подростка (даже если последняя достаточно адекватна). В этом заключается пусковой механизм делинквентности, толчок к асоциальному поведению личности подростка. Потребность в уважении, признании является одной из важнейших потребностей личности. В некоторых концепциях она относится к ее базовым, фундаментальным потребностям (например, у А. Маслоу). Блокирование реализации этой потребности рассматривается автором концепции общего адаптационного синдрома Г. Селье в качестве мощного фактора дистресса. Подчеркивается, что человек нуждается в признании, будучи не в силах вынести постоянных порицаний, этого сильнейшего дистрессора, делающего любой труд изнурительным и вредным (Г. Селье, 1979). Очевидно, все сказанное справедливо для личности подростка-юноши не в меньшей степени, чем для взрослых, но даже в большей, с учетом характерного для этого возраста кризиса идентичности и его острого переживания.

В условиях, когда самооценка подростка не находит опоры в социуме, когда его поведение оценивается другими исключительно негативно, когда потребность в (само)уважении остается нереализованной, — развивается резкое ощущение личностного дискомфорта. Личность не в состоянии выносить его бесконечно долго; подросток не может не искать выхода из сложившейся ситуации. Его самооценка должна найти адекватную опору в социальном пространстве. Одним из распространенных путей решения этой проблемы является переход подростка в группу, в которой характеристика его личности окружающими адекватна самооценке или даже превосходит ее. В такой среде подростка ценят и постоянно подтверждают это вербально и невербально, что приводит к удовлетворению потребности в уважении, а следовательно, и к состоянию комфорта от принадлежности к группе.

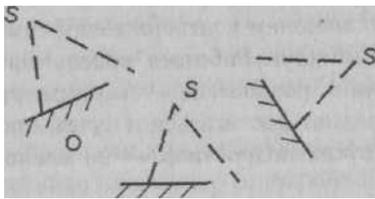
Самооценка подростка, таким образом, наконец получает адекватную опору в пространстве внешних социальных оценок личности. Указанные концептуальные положения можно наглядно представить следующим образом (рис. 1).

Группа, куда переходит подросток, может иметь различную ориентацию, различные ценности. К сожалению, очень часто в новой информационной группе, в которой подросток находит необходимую социальную опору, доминирующей является контрнормативная шкала ценностей. Как показывают исследования (Ва-лицкас, Гиппенрейтер, 1989), контрнормативность ценностей характерна для групп подростков-делинквентов.

2)



б)



б)

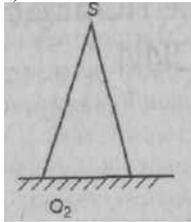


Рис. 1. а) Оценка  $O_i$  меньше самооценки. Самооценка не находит опоры в данном месте социального (интерактивного) пространства. Актуализация потребности поиска другой плоскости опоры в социальном пространстве, б) Поиск плоскости опоры в социальном (интеракционном) пространстве, в) Оценка  $S_b$  адекватна (или больше) самооценки. В результате предпринятого личностного поиска самооценка находит опору в социальном пространстве.

Однако описанный путь снятия противоречия между оценкой и самооценкой может и не приводить к негативным последствиям. Происходит это в том случае, когда подросток включается в неформальную группу, ориентированную на нормативную шкалу ценностей.

Предлагаемый здесь механизм, а точнее концепция пускового механизма де-лигитимности позволяет объяснить и то, почему терпят неудачу отчаянные попытки педагогов и родителей вырвать подростка из «нехорошей компании». Чаще всего подобные попытки изначально обречены на провал, т. к. предполагают негативное психологическое следствие для личности, — подростка снова пытаются лишить социальной опоры, включив в неприемлемую и отторгаемую им {а может, в первую очередь отторгающую его) группу. Существует, следовательно, лишь один эффективный путь решить это психологическое противоречие. Надо не просто пытаться вырвать подростка из одной группы; необходимо «подставить» ему вместо данной асоциальной группы другую — просоциальной ориентации. Очевидно, излишне при этом напоминать, что новая группа должна быть такой, чтобы самооценка подростка находила бы в ней адекватную опору в виде социальной оценки его личности.

Вышеизложенный подход объясняет и те парадоксальные факты, когда подросток упорно держится за некоторую асоциальную группу, хотя и занимает в ней очень низкое положение. В таких случаях, действительно, переход личности в данную группу не сопровождается повышением статуса личности среди членов группы. Однако, с другой стороны, принадлежность к асоциальной группе удовлетворяет потребность во внешнем подтверждении самооценки за счет подростков, не входящих в избранный круг. Работает модель: внутри группы — «шестерка», тогда как для посторонних подростков — «авторитет». В более крайних формах такое удовлетворение может достигаться и путем проявления агрессии, унижающей и подчиняющей других подростков — не членов группы.

## МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ, ПОВЕДЕНИЯ И ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

### О мотивации

Как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности мотивация представляет исключительный интерес для педагогов и родителей. По существу никакое эффективное социально-педагогическое взаимодействие с ребенком, подростком, юношей невозможно без учета особенностей его мотивации. За объективно одинаковыми действиями школьников могут стоять совершенно различные причины, иными словами, побудительные источники этих действий, их мотивация, могут быть абсолютно разными.

Однако, прежде чем перейти к обсуждению конкретных фактов и закономерностей, необходимо дать определение *мотивации*. Между различными школами современной психологии намечаются существенные расхождения в некоторых конкретных деталях, связанных с трактовкой понятия «мотив». Можно даже сказать, что и само определение «мотива» представляет определенную научную проблему. Одни под мотивом понимают психическое явление, становящееся побуждением к действию (К. К. Платонов), другие — осознаваемую причину, лежащую в основе выбора действий и поступков личности. Считают также, что мотив — это то, что, отражаясь в сознании человека, служит побуждением к деятельности и направляет ее на удовлетворение определенной потребности. При этом подчеркивают, что в качестве мотива выступает не сама потребность, а предмет потребности (А. Н. Леонтьев).

Общее положение о связи мотивов с категорией «потребность» в большинстве случаев не является дискуссионным, хотя иногда и здесь имеются разночтения. Так радикальным, по первому впечатлению, является утверждение о том, что потребности не являются мотивами. Однако, раскрывая этот тезис, обычно

настаивают на том, что мотивом являются не сами потребности, а предметы и явления объективной действительности. Это положение уже не кажется столь радикальным. В теории мотивации, разрабатываемой отечественной психологией, получила широкое распространение точка зрения, согласно которой под мотивом следует понимать именно опредмеченную потребность. Таким образом, резкое противопоставление категорий «потребность» и «предмет» вряд ли целесообразно. Автор психологической концепции деятельности А. Н. Леонтьев отмечал, что предмет деятельности, являясь мотивом, может быть как вещественным, так и идеальным, но главное, что за ним всегда стоит потребность, что он всегда отвечает той или иной потребности.

Иногда разночтения возникают там, где им вообще, казалось бы, нет места. Так, В. И. Ковалев вполне справедливо полагает, что мотивация есть совокупность мотивов поведения и деятельности. Выражая сомнение по этому поводу, О. С. Гребенюк спрашивает: куда же в таком случае отнести потребности? С нашей точки зрения, здесь нет дилеммы. Разработанная в трудах известных отечественных психологов концепция личности и деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.) исходит из того, что за мотивами стоят те или иные потребности. При всех разночтениях, имеющихся в современной психологии, понимание мотива как побудительной причины поступков и деятельности, связанной с удовлетворением потребностей, не вызывает сомнения. Объединять в структуре мотивации потребности и мотивы значит лишать термин «мотив» какого-либо самостоятельного содержания.

В связи с тем что побуждения могут быть осознанными или неосознанными, возникает разное понимание мотива и в этом контексте. Так, говоря о мотивированном или немотивированном поведении (например, у подростков), предполагают существование неосознанных мотивов, так как ясно, что за «немотивированным» поведением все равно стоит какое-то побуждение, пусть и не осознаваемое личностью. В предложенной А. А. Файзуллаевым последовательной и целостной концепции выделяются три этапа, которые мотив проходит в своем становлении: 1) возникновение побуждения; 2) осознание побуждения; 3) принятие личностью осознанного побуждения в качестве мотива. В данном случае о *немотивированном поведении* можно говорить в буквальном смысле, так как существование неосознанного побуждения еще не позволяет назвать его мотивом. Понятно, что при таком подходе вопрос о неосознанных мотивах снимается. Выделение третьего этапа связано с тем, что, даже осознав и оценив какое-нибудь побуждение, человек может не принять его в качестве мотива и соответственно отказаться от него.

К сожалению, и в данной стройной концепции не обошлось без путаницы, вызванной, по нашему мнению, логической ошибкой. Действительно, третий этап состоит в принятии личностью осознанного побуждения в качестве мотива. Но ведь из контекста рассуждений автора прямо следует, что если осознанное побуждение не принято, то и мотивом оно называться не может. И наоборот, если речь заходит о мотиве, значит, это уже принятое побуждение. Собственно говорить здесь о принятии мотива личностью не совсем логично (в противном случае необходимо допустить существование непринятых мотивов, что противоречит самой сути концепции).

Желая поскорее подытожить несколько скучноватые обсуждения дефиниций, сформулируем рабочее определение. Итак, под *мотивом мы будем понимать внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности.*

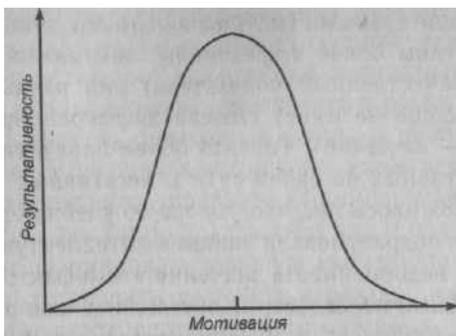
Будем считать, что в качестве мотивов могут выступать идеалы, интересы, убеждения, социальные установки, ценности. Однако при этом мы предполагаем, что за всеми этими причинами все равно стоят потребности личности во всем их многообразии (от витальных, биологических, до высших, социальных). Исходя из современных психологических представлений о *мотивации* (В. К. Вилюнас, В. И. Ковалев, Е. С. Кузьмин, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов и др.), мы будем понимать *под мотивационной сферой личности совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности.*

## **Влияние мотивации на успешность учебной деятельности**

Известно, что успешность учебной деятельности зависит от многих факторов психологического и педагогического порядка, которые в значительной степени конкретизируются как *социально-психологические* и *социально-педагогические*. Очевидное влияние на успешность учебной деятельности оказывают сила мотивации и ее структура как таковая.

Уже классический закон Йеркса—Додсона (рис. 2), сформулированный несколько десятилетий назад, устанавливал зависимость эффективности деятельности от силы мотивации. Из него следовало, что *чем выше сила мотивации, тем*

*Рис. 2*



выше, результативность деятельности. Но прямая связь сохраняется лишь до определенного предела: если по достижении некоторого оптимального уровня сила мотивации продолжает увеличиваться, то эффективность деятельности начинает падать. Однако мотив может характеризоваться не только количественно (по принципу «сильный — слабый»), но и качественно. В этом плане обычно выделяют мотивы внутренние и внешние. При этом речь идет об отношении мотива к содержанию деятельности. Если для личности деятельность значима сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения), то говорят о внутренней мотивации. Если же значимы другие потребности (социальный престиж, зарплата и т. д.), то говорят о внешних мотивах. Качественная характеристика мотивов чрезвычайно важна, так как, например, на познавательную мотивацию не распространяется рассмотренный выше закон Йеркса—Додсона. И, следовательно, даже постоянное нарастание силы познавательной мотивации не приводит к снижению результативности учебной деятельности. Именно с познавательной мотивацией (а не с мотивацией успеха) связывают продуктивную творческую активность личности в учебном процессе

(А. М. Матюшкин).

Однако деление мотивов только на внутренние и внешние является недостаточным. Сами внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания, защиты). Очевидно, внешние положительные мотивы более эффективны, чем внешние отрицательные, даже если по силе (количественный показатель) они равны. Надо сказать, что во многих случаях вообще не имеет смысла дифференцировать мотивы по критерию «внутренние — внешние». Гораздо более продуктивен подход, основанный на выделении позитивных по своей сути и негативных мотивов.

Исторически сложилось так, что, говоря об учебной деятельности и ее успешности, прежде всего подразумевали влияние интеллектуального уровня личности. Безусловно, нельзя недооценивать значения этого фактора. Вместе с тем некоторые экспериментальные исследования заставляют еще раз вернуться к проблеме соотношения мотивационного и интеллектуального факторов. Так в одном из наших исследований (А. А. Реан, 1990) обнаружился любопытный факт. Протестировав по шкале общего интеллекта группу студентов — будущих педагогов, — мы сопоставили полученные данные с уровнем их успеваемости, прибегнув для этого к процедуре корреляционного анализа по Спирмену. Оказалось, что нет значимой связи интеллекта с успеваемостью ни по специальным предметам, ни по гуманитарному блоку дисциплин. В первом случае коэффициент корреляции оказался равным  $r = +0,232$ , а во втором —  $r = +0,158$  (в то время как значимым на 5 %-ном уровне является только  $r > 0,274$ ). Этот удивительный факт получил освещение и в исследовании Б. А. Якунина и Н. И. Мешкова, выявивших другую, очень существенную, закономерность. Оказалось, что «сильные» и «слабые» студенты все-таки отличаются друг от друга, но не по уровню интеллекта, а по мотивации учебной деятельности. Для сильных студентов характерна внутренняя мотивация: они имеют потребность в освоении профессии на высоком уровне, ориентированы на получение прочных профессиональных знаний и практических умений. Что касается слабых студентов, то их мотивы в основном внешние, ситуативные: избежать осуждения и наказания за плохую учебу, не лишиться стипендии и т. п.

Данные, полученные в некоторых исследованиях по педагогической психологии, позволяют говорить, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у учащегося требуемых знаний, умений и навыков. В обратном направлении компенсаторный механизм не срабатывает. Иными словами, никакой высокой уровень способностей не может компенсировать низкую учебную мотивацию или ее отсутствие и, таким образом, не может привести к высокой успешности учебной деятельности. Так, изучая техническое творчество учащихся, А. А. Мотков экспериментально установил, что высокая положительная мотивация к этой деятельности может даже компенсировать недостаточный уровень специальных способностей. Заинтересованные учащиеся начинают создавать модели более оригинальные, чем их товарищи с высоким уровнем специальных способностей, но с низкой мотивацией к данной деятельности. Таким образом, от силы и структуры мотивации в очень значительной мере зависят как учебная активность учащихся, так и их успеваемость. При достаточно высоком уровне развития учебной мотивации она может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у учащегося

требуемых знаний, умений и навыков. Осознание определяющего значения мотивации для учебной деятельности привело к формулированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса (О. С. Гребенюк). Многие специалисты приходят к мысли о необходимости целенаправленного формирования у учащихся мотивации учебно-трудовой деятельности. При этом подчеркивается, что управлять формированием мотивов учебной деятельности еще труднее, чем формировать действия и операции (А. К. Маркова). Однако, прежде чем формировать учебную мотивацию учащихся, педагогу необходимо ее познать, установить для себя характер реальности, с которой придется иметь дело, найти пути ее адекватного описания.

## Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи

Несколько выше мы уже упоминали о двух важных типах мотивации — мотивации успеха и мотивации боязни неудачи. *Мотивация успеха* однозначно позитивна. При такой мотивации действия человека направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. Личностную активность определяет потребность в достижении успеха. *Мотивация боязни неудачи* относится к негативной сфере. При данном типе мотивации человек стремится прежде всего избежать срыва, неудачи, порицания, наказания. Ожидание негативных последствий становится в данном случае определяющим. Еще ничего не сделав, человек уже боится возможного провала и думает о путях его предотвращения, а не о способах достижения успеха.

Анализ многочисленных экспериментальных исследований, выполненных в рамках данной проблематики, позволяет создать *обобщенный* портрет этих двух типов, ориентированных соответственно на успех и на неудачу.

**МОТИВАЦИЯ УСПЕХА.** Личности этого типа обычно активны, инициативны. Если встречаются препятствия — ищут способы их преодоления. Продуктивность деятельности и степень активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Отличаются настойчивостью в достижении цели. Склонны планировать свое будущее на большие промежутки времени.

Предпочитают брать на себя средние по трудности или же слегка завышенные, хотя и выполнимые, обязательства. Ставят перед собой реально достижимые цели, если рискуют, то расчетливо. Обычно такие качества обеспечивают суммарный успех, существенно отличный как от незначительных достижений при заниженных обязательствах, так и от случайного везения — при завышенных.

В значительной степени (более, чем у противоположного типа) выражен эффект Зейгарник\*. Склонны к переоценке своих неудач в свете достигнутых успехов. При выполнении заданий проблемного характера, а также в условиях дефицита времени результативность деятельности, как правило, улучшается. Склонны к восприятию и переживанию времени как «целенаправленного и быстрого», а не бесцельно текущего.

Привлекательность задачи возрастает пропорционально ее сложности. В особенности это проявляется на примере добровольных, а не навязанных извне обязательств. В случае же неудачного выполнения такого «навязанного» задания его привлекательность остается тем не менее на прежнем уровне.

**МОТИВАЦИЯ БОЯЗНИ НЕУДАЧИ.** Малоинициативны. Избегают ответственных заданий, изыскивают причины отказа от них. Ставят перед собой неоправданно завышенные цели; плохо оценивают свои возможности. В других случаях, напротив, выбирают легкие задания, не требующие особых трудовых затрат.

Эффект Зейгарник выражен в меньшей степени, чем у ориентированных на успех. Склонны к переоценке своих успехов в свете неудач, что, очевидно, объясняется эффектом контроля ожиданий.

При выполнении заданий проблемного характера, в условиях дефицита времени, результативность деятельности ухудшается. Отличаются, как правило, меньшей настойчивостью в достижении цели (впрочем, нередки исключения).

Склонны к восприятию и переживанию времени как бесцельно текущего. (Время — это постоянно струящийся поток.) Склонны планировать свое будущее на менее отдаленные промежутки времени.

В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его притягательность, как правило, снижается.

Причем это будет происходить независимо от того, «навязано» это задание извне или выбрано самим субъектом. Хотя в количественном отношении снижение притягательности во втором случае (выбрал сам) может быть менее выражено, чем в первом (навязано кем-то).

*Диагностика мотивации успеха и мотивации боязни неудачи в школьной практике может успешно осуществляться методом наблюдения. Решающим обстоятельством здесь является то, что педагог имеет возможность наблюдать поведение и деятельность ученика в различных жизненных и учебных ситуациях.*

\* Эффект незавершенного действия, установленный ученицей К. Левина, впоследствии профессора МГУ, Б. В. Зейгарник. Смысл закономерности в том, что незавершенные действия запоминаются значительно лучше, чем завершенные.

Однако столь же решающим обстоятельством является и способность учителя к вдумчивому и глубокому психологическому анализу того, что он наблюдает в личности, деятельности и поведении ученика.

Соответственно в арсенале современной психодиагностики имеются различные специальные методики, направленные на диагностику рассматриваемых типов мотивации личности.

Разработка качественных методик в целом представляет собой очень сложную задачу. Это связано с тем, что мотивы деятельности и поведения, образуя ядро личности, в наибольшей степени «закрыты» для анализа, образуя зону, тщательно оберегаемую (сознательно или подсознательно) самой личностью от постороннего

проникновения.

В связи с этим мотивационная сфера личности обычно изучается с помощью сложных методик так называемого *проективного* типа. Проективные методики очень трудоемки и, кроме того, требуют высочайшей квалификации от специалиста-психолога. Не случайно среди специалистов существует даже узкая специализация по работе с той или иной конкретной проективной методикой (ТАТ, тест Роршаха, тест Хекхаузена и др.). Для диагностики мотивации успеха и боязни неудачи разработана специальная проективная методика, автором которой является Х. Хекхаузен. Тест Хекхаузена или ТАТ (вариант Хекхаузена) направлен на диагностику двух мотивов — надежды на успех (НУ) и боязни неудачи (БН). Оба мотива, как считается, связаны с *мотивацией достижения*. Как уже было отмечено, НУ является позитивной мотивацией, отражающей установку субъекта на успешную деятельность, тогда как БН связана с негативной установкой субъекта и имеет много общего с *мотивацией избегания*.

Изучение мотивации достижения проходило в несколько этапов. Методика тематического апперцептивного теста (ТАТ) в том виде, в каком она была предложена Х. Мюрреем, не во всем удовлетворяла потребности диагностического измерения *отдельного* мотива. Это и побудило психологов заняться разработкой специального инструментария: проективного по типу, но направленного на измерение отдельных мотивов. Большой вклад в разработку этого вопроса внесли Мак-Клелланд (D. C. McClelland) и его группа. При создании своей методики ими были предприняты грандиозные усилия по валидации. Мы здесь не будем описывать эту большую работу, обратим внимание лишь на два принципиальных момента. Во-первых, испытуемым предлагалось, так же как и в ТАТ, составить связные рассказы по картинкам. При этом тематика картинок была вполне определенной и относилась к достижениям. Во-вторых, в процессе экспериментов исследователи пытались создать у испытуемых различные мотивационные состояния. Это достигалось за счет того, что задания теста на разных этапах эксперимента предъявлялись испытуемым (и соответственно выполнялись ими) в различных условиях побуждения мотива. К числу таких условий относились следующие ситуации: расслабляющие, нейтральные, ориентирующие на достижения, ситуации успеха, неудачи, чередования успеха и неудачи. Вся эта работа завершилась вполне четким определением ключевых категорий анализа рассказа и созданием проективной методики, обеспечивающей диагностику мотивации достижения.

В то же время данная методика часто допускала смешение двух основных мотивационных тенденций — НУ и БН. Поскольку это смешение имело место уже на уровне ключевых категорий анализа, заключение и интерпретация оказывались его следствием. Между тем специально проведенные исследования подтвердили необходимость различения этих двух мотивационных тенденций. В связи с этим Х. Хекхаузен (H. Heckhausen, 1963) была предпринята попытка модернизации теста с целью учета необходимых поправок. Результатом этой успешной попытки является методика ТАТ (вариант Х. Хекхаузена), или тест Хекхаузена на измерение мотивации достижения.

Наряду с проективными методиками для измерения мотиваций НУ и БН применяются и другие тестовые опросники — опросник ТМД А. Мехрабиана (в том числе в модификации М. Ш. Магомед-Эминова), опросник МУН А. Реана.

### Тест-опросник МУН

Инструкция. Отвечая на нижеприведенные вопросы, необходимо выбрать один из ответов: «да» или «нет». Если вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» объединяет как явное «да», так и «скорее да, чем нет». То же относительно и к ответу «нет»: он объединяет и явное «нет», и «скорее нет, чем да». Отвечать на вопросы следует в достаточно быстром темпе, не обдумывая подолгу ответ. Ответ, который первый приходит в голову, как правило, является наиболее точным.

#### Текст опросника

1. Включаясь в работу, я, как правило, оптимистично настроен, надеюсь на успех.
2. В деятельности обычно активен.
3. Склонен к проявлению инициативы.
4. При выполнении ответственных заданий стараюсь по возможности найти причины, чтобы от них отказаться.
5. Часто выбираю крайности: либо очень легкие, либо совершенно невыполнимые задания.
6. При встрече с препятствиями, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.
7. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих успехов.
8. Продуктивность деятельности в основном зависит от моей собственной целеустремленности, а не от внешнего контроля.
9. При выполнении достаточно трудных заданий в условиях ограничения времени результативность моей деятельности ухудшается.
10. Склонен проявлять настойчивость в достижении цели.
11. Склонен планировать свое будущее на достаточно отдаленную перспективу.
12. Если рискую, то, скорее, продуманно.
13. Я обычно не очень настойчив в достижении цели, особенно если отсутствует внешний контроль.
14. Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели, нежели стремиться к невозможному.
15. В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его притягательность для меня, как правило,

снижается.

16. При чередовании успехов и неудач я склонен к переоценке своих неудач.

17. Предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.

18. При работе в условиях ограниченного времени результативность моей деятельности обычно улучшается, даже если задание достаточно трудное.

19. Я, как правило, не отказываюсь от поставленной цели даже в случае неудачи на пути к ее достижению.

20. Если я сам выбрал себе задание, то в случае неудачи его притягательность для меня еще более возрастает.

### **Ключ к опроснику**

ДА: 1,2,3,6,8,10,11,12,14,16,18,19,20.

НЕТ: 4, 5, 7, 9,13,15,17.

### **Обработка и критерии**

За каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов.

Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 1 до 7, то диагностируется мотивация боязни неудачи.

Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 14 до 20, то диагностируется мотивация успеха.

Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом можно иметь в виду, что при количестве баллов 8-9 есть определенное тяготение к мотивации боязни неудачи, тогда как при количестве баллов 12-13 — к мотивации успеха.

## **Профессиональная мотивация**

Перейдем теперь к рассмотрению вопроса о профессиональной мотивации и ее влиянии на успеваемость учащихся. В настоящее время уже не вызывает сомнения отсутствие дилеммы в вопросе, чем обусловлена успеваемость учащихся — природными способностями или развитием учебной мотивации. Известно, что здесь существует сложная система взаимосвязей и что при определенных условиях (в частности, при повышенном интересе личности к конкретной деятельности)

может включаться так называемый компенсаторный механизм. Как уже говорилось, недостаток способностей может компенсироваться развитием мотивационной сферы (интерес к предмету, осознанность выбора профессии и др.), вследствие чего в учебной деятельности могут быть достигнуты высокие результаты. Однако дело не только в том, что два этих фактора (способности и мотивация) находятся в диалектическом единстве и каждый из них определенным образом влияет на уровень успеваемости. Исследования, проведенные в вузах, показали, что сильные и слабоуспевающие студенты различаются вовсе не по интеллектуальным показателям, а по степени развития у них профессиональной мотивации. Конечно, из этого вовсе не следует, что способности не являются значимым фактором учебной деятельности. Подобные факты можно объяснить тем, что существующая система конкурсного отбора в вузы так или иначе проводит селекцию абитуриентов на уровне способностей. Выдержавшие отбор и попавшие в число первокурсников в целом близки друг другу по уровню общих интеллектуальных способностей. В этом случае на первое место выступает фактор профессиональной мотивации; одну из ведущих ролей в формировании «отличников» и «троечников» начинает играть система внутренних побуждений личности к учебно-познавательной деятельности в вузе. В самой сфере профессиональной мотивации важнейшую роль играет положительное отношение к профессии, поскольку этот мотив связан с конечными целями обучения. Положительное отношение к профессии в сочетании с компетентным представлением о ней детерминирует формирование и других, более частных, мотивов. Это положение экспериментально подтверждается исследованиями, выполненными в системе начального профессионального образования и в высшей школе.

Путем экспериментальных исследований на материале различных российских вузов было установлено, что максимальная удовлетворенность избранной профессией наблюдается у студентов 1-го курса. В дальнейшем этот показатель неуклонно снижается, вплоть до 5-го курса. По нашим данным (А. Реан, 1988), несмотря на то, что незадолго до окончания вуза удовлетворенность профессией оказывается наименьшей, само отношение к профессии остается положительным. В иных случаях снижение удовлетворенности логично было бы связывать с уровнем преподавания в конкретном вузе. Тем не менее не следует переоценивать максимальную удовлетворенность профессией на первом году обучения. Студенты-первокурсники опираются, как правило, на свои идеальные представления о будущей профессии, которые при столкновении с реалиями подвергаются болезненным изменениям. Однако важно другое. Ответы на вопрос: «Почему профессия нравится?» свидетельствуют, что ведущей причиной здесь выступает представление о творческом содержании будущей профессиональной деятельности (называются «возможность самосовершенствования», «возможность заниматься творчеством» и т. п.). Что же касается реального учебного процесса, в частности изучения специальных дисциплин, то здесь лишь *незначительное число студентов-первокурсников (менее 30 %) ориентируется на творческие методы* обучения. Таким образом, с одной стороны — высокая удовлетворенность профессией и намерение по окончании вуза

заниматься творческой деятельностью, с другой - желание приобрести основы профессионального мастерства преимущественно в процессе репродуктивной учебной деятельности. В психологическом плане эти позиции несовместимы, так как творческие стимулы могут формироваться только в соответствующей творческой среде, в том числе и учебной. Очевидно, формирование реальных представлений о будущей профессии и о способах овладения ею должно осуществляться, начиная с 1-го курса.

С обсуждаемой здесь проблемой связаны, в частности, следующие факты. В результате проведения крупных комплексных исследований по проблеме отчисления из высшей профессиональной школы было установлено, что наибольший отсев в вузах дают три предмета: математика, физика и иностранный язык. При этом выяснилось (и это очень важно), что данное обстоятельство объясняется не только объективными трудностями усвоения указанных дисциплин. Как оказалось, важнейшее значение имеет то, что студент часто плохо представляет себе место этих дисциплин в своей будущей профессиональной деятельности, вследствие чего мало связывает успеваемость по этим предметам\* с уровнем своей узкоспециальной квалификации. Следовательно, необходимым компонентом в процессе формирования у студентов реального образа будущей профессиональной деятельности является и аргументированное разъяснение значения тех или иных общих дисциплин для конкретной практической деятельности выпускников.

Таким образом, формирование положительного отношения к профессии является важным фактором повышения успеваемости студентов. Но само по себе положительное отношение не может иметь существенного значения, если оно не подкрепляется компетентным представлением о профессии (в том числе и пониманием роли отдельных дисциплин) и плохо связано со способами ее овладения.

С нашей точки зрения, в круг психологических проблем, связанных с изучением отношения студентов к избранной профессии, должны быть включены следующие вопросы: удовлетворенность профессией; динамика удовлетворенности от курса к курсу; факторы, влияющие на формирование удовлетворенности (социально-

Положение с иностранным языком в настоящее время иное.

психологические, психолого-педагогические, дифференциально-психологические, в том числе и половозрастные); проблемы профессиональной мотивации или, другими словами, система и иерархия мотивов, определяющих позитивное или негативное отношение к избранной профессии.

Именно потому, что указанные отдельные моменты, как и отношение к профессии в целом, влияют на эффективность учебной деятельности студентов, существенно сказываясь на общем уровне профессиональной подготовки, данная проблема входит в число вопросов педагогической и социально-педагогической психологии. Вместе с тем необходимо отметить обратную зависимость: влияние на отношение к профессии различных стратегий, технологий, методов обучения; влияние группы (К. Замфир, 1983) и преподавателя (Н. В. Кузьмина, 1982; К. К. Платонов, Г. Г. Голубев, 1977). При этом заметим, что если диагностика отношения к профессии представляет собой собственно психологическую проблему, то формирование отношения к профессии не может быть отнесено к компетенции одной лишь педагогической психологии.

Акцентируя внимание на роли психологии в процессе профессионального самоопределения молодежи, Е. А. Климов подчеркивает, что нельзя полагать, будто можно произвести существенные сдвиги в сознании молодежи, не меняя, скажем, реальных условий труда в материальном производстве, не повышая культуры самого производства (Е. А. Климов, 1985).

Удовлетворенность профессией является тем интегративным показателем, который отражает отношение субъекта к избранной профессии. Он совершенно необходим и чрезвычайно важен именно как обобщенная характеристика. Исследователи подчеркивают, что низкая удовлетворенность профессией в большинстве случаев является причиной текучести кадров, которая, в свою очередь, приводит к негативным экономическим последствиям (Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегу-рова, 1983; Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарев, 1985). Кроме того, от удовлетворенности избранной профессией в немалой степени зависит и психическое здоровье человека. Сохранению последнего способствует также высокий уровень профессионализма, являющийся одним из решающих факторов преодоления психологического стресса.

Таким образом, изучение удовлетворенности профессией, ее влияние на процесс профессионального обучения, выявление в этой области определенных закономерностей — все это актуальные для психологии задачи.

В свое время нами (А. А. Реан) был проведен цикл эмпирических исследований, направленных на изучение удовлетворенности избранной профессией как у учащихся системы начального профессионального образования, так и у студентов высшей школы.

Удовлетворенность профессией может быть определена по специальной методике (В. Ядов, 1969) и представлена количественно в виде индекса удовлетворенности профессией 1, который задан так, что может меняться в пределах от -1 до +1, принимая в этих пределах любые значения. Причем значение, равное -1, свидетельствует о явной неудовлетворенности, а +1 — о полной удовлетворенности. Для определения коэффициента удовлетворенности используется несколько связанных между собой вопросов. Их помещают на разных страницах опросника, чтобы респондент не соотносил их друг с другом.

Полученные данные свидетельствуют, что удовлетворенность профессиями, связанными с производственной средой, значительно выше у учащихся-юношей, чем у девушек. Причем эта тенденция

проявляется даже в случае различия специальностей — при условии более высокой престижности отдельных специальностей, которые осваивают девушки в учебных заведениях технического профиля. Различия в удовлетворенности профессией, связанные с половой принадлежностью, имеют определенное значение, хотя основной контингент учащихся учебных заведений технического профиля составляют все-таки юноши (в начале 1980-х годов соотношение юношей и девушек в профессионально-технических училищах составляло приблизительно 7 : 3) {Ф. А. Фокин, 1984}.

Особый интерес, естественно, представляет вопрос о связи успеваемости учащихся с уровнем удовлетворенности профессией. В нашем исследовании мы обратились главным образом к данным по *общеобразовательным* предметам. В процессе исследования были выделены две полярные группы учащихся — успевающих и не успевающих по общеобразовательному циклу дисциплин. Сопоставление показателей удовлетворенности профессией в этих группах не выявило различий между ними. Таким образом, успеваемость по общеобразовательным дисциплинам оказалась никак не связанной с удовлетворенностью избранной профессией. Объясняется это тем, что в сознании учащихся профессиональная и общеобразовательная подготовка часто представляется в виде параллельных, никак не пересекающихся направлений. К сожалению, подобное отношение имеет под собой вполне реальную почву. Дополнительно срабатывает стереотип общего негативного отношения к школьным предметам, невольно связывающий профтехучилище с «другой», более привлекательной, жизнью. На эти моменты обращают внимание в своих работах психологи К. К. Платонов, Г. Г. Голубев, Н. В. Кузьмина, О. С. Гребенюк, А. А. Реан и др.

Данные, аналогичные полученным в средних профтехучилищах, имеются и в исследованиях по профессиональному обучению в высшей школе. Мы имеем в виду рассмотренные нами ранее результаты комплексного психолого-педагогического исследования проблем отсева, где было установлено, что наибольшая неуспеваемость прослеживается по нескольким общим предметам. Причем все они в сознании студентов представляются как малозначимые в контексте их будущей профессиональной деятельности. Очевидно, создание целевой ориентации, связанной с конечными целями обучения и направленной на осознание студентами включенности всех изучаемых дисциплин в структуру профессиональной подготовки, является важнейшим фактором повышения эффективности обучения и формирования личности специалиста.

Как установлено в ряде исследований (в том числе А. А. Реан, 1988), удовлетворенность профессией у студентов является максимальной на 1-м курсе, в дальнейшем неуклонно снижаясь, вплоть до выпуска. Интерпретация этого факта может быть различной: указываются как объективные причины (уровень преподавания в конкретном вузе), так и субъективные (обнаружение тех сторон будущей специальности, которых студент, будучи школьником, не видел) (И. С. Кон, 1980). Не останавливаясь на анализе этих причин, отметим главное: при различных исходных показателях (несмотря на их снижение в процессе обучения) величина индекса удовлетворенности профессией обстаеется достаточно высокой и на «выходе системы». Аналогичное положение наблюдается и в профтехучилищах, где свыше 60% выпускников удовлетворены профессией (Ф. А. Фокин, 1984). Однако сам индекс удовлетворенности профессией говорит лишь о том, нравится профессия или нет, не объясняя причин того или иного отношения; профессиональные мотивы оказываются скрытыми. Для изучения причин, определяющих отношение к профессии, часто применяют методику, в которой респондентам предлагается осуществить ряд позитивных и негативных выборов — определить, что привлекает, а что, напротив, отталкивает в избранной профессии. Для выявления ведущих факторов, определяющих привлекательность профессии, рассчитывается коэффициент значимости (КЗ), максимальная величина которого +1, а минимальная — 1.

### Методика изучения факторов привлекательности профессии

Методика впервые была предложена В. Ядовым. Здесь приводится ее усовершенствованный вариант (модификация Н. В. Кузьминой, А. А. Реана), который использовался во многих социально-педагогических и психолого-педагогических исследованиях {табл. 3}.

#### Инструкция

Обведите кружком те пункты, которые отражают ваше отношение к избранной профессии. В колонке А отмечено то, что «привлекает», в колонке Б, — что «не привлекает». Фиксируйте только то, что для вас действительно значимо. Делать выбор во всех без исключения строках необязательно.

#### - Таблица 3

А	Б
1. Важнейшая для общества профессия.	1. Мало оценивается важность труда.
2. Работа с людьми.	2. Не умею работать с людьми.
3. Работа требует творческого подхода.	3. Нет условий для творчества.
4. Работа не вызывает переутомления.	4. Работа вызывает переутомление.

5. Большая зарплата.	5. Небольшая зарплата.
6. Возможность самосовершенствования.	6. Нет условий для самосовершенствования.
7. Работа соответствует моим способностям.	7. Работа не соответствует моим способностям.
8. Работа соответствует моему характеру.	8. Работа не соответствует моему характеру.
9. Небольшой рабочий день.	9. Большой рабочий день.
10. Отсутствие частого контакта с людьми.	10. Излишне частый контакт с людьми.
11. Возможность достичь социального признания, уважения.	11. Невозможность достичь социального признания, уважения.

### Обработка

По каждому из 11 факторов подсчитывается коэффициент значимости (КЗ). Коэффициент значимости определяется по следующей формуле:

$$KЗ = \frac{n^+ - n^-}{N}$$

где  $N$  — объем выборки (количество обследуемых);

$n^+$  — количество обследуемых, которые отметили данный фактор в колонке А;

$n^-$  — количество обследуемых, которые отметили данный фактор в колонке Б.

Коэффициент значимости может измениться в пределах от  $-1$  до  $+1$ . Результаты диагностики по группе заносятся в табл. 4.

### Таблица 4

Название выборки \_\_\_\_\_ i \_\_\_\_\_

Объем выборки  $N =$

Факторы	1	2	3	4	5	6	7	1	!	9	10	11
количество of												
следующих												
эк												

$n^+ n^-$  КЗ

Иногда при интерпретации результатов допускают серьезную методическую ошибку, рассматривая только окончательный показатель КЗ и не учитывая соотношения  $n^+$  и  $n^-$ . Необходимо строить интерпретацию с учетом как первого, так и второго аспектов. Продемонстрируем это на простом примере.

Низкий коэффициент значимости фактора (близкий к нулю) еще не означает его полной незначимости.

Необходимо прежде всего понять, каким образом этот низкий коэффициент получился.

Совершенно ясно, что два невысоких коэффициента значимости

$$KЗ = \frac{55 - 45}{100} = 0,1 \quad \text{и} \quad KЗ = \frac{10 - 0}{100} = 0,1$$

хотя и равны между собой количественно, но качественно отражают различные типы реальности.

Второй случай действительно свидетельствует о низкой значимости данного фактора в определенной выборке: 90 % респондентов вообще не назвали его в числе значимых, не обратили на него внимания.

В первом же случае все 100% опрошенных отметили этот фактор как значимый. Низкий КЗ свидетельствует не столько о низкой значимости фактора, сколько о его противоречивой оценке респондентами: для одних он значим позитивно (привлекает в профессии), а для других — негативно (соответственно не привлекает).

Данная методика использовалась учеными (включая авторов этой книги) для серии исследований, проводившихся в основном на материале высшей школы. Гораздо менее активно она применяется там, где предметом анализа служит процесс обучения в начальной профессиональной школе.

Исследования, проведенные нами в начальной профессиональной школе на различных выборках (отражающих тот или иной профиль обучения и состав выборки по полу), позволяют сделать некоторые обобщения. В табл. 5 приводятся по различным выборкам пять наиболее значимых факторов. Положение, которое они занимают в таблице, соответствует величине коэффициента значимости.

Как видно из табл. 5, структура значимых факторов, определяющих отношение учащихся к профессии, достаточно идентична в различных училищах, хотя имеет место и определенная специфика, очевидно, связанная с профилем училища, особенностями контингента, в том числе и с половыми различиями. Так, установлено, что фактор зарплаты входит в число наиболее важных, что согласуется с данными других, в том числе и зарубежных, исследований (И. Данч, 1985). В одной

Таблица 5. Ведущие факторы, определяющие отношение к профессии учащихся

Выборка	Факторы и их значимость				
А	Важнейшая для общества профессия	Негативный фактор: работа вызывает переутомление	Работа соответствует способностям	Работа с людьми	Работа требует постоянного творчества
В	Большая зарплата	Негативный фактор: слишком частый контакт с людьми	Работа соответствует способностям	Важнейшая для общества профессия.	Возможность самосовершенствования
С	Большая зарплата	Негативный фактор: работа вызывает переутомление	Важнейшая для общества профессия	Работа с людьми	Работа соответствует способностям

выборке (см. в табл. выборку А) фактор зарплаты не вошел в число значимых, что связано, по нашему мнению, со спецификой данной выборки по полу, — абсолютное большинство здесь составили девушки. Отметим, что в упоминавшемся выше исследовании венгерского психолога, Данча сведения по половому составу выборки отсутствуют.

Из табл. 5 видно, что устойчивое высокое значение во всех выборках учащихся имеет фактор общественной важности профессии. Таким образом, объективное признание и субъективное понимание учащимися общественной важности профессии существенным образом влияют на удовлетворенность сделанным выбором, а следовательно, способствуют профессиональной стабилизации. Другой важный фактор связан с мотивом творчества в будущей профессиональной деятельности, тягой к творчеству и теми возможностями, которые представляет для этого работа по специальности. Как показал проведенный нами дополнительный анализ, данный фактор занимает разные места в подгруппах успевающих и неуспевающих учащихся (более значим для первых, менее значим для вторых). В целом его субъективная значимость высока в обеих подгруппах: в первом случае — второй ранг, во втором — четвертый. Эти результаты недвусмысленно свидетельствуют о четко выраженной ориентации учащихся на творческий подход к будущей профессиональной деятельности, независимо от ее специфики и содержания. Ожидание и поиск творческих элементов в будущей профессии обуславливают особое к ней отношение, существенно влияющее на ее выбор. При этом, как показывают исследования, такие тенденции проявляются на различных уровнях профессионального образования: как в средней, так и в высшей школе. Конечно, разные профессии и разные «трудовые посты» <Е. А. Климов) предоставляют неравные возможности для творчества. Однако, как справедливо подчеркивает Б. Ф. Ломов, творчество — это не исключительное состояние художественной, научной и изобретательской сфер деятельности. Любая деятельность включает момент творчества. В этой связи представляется глубоко обоснованной указанная Е. А. Климовым необходимость воспитания равного уважения к разным видам профессионального труда, недопустимость превознесения одних профессий, как творческих, увлекательных, за счет других, якобы лишенных этих качеств. Приобретет ли профессиональная деятельность оттенок творчества, во многом зависит от самой личности. А потому формирование *творческого отношения* к различным видам профессиональной деятельности, стимулирование *потребности* в творчестве и развитии *способностей* к профессиональному творчеству — необходимые звенья системы профессионального обучения и профессионального воспитания личности. Несмотря на то что удовлетворенность профессией обусловлена множеством факторов, ее уровень поддается вероятностному прогнозированию. Очевидно, эффективность такого прогноза определяется тем комплексом методик, которые будут применены для диагностики интересов и склонностей личности учащегося, его установок, ценностных ориентации, а также психологических особенностей. Правильное выявление профессиональных интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. Причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с невозможностью осуществить профессиональный выбор по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, связанные с недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности. Результаты одного из наших исследований (А. А. Реан) хорошо иллюстрируют факт, что даже самый простой анализ профессиональных интересов, осуществленный своевременно, может повлиять на удовлетворенность профессией и ее адекватный выбор. В специально отобранной группе учащихся полиграфического училища, общей особенностью которых оказалась *низкая удовлетворенность избранной профессией*, была проведена диагностика профессиональных интересов. Обобщенные результаты исследования приведены в таблицах 6 и 7. Как видим, низкую удовлетворенность учащихся избранной профессией можно было вполне надежно спрогнозировать еще до их поступления в

училище. Действительно, ведущими для данной группы интересами оказались профессии типа «человек—художественный образ» и «человек—человек», то есть лежащие вне избранной ими сферы, ^оторая включает профессии типа «человек—знаковая система» и «человек—техника» (машинные и ручные наборщики, печатники и т. д.). Как раз оба этих типа оказались для данной группы наименее привлекательными, более того, профессии, связанные с техникой, У 55 /о опрошенных вызывают активное неприятие. Были выявлены лишь двое учащихся, доминирующие интересы которых были связаны с техникой; столько же

учащихся имели преимущественную ориентацию на профессии типа «человек—знаковая система». Таким образом, у 90 % учащихся доминирующие профессиональные интересы лежат вне сферы избранной и осваиваемой ими специальности. Совершенно очевидно, что это скажется не только на уровне профессионального обучения, но и впоследствии на эффективности профессиональной деятельности.

В ходе проведения данного исследования, в процессе бесед и интервью выяснилось, что во многих случаях выбор был осуществлен при наличии очень смутных представлений о профессии. Показательно курьезное высказывание учащейся М.: «Я думала, что профессия печатника связана с работой на пишущей машинке». Такое понимание профессии делало ее выбор всецело субъективным и неверно обоснованным, так как профессия секретаря-машинистки на деле относится одновременно к типу «человек—знаковая система» и к типу «человек—человек». Ведущими для М. оказались интересы, связанные именно с последним типом профессий, тогда как специальность печатника-полиграфиста имеет мало общего с профессией секретаря-машинистки.

*Таблица 6. Общая структура профессиональных интересов в группе учащихся с низкой удовлетворенностью профессией*

Показатель	Тип профессии				
	Человек—природа	Человек—техника	Человек—человек	Человек—знаковая система	Человек—художественный образ
Сумма рангов	131	156,5	91	148,5	56
Итоговый ранг	III	V	11	IV	1

*Примечание. Результаты каждого листа ответов дифференциально-диагностического опросника ранжировались, затем находилась сумма рангов для всей группы. Итоговый ранг есть результат вторичного ранжирования.*

В настоящее время уже проведены исследования, из которых следует, что между профессиональными интересами и характерологическими особенностями личности существует определенная связь. Так, установлено (И. Данч, 1985), что учащиеся, проявляющие интерес к сфере «человек—человек» (по опроснику ДДО Е. А. Климова), обнаруживают большую потребность в общении (фактор А по опроснику Кэттела), лучше работают в группе, нежели по отдельности (фактор Q<sub>2</sub>).

Проявляющие интерес к сфере «человек—техника» имеют более высокую стойкость и ригидное поведение, более реалистичны и независимы (фактор О, более радикальны и склонны к экспериментам (фактор Q<sub>1</sub>).

*Таблица 7. Полярные выборы (максимальная привлекательность отрицательное отношение) в профессиональных интересах учащихся с низкой удовлетворенностью профессией*

Показатель	Тип профессии				
	Человек—природа	Человек—техника	Человек—человек	Человек—знаковая система	Человек—художественный образ
Доминирование интересов (число случаев)	5	2	12	2	20
Доминирование интересов (в процентах)	12,5	5,0	30,0	5,0	50,0
Отрицательное отношение к профессии (число случаев)	14	22	5	24	2

Отрицательное отношение к профессии (в процентах)	35,0	55,0	12,5	60,0	5,0
---	------	------	------	------	-----

*Примечание. Сумма процентов больше 100. так как возможны случаи одновременного доминирования двух типов профессии.*

Для выбравших сферу «человек—художественный образ» характерными являются лабильность эмоций и потребность в общении, высокая импульсивность, большая эмоциональная чувствительность.

Для сферы «человек—знаковая система» характерны высокая ригидность поведения и стойкость эффекта, реалистичность и независимость.

У выбравших сферу «человек—природа\*» ярко выражена сензитивность — высокая эмоциональная чувствительность в сочетании с большой уравновешенностью.

Эти и подобные им данные позволяют, на наш взгляд, утверждать, что за результатами диагностики по ДДО стоят не только осознаваемые профессиональные интересы, но и другие личностные образования: склонности, способности, соответствие характерологических особенностей личности требованиям профессии. Профессиональные интересы кристаллизуются и четко определяются в определенной степени по механизму *позитивного подкрепления*. Успешные начинания личности в определенных видах деятельности способствует развитию и закреплению интереса к этим видам деятельности.

Думается, что именно в связи с такими представлениями трудно согласиться с существующей рекомендацией, согласно которой прогнозирование успешности будущей профессиональной деятельности должно в большей мере опираться на характерологические особенности личности, чем на результаты диагностики профессиональных интересов. Вообще мы бы осторожнее подходили к утверждению, что характерологические особенности всегда доминируют над профессиональными интересами. С одной стороны, действительно характерологические особенности в целом более ригидны, чем интересы. Но, с другой стороны, ярко выраженные профессиональные интересы — как элемент в общей структуре мотивации личности — часто оказываются чрезвычайно устойчивыми и всегда существенным образом влияющими на удовлетворенность профессией в процессе обучения и на успешность дальнейшей деятельности. Отношение к профессии, мотивы ее выбора (отражающие потребности, интересы, убеждения, идеалы) являются чрезвычайно важными (а при некоторых условиях и определяющими) факторами, обуславливающими успешность профессионального обучения. Принципиальный характер имеет замечание В. Д. Шадрикова о том, что «принятие профессии порождает желание выполнить ее определенным образом, порождает определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы деятельности» (В. Д. Шадриков, 1982). При этом понятно, что и отрыв интересов от возможностей<sup>3</sup> неоптимален. Поэтому не случайно в процесс принятия профессии включаются как анализ мотивов, так и анализ собственных способностей. Дело облегчается тем, что профессиональные интересы и характерологические особенности личности, как мы только что видели, вполне определенным образом связаны друг с другом.

Проблема формирования устойчивого позитивного отношения к профессии является одним из актуальных вопросов педагогической психологии. Здесь еще немало нерешенных задач. В современных условиях динамичного развития профессиональных знаний, в силу предъявляемых к личности требований о непрерывном профессиональном образовании и совершенствовании, дальнейшая разработка указанной проблемы приобретает все большую значимость. Ее конкретное решение во многом зависит от совместных усилий педагога и психолога — как на стадии профориентационной работы в школе, так и в процессе профессионального обучения. Эти усилия в основном сводятся к оказанию личности компетентной психолого-педагогической помощи *в ее поиске профессии для себя и себя в профессии*. Конечно, задача эта нелегкая, но зато важная и благородная, ибо ее успешное решение поможет человеку предотвратить превращение своей будущей профессиональной судьбы в путь без цели и ориентиров.

## ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ «ПУНКТИКИ» ЛИЧНОСТИ

### Понятие акцентуации

Понятие акцентуации впервые ввел немецкий психиатр и психолог, профессор Неврологической клиники Берлинского университета Карл Леонгард (К. Leon-hard). Им же была разработана и описана известная классификация типов акцентуации личности. В нашей стране получила распространение иная классификация, предложенная известным детским психиатром, профессором А. Е. Личко. Однако и в том и в другом подходе сохраняется общее понимание смысла акцентуации. В наиболее лаконичном виде акцентуацию можно определить как дисгармоничность развития характера, гипертрофированную выраженность отдельных его черт, что обуславливает повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий и затрудняет ее адаптацию в некоторых специфичных ситуациях. При этом важно отметить, что избирательная уязвимость в отношении определенного рода воздействий, имеющая место при той или иной акцентуации, очень часто может сочетаться с хорошей или даже повышенной устойчивостью к другим воздействиям. Аналогично затруднения с адаптацией личности в не-

которых специфичных ситуациях (сопряженных с данной акцентуацией) могут сочетаться с хорошими, и даже повышенными, способностями к социальной адаптации в других ситуациях. При этом эти «другие» ситуации сами по себе могут быть объективно более сложными, но не сопряженными с данной акцентуацией.

В работах К. Леонгарда используется как сочетание «акцентуированная личность», так и «акцентуированные черты характера», причем главным остается все-таки понятие «акцентуация личности»\*. Сама классификация К. Леонгарда есть классификация акцентуированных личностей. В свою очередь, А. Е. Личко полагает, что правильнее было бы говорить об акцентуациях характера, потому что в действительности именно об особенностях характера и типологии характера идет речь. Скорее всего, справедливо использовать оба сочетания — и «акцентуированная личность», и «акцентуация характера». В отечественной психологии сложилась традиция четко, а иногда и резко подчеркивать различие понятий «личность» и «характер». При этом имеется в виду, что понятие личности — более широкое, включающее в себя направленность, мотивы, установки, интеллект, способности и т. д. Между тем западные психологи, говоря о «личности», часто имеют в виду ее характерологию. Для этого есть определенные основания, поскольку характер — это не только базис личности (так считают многие, хотя это и дискуссионно), но прежде всего интегративное образование. В характере находят свое выражение система отношений личности, ее установки, ориентации и т. д. Если же обратиться конкретно к описаниям различных акцентуаций (безразлично, в какой типологии — К; Леонгарда или А. Личко), то легко увидеть, что существенная их часть характеризует именно личность в различных ее аспектах. В дальнейшем мы в равной степени и в равном значении будем использовать оба термина — «акцентуированная личность» и «акцентуация характера».

Одной из распространенных практических ошибок, от которой нам хотелось бы предостеречь, является трактовка акцентуации как установленной патологии. Очень часто такую интерпретацию можно не только услышать в устных выступлениях и на лекциях, но и обнаружить в весьма солидных академических публикациях. Так, в одном (в целом очень неплохом) учебном пособии, адресованном школьным психологам, читаем: «В массовой школе среди "трудных" подростков акцентуированные встречаются не чаще, чем среди остальных. Из этого следует вывод, что психопатологические (выделено мной. — А. Р.) особенности характера не являются фактором, непосредственно обуславливающим школьные трудности» (Психологическая служба школы. М., 1995. С. 148). Однако отождествление акцентуаций с психопатологией характера неправомерно. Возможно, этот ошибочный стереотип был закреплен и получил столь заметное распространение потому, что само понятие «акцентуация» появилось и поначалу употреблялось преимущественно в клинической психологии. Впрочем, уже в работах К. Леонгарда специально подчеркивалось, что акцентуированная личность не синонимична патологической. В противном случае нормой следовало бы считать только среднюю посредственность, а любое отклонение от нее рассматривать как патологию (К. Леонгард, 1981). Автор даже полагал, что человек без намека на акцентуацию хоть и не склонен развиваться в неблагоприятную сторону, но столь же маловероятно, что он сколько-нибудь отличается в положительную. Акцентуированным личностям, напротив, присуща готовность к особому развитию, будь оно социально положительно или же, напротив, социально отрицательно. Обобщая сказанное, можно заключить, что *акцентуация является не патологией, а крайним вариантом нормы*. По различным данным, распространенность акцентуаций в обществе сильно варьируется и зависит от многих факторов, таких, как социокультурные особенности среды, половые и возрастные отличия и др. По данным К. Леонгарда и его сотрудников, доля акцентуированных личностей во взрослом населении составляет приблизительно 50 %. При этом авторы специально подчеркивают, что в других странах соотношение акцентуированных и неакцентуированных людей может быть иным.

Хотя в целом вопрос о динамике акцентуаций разработан еще недостаточно, уже сейчас можно определенно говорить о заострении черт акцентуированного характера в подростковом возрасте. В дальнейшем, очевидно, происходит их сглаживание или компенсация, а также переход явных акцентуаций в скрытые. По данным Н. Я. Иванова (табл. 8), распространенность акцентуаций в подростковом возрасте, а также в ранней юности различна у мальчиков и девочек. Кроме того, доля акцентуированных варьирует в зависимости от типа и особенностей учебного заведения.

*Таблица 8. Частота акцентуаций характера в популяции подростков (по данным Н. Я. Иванова, 1976).*

Контингент	Пол	
	мужской	женский
Возраст 14 — 15 лет		
8-й класс средней школы	52	42
Возраст 16 — 17 лет		
9—10-й классы средней школы	50	38
1—2-й курсы ПТУ	73	62
9—10-й классы математической школы	52	67
9—10-й классы английской школы	88	79

Морское училище	33	—
Педагогическое училище	—	35
Физкультурный техникум	68	58

## Описание типов акцентуаций

В приводимых ниже описаниях (табл. 9) мы опираемся на классификацию акцентуаций, предложенную К. Леонгардом.

**ГИПЕРТИМИЧЕСКИЙ ТИП.** Заметной особенностью гипертимического типа личности является постоянное (или частое) пребывание в приподнятом настроении, даже при отсутствии каких-либо внешних причин для этого. Приподнятое настроение сочетается с высокой активностью, жаждой деятельности. Для гипертимов характерны общительность, повышенная словоохотливость. Они смотрят на жизнь оптимистически, не теряя этого качества и при возникновении препятствий. Трудности часто преодолевают без особого труда, в силу органично присущей им активности и деятельности.

**ЗАСТРЕВАЮЩИЙ ТИП.** Застревающий тип личности отличается высокой устойчивостью аффекта, длительностью эмоционального отклика, переживаний. Оскорбление личных интересов и достоинства, как правило, долго не забывается и никогда не прощается просто так. В связи с этим окружающие часто характеризуют их как злопамятных и мстительных людей. К этому есть основания: переживание аффекта часто сочетается с фантазированием, вынашиванием плана мести обидчику. Болезненная обидчивость этих людей, как правило, хорошо заметна. Их также можно назвать чувствительными и легкоуязвимыми, хотя и в сочетании с высказанным.

**ЭМОТИВНЫЙ ТИП.** Главными особенностями эмотивной личности являются высокая чувствительность и глубокие реакции в области тонких эмоций. Характерны мягкосердечие, доброта, задушевность, эмоциональная отзывчивость, высоко-развитая эмпатия. Все эти особенности, как правило, хорошо видны и постоянно проявляются во внешних реакциях личности в различных ситуациях. Характерной особенностью является повышенная слезливость (как принято говорить, «глаза на мокром месте»).

**ПЕДАНТИЧНЫЙ ТИП.** Хорошо заметными внешними проявлениями этого типа являются повышенная аккуратность, тяга к порядку, нерешительность и осторожность. Прежде чем что-либо сделать, долго и тщательно все обдумывают. Очевидно, за внешней педантичностью стоят нежелание и неспособность к быстрым переменам, к принятию ответственности. Эти люди без нужды не меняют место работы, лишь в самых крайних случаях, и то с большим трудом. Любят свое производство, привычную работу, добросовестны в быту.

**ТРЕВОЖНЫЙ ТИП.** Главной особенностью этого типа является повышенная тревожность по поводу возможных неудач, беспокойство за свою судьбу и судьбу близких. При этом объективных поводов к такому беспокойству, как правило, нет или они незначительны. Отличаются робостью, иногда с проявлением покорности. Постоянная настороженность перед внешними обстоятельствами сочетается с неуверенностью в собственных силах.

**ЦИКЛОТИМИЧЕСКИЙ ТИП.** Важнейшей особенностью циклотимического типа является смена гипертимических и дистимических состояний. Такие перемены нередки и систематичны. В гипертимической фазе поведения радостные события вызывают у циклотимов не только радостные эмоции, но и жажду деятельности, повышенную словоохотливость, активность. Печальные события вызывают не только огорчение, но и подавленность. В этом состоянии характерны замедленность реакций и мышления, замедление и снижение эмоционального отклика.

**ДЕМОНСТРАТИВНЫЙ ТИП.** Центральной особенностью демонстративной личности является потребность и постоянное стремление произвести впечатление, привлечь к себе внимание, быть в центре. Это проявляется в тщеславном, часто нарочитом, поведении, в частности в таких чертах, как самовосхваление, восприятие и преподнесение себя как центрального персонажа любой ситуации. Значительная доля того, что такой человек говорит о себе, часто оказывается плодом его фантазии или же значительно приукрашенным изложением событий.

**ВОЗБУДИМЫЙ ТИП.** Особенностью возбудимой личности является выраженная импульсивность поведения. Манера общения и поведения в значительной мере зависит не от логики, не от рационального осмысления своих поступков, а обусловлена порывом, влечением, инстинктом или неконтролируемыми побуждениями. В области социального взаимодействия для представителей этого типа характерна крайне низкая терпимость, что может расцениваться и как отсутствие терпимости вообще.

**ДИСТИМИЧЕСКИЙ ТИП.** Дистимическая личность — антипод гипертимической. Дистимики обычно сконцентрированы на мрачных, печальных сторонах жизни. Это проявляется во всем: и в поведении, и в общении, и в особенностях

*Таблица 9. Сравнительно-сопоставительный анализ классификации акцентуированной личности (по К. Леонгарду) и классификации акцентуаций характера (по А. Личко)*

Тип акцентуации по К. Леонгарду	Соответствие типов по А. Личко классификации К. Леонгарда (по мнению А. Личко)	Анализ соответствия двух классификаций (по А. Реану)
Демонстративный	Истероидный	Истероидный
Педантичный	Психастенический	Нет прямого соответствия. Частично психастенический и сенситивный. Неосновные элементы эпи-лептоидного
Застревающий	—	Соответствия нет. Частично — эпилептоидный
Возбудимый	Эпилептоидный	Эпилептоидный {неполное соответствие}
Гипертимический	Гипертимный	Гипертимный
Дистимический	—	—
Циклотимический	Циклоидный	Циклоидный. Частично лабильный
Экзальтированный	Лабильный	Нет прямого соответствия. Частично лабильный
Эмотивный	Лабильный	Непрямое соответствие — лабильный и сенситивный
Тревожный	Сенситивный	Непрямое соответствие — сенситивный и психастенический

восприятия жизни, событий и других людей (социально-перцептивные особенности). Обычно эти люди по натуре серьезны. Активность, а тем более гиперактивность им совершенно несвойственны.  
**ЭКЗАЛЬТИРОВАННЫЙ ТИП.** Главной чертой экзальтированной личности является бурная, экзальтированная реакция на происходящее. Они легко приходят в восторг от радостных событий и в отчаяние от печальных. Их отличает крайняя впечатлительность по поводу любого события или факта. При этом внутренняя впечатлительность и склонность к переживаниям находят в их поведении яркое внешнее выражение.

### Особенности психологической и психопедагогической работы с акцентуантами

**ГИПЕРТИМНЫЙ ТИП.** Важнейшими особенностями гипертимов являются их большая подвижность, активность, склонность к озорству, неугомонность, общительность, болтливость. В учебном процессе все это проявляется в виде неусидчивости и недисциплинированности. Поведение гипертимов очень часто вызывает неудовольствие и резкую реакцию педагогов. Неудовольствие может перерасти в устойчиво негативное отношение педагога к такому учащемуся. Формирование жесткого негативного отношения часто может проходить незаметно, облегчаясь за счет того, что именно гипертим больше всего мешает педагогу в проведении занятий. Со временем это может начать восприниматься искаженно, как злонамеренное поведение, демонстрация со стороны ученика неуважения и неприязни к педагогу. Такая искаженная интерпретация *причин* поведения гипертима педагогом подкрепляется также такой свойственной гипертимам особенностью поведения, как недостаточное осознание дистанции между собой и старшими (по положению или по возрасту). Крайней формой негативного отношения к учащемуся может быть тотальное неприятие его поведения и игнорирование причин такого поведения. В качестве примера приведем следующий факт из нашего опыта практического психологического консультирования (А. Реан, 1988). Педагогам одного из учебных заведений была предложена помощь в проведении психолого-педагогической коррекционной работы с учащимися. В силу ограниченности возможностей мы попросили отобрать для психологического консультирования только тех учащихся, которые оценивались бы педагогами как «очень трудные», вызывающие чрезвычайную тревогу, даже как имеющие криминальный потенциал. Из восьмисот (!) учащихся педагогами было отобрано только двадцать таких «особых». Наша последующая работа с ними показала, что все 100 % оказались гипер-тимами. При этом у большинства из них не было обнаружено каких-то дополнительных признаков делинквентного поведения, кроме характерной для гипертимов

неусидчивости, недисциплинированности и вообще повышенной активности.

Все вышесказанное ставит перед школьным психологом одну специфичную задачу. В целях предупреждения формирования у педагогов устойчивого негативного отношения к учащемуся-гипертиму психологу целесообразно проводить кор-рекссионную работу не только с учащимися, но и с самими педагогами. Практика показывает, что часто оказывается достаточно одного лишь разъяснений сущности, особенностей и-механизмов гипертимного поведения. При этом следует особо акцентировать внимание на том, что в основе недисциплинированности и неусидчивости (а также иных аналогичных поведенческих реакций) лежат определенные характерологические особенности, а вовсе не негативная учебная мотивация или, тем более, неприязненное отношение учащегося к педагогу.

При работе с гипертимами педагогам следует иметь в виду, что особые трудности возникают у таких учащихся в ситуациях строгой регламентации, жесткой дисциплины, постоянной навязчивой опеки и мелочного контроля. В таких ситуациях

не только повышается вероятность нарушения дисциплины со стороны учащегося, но и возникает опасность внезапных вспышек гнева и, как следствие, конфликта с педагогами (воспитателями, родителями).

Делинквентность гипертимов обусловлена не столько четко выраженными антисоциальными установками, сколько легкомыслием, гиперактивностью, реакцией группирования и склонностью к риску. Однако и этих «легких\* причин достаточно для формирования делинквентного поведения. По данным А. Личко, гипертимный тип входит в пятерку наиболее «рискованных» с точки зрения делинк-вентности. Наряду с близким ему неустойчивым типом, они прочно занимают лидирующее положение по этому критерию (А. Личко, 1983). Гипертимный тип в совокупности с неустойчивым (в своем исследовании мы не дифференцировали эти близкие характеры) является наиболее значимым фактором опасности делинквентного поведения по сравнению с другими акцентуациями. В группе подростков-делинквентов, состоящих на учете за различные правонарушения, гипертимная и неустойчивая акцентуация составляет 76 % (А. Реан, 1991).

**ВОЗБУДИМЫЙ ТИП.** Психолого-педагогические рекомендации по взаимодействию с возбудимым акцентуантом полностью обусловлены его особенностями. Главное отличие — нерациональность, импульсивность поведения, его обусловленность влечениями и неконтролируемыми побуждениями. В области социального взаимодействия это проявляется как крайне низкая терпимость. Знание педагогом этих особенностей, их антиципация, готовность к проявлению соответствующих им поведенческих реакций — все это уже само по себе имеет позитивное значение. Такая готовность может играть роль превентивного фактора, предупреждая возможные срывы педагога по схеме «импульсивность на импульсивность», «нетерпимость на нетерпимость» и т. д.

Поэтому важной задачей психологической службы является не просто диагностика возбудимых акцентуантов, но и соответствующее информирование педагогов. При этом наиболее целесообразно проводить повышение психологической компетентности педагогов по вопросам акцентуации не вообще, а решая конкретную психолого-педагогическую задачу, проводя анализ личности и поведения конкретного учащегося.

Что касается выработки у педагога готовности к проявлению неконтролируемых действий, импульсивности или агрессивности со стороны акцентуанта, то эту задачу может решить лишь сам педагог. Для ее успешного решения педагогу необходима коррекция некоторых собственных личностных установок и привычных поведенческих реакций. По существу это работа по самосовершенствованию, повышению уровня своего профессионализма. Психолог может здесь только помочь педагогу в формировании соответствующей мотивации, а также в обучении некоторым методам саморегуляции и техники эффективного общения.

Возбудимый тип акцентуации входит в группу особого риска делинквентного поведения. По данным А. Личко, называющего такой тип «эпилептоидным», он занимает второе место по частоте делинквентности среди всех типов акцентуаций (А. Личко, 1983). По нашим данным, возбудимой акцентуации принадлежит третье место (36 %) по распространенности в группе делинквентов (А. Реан, 1991). На этом фоне то, что в 56 % случаев педагоги не замечают в личности возбудимой акцентуации, представляется слишком большой величиной. Возбудимый тип не только один из наиболее часто встречающихся среди делинквентов. Дело в том, что именно возбудимые акцентуанты — наиболее частые участники насильственных деликтов, крайне опасных с социальной точки зрения и имеющих, кроме того, самые суровые правовые последствия.

**ЭМОТИВНЫЙ ТИП.** Во взаимодействии с эмотивной личностью чрезвычайно важны эмоциональная открытость, чувствительность и эмоциональная отзывчивость педагога. В силу того что потребность в сочувствии и сопереживании у такого подростка актуализирована и ярко выражена, соответствующее эмпатий-ное поведение педагога оказывается более чем желательным. Эмоциональной отзывчивостью, сочувствием и сопереживанием в данном случае можно достичь того, что не удастся сделать никакими другими, даже самыми отчаянными, усилиями. Как правило, проявление педагогом эмпатии ведет к быстрому установлению позитивных и доверительных отношений. Однако следует учитывать высокую эмоциональную чувствительность эмотивных акцентуантов и, следовательно, изменчивость их настроения. Фальшь, а тем более безразличие и черствость эмо-тивны личности чувствуют чрезвычайно тонко и быстро реагируют на подобные изменения поведения.

Как это ни странно, доля эмотивных акцентуантов в группе делинквентов достаточно высока и составляет

величину порядка 36 % (А. Реан, 1991). Аналогичные цифры дают и авторы других исследований, в которых доля эмотивных (или, по другой терминологии, «лабильных») акцентуантов составляет 36 % (А. Личко, 1983). Однако особо тревожным нам представляется другой факт, а именно то, что, как правило, эмотивные пики в характере подростка чаще всего остаются для педагога незамеченными (А. Реан, 1991). Иначе говоря, педагоги игнорируют такие особенности подростка-делинквента, как повышенные чувствительность и впечатлительность, характерные для эмотивного типа, представители которого наиболее чувствительны к тому, что «их не понимают», остро реагируют на различные оплошности в поведении педагога. Этот факт тревожен еще и потому, что, как показывают исследования, значительное число «трудных» подростков проходит через эмоциональную депривацию, которая часто может оказаться одним из пусковых механизмов делинквентности. Для эмотивных подростков эмоциональная депривация может иметь особо негативные последствия. И наоборот, наличие эмоционального контакта между таким подростком и педагогом может дать самые положительные результаты. Мы полагаем, что не случайно педагоги чаще всего просто не замечают в подростках-делинквентах элементов эмотивно-сти. Очевидно, *адекватное восприятие личности подростка блокируется в данном случае за счет действия определенного стереотипа делинквентно-сти* (А. Реан, 1990, 1991).

В качестве примера приведем психолого-педагогическую характеристику, написанную классным руководителем на имя Леонида Я., 14,5 лет, состоящего на учете в ИДН. В процессе нашего исследования у подростка была диагностирована

повышенная эмотивность, оказавшаяся одной из его важнейших индивидуально-психологических особенностей. Кроме того, знакомство с материалами дела и с самим подростком показало, что обстановка в семье психологически неблагоприятная: подросток испытывает эмоциональную депривацию, неоднократно совершал побеги из дома. Повышенная эмотивность Леонида Я. могла бы стать существенным подспорьем для эффективного педагогического общения, направленного на коррекцию девиантного поведения. По крайней мере, учитывать эту особенность в процессе педагогического общения было совершенно необходимо. Насколько индивидуальные особенности Леонида Я. учитывались педагогом или, по крайней мере, были ему знакомы, видно из нижеприведенного текста:

«Леонид учится в шестом классе второй год. Способности есть, но систематически не работает. На уроках занимается посторонним делом. На замечания отвечает резко, грубит, старается создать конфликтные ситуации: ходит по классу, пересаживается с места на место, мешает одноклассникам. На уроки постоянно опаздывает, много прогулов без уважительных причин, курит. В коллективе авторитетом не пользуется, в общественной жизни класса участия не принимает.

Типичные нарушения: опоздания, курение, создание конфликтных ситуаций, прогулы уроков, драки, грубость, побеги из дома.

Поведение обсуждалось на совете отцов, на совещании при директоре, родительском комитете и при детской комнате милиции. Мать по вызову в школу не приходит, выгораживает сына, с поведением сына не справляется».

Совершенно очевидно, что столь однозначное отношение прямо или косвенно проявляется и в реальном взаимодействии с подростком. С таким отношением вряд ли можно рассчитывать на продуктивное педагогическое взаимодействие с любым подростком, а тем более — если речь идет об эмоционально чувствительном, ранним, испытывающем дефицит сочувствия и сопереживания.

**ЗАСТРЕВАЮЩИЙ ТИП.** Главными особенностями этого типа являются застревание аффекта, высокая устойчивость и длительность эмоционального отклика, обидчивость. В связи с этим необходимо учитывать, что даже совершенно случайная несправедливость или поспешно нанесенная обида может быть причиной длительной потери личного контакта между подростком и педагогом. Потеря контакта и концентрация на обиде влекут за собой, как правило, не только проблемы в личных взаимоотношениях, но сказываются и на отношении к предмету, на успеваемости.

Установлено, что отношение к предмету («люблю — не люблю», «нравится — не нравится») опосредовано отношением ученика к учителю. Долгое время считалось, что эта зависимость характерна в основном для учащихся младших классов, то есть начальных, и, может быть, 5—7 классов средней школы. Однако наши исследования показали, что эта зависимость сохраняется не только в старших классах, но даже порой и в высших учебных заведениях. Отношение к преподавателю входит в первую тройку значимых факторов, обуславливающих привлекательность предмета (А. Реан, 1987).

Аналогичным образом устойчивость аффекта и обидчивость проявляются у «застревающего» акцентуанта и во взаимоотношениях со сверстниками. В дан-

ном случае негативное изменение личного отношения часто сопровождается вынашиванием «достойного» ответа обидчику. Эта месть может быть достаточно тонкой, достаточно отсроченной по времени.

Психопедагогическая коррекция может идти в двух направлениях. Первое — это учет педагогом личностных особенностей «застревающего» акцентуанта в процессе взаимодействия с ним. Что допустимо или даже целесообразно в отношении других учащихся, может быть совершенно неприемлемо в отношении «застревающих».

Второе направление — психопедагогическая коррекция личности, системы установок и поведения застревающего акцентуанта. Эта работа может вестись и без конкретного повода, в виде спонтанных бесед при любом удобном случае. Иногда мысли и фразы, несущие коррекционный потенциал, могут быть

обращены как бы и не к самому акцентуанту, а к группе в целом. Они могут проходить, например, в виде общих рассуждений о нецелесообразности длительных обид хотя бы с точки зрения их вреда для психического и соматического здоровья. Здесь есть много вариантов воздействия: от эмоционально-суггестивного, внушающего, до рационального, с опорой на научные факты.

Работа по психопедагогической коррекции «застревающего» акцентуанта может проводиться не только «вообще», но и по конкретному поводу, в связи с конкретной ситуацией обиды, застревания аффекта. В этом случае, конечно, **требуется** особая осторожность, так как личность подростка находится в «обостренном» состоянии. Воздействие педагога не должно усугубить ситуацию. Вместе с тем на этом этапе оно чрезвычайно желательно, так как непосредственная помощь для такого акцентуанта зачастую и состоит в ускорении его выхода из «застревания». Психопедагогическая коррекция носит в данном случае ситуативный характер и связана с изменением отношения личности к конкретной ситуации или к конкретному человеку. Если при этом ситуативная коррекция опирается на вышеуказанные общие стратегии, она вносит свой вклад в общее повышение устойчивости и социальной адаптации «застревающего» акцентуанта.

Распространенность застревающей акцентуации в группе делинквентов не слишком высока, хотя и достаточно заметна. Среди различного типа акцентуаций характера застревающая занимает в группе делинквентов 5-6-е ранговое место и составляет 24 % (А. Реан, 1991). Тревогу вызывает другой факт, связанный с тем, что педагоги плохо замечают в своих учащихся данный тип акцентуации. По нашим данным, в 83 % случаев педагоги не обращают внимания на ярко выраженную застревающую акцентуацию (А. Реан, 1991). А ведь часто представителями этого типа являются учащиеся с асоциальной направленностью, с девиациями поведения, с выраженной социальной дезадаптацией.

**ДЕМОНСТРАТИВНЫЙ ТИП.** Главными особенностями при демонстративной акцентуации являются жажда внимания к собственной персоне, эгоцентризм, желание выделяться, быть в центре внимания. Эта особенность обуславливает как само поведение демонстративного акцентуанта, так и особенности психолого-педагогического взаимодействия с ним.

Подчеркнутое игнорирование такой личности, отношение к ней по принципу: «Ты ничем не выделяешься на общем фоне» является исключительно сильной мерой воздействия. Реакция на такую позицию может быть самой разнообразной: от гиперактуализации демонстративной потребности до аффективного взрыва, в результате которого намечается резкий разрыв с педагогом. Все эти психические колебания на поведенческом уровне могут выражаться в форме демонстративной делинквентности и даже демонстративного суицида. Потребность привлечь к себе внимание, не находя удовлетворения, может привести в конечном счете к попытке самоубийства или к словесным угрозам его совершения. Что же касается делинквентности, то возможным мотивом противоправного поведения действительно может стать желание привлечь к себе внимание, если оно не находит иного выхода. Впрочем, чаще всего эта проблема решается через фантазирование, педалирование собственных криминальных наклонностей и приписывание себе якобы совершенных когда-то противоправных действий.

Следует быть осторожным в разоблачении фантазий и выдумок демонстративных акцентуантов. Угроза неминуемого разоблачения, раскрытия обмана («Он не такой, каким себя представляет») часто невыносима для «демонстративной» личности. Реакции здесь могут быть самые острые и опасные: побеги из дома, уходы из школы, попытки суицида и другие действия, свидетельствующие о стремлении любым способом превратить выдумку в реальность.

Что касается распространенности демонстративной акцентуации среди делинквентов, то данные на этот счет неоднозначны. По одним исследованиям, демонстративные акцентуанты достаточно широко представлены в группе делинквентов — 52 % — и занимают по этому критерию третье место (А. Личко, 1983). По другим данным, доля демонстративных акцентуантов в группе делинквентов незначительна — менее 10 %, что не позволяет говорить об этом виде акцентуации как особо делинквентном (А. Реан, 1991).

В процессе психолого-педагогической и психокоррекционной работы с «демонстративными» акцентуантами-девушками целесообразно ненавязчиво переводить проблему в плоскость виктимного поведения, пытаться ставить вопрос о риске вовлечения в криминальную ситуацию, но уже в качестве жертвы. Хорошо иллюстрирует сказанное фрагмент из материалов проведенной нами судебно-психологической экспертизы по делу об изнасиловании шестнадцатилетней Н. (А. Реан, 1990). По мере анализа ситуации, а также психологического исследования личности потерпевшей были выявлены следующие особенности. Характерными чертами Н. оказались демонстративность поведения и эгоцентризм. У нее была диагностирована акцентуация характера истероидного типа (по А. Личко). Известно, что для данного типа акцентуаций наиболее характерны проявления эгоцентризма в сфере сексуальных реакций — через демонстративное поведение, афиширование своих реальных и мнимых связей, самооговоры в целях привлечения к себе внимания окружающих. С учетом этих моментов был проведен анализ поведения Н. в *предкриминальной* ситуации. Гуляя вечером с двумя подругами, около 23 часов Н. встретила своего знакомого — семнадцатилетнего Г., учащегося ПТУ. Всем своим поведением в процессе завязавшейся беседы Н. пыта-

лась демонстрировать свою «взрослость», больший, по сравнению с подругами, опыт общения с юношами. Ей было лестно, что именно ей в присутствии двух девушек Г. предложил покататься на мотоцикле, и она охотно на это согласилась. Поведение Н. стало иным, как только они оказались наедине в поле, вдали от жилого массива. Это было вполне естественно, ведь «девушка легкого поведения» — это был всего лишь

ситуативный имидж Н., демонстрация которого была рассчитана не столько на Г., сколько на друг Н. На предложение Г. вступить в половую связь Н. ответила отказом, просила ее не трогать, отвезти домой. Угрожая совершить насилие в извращенных формах, Г. подавил сопротивление Н. и совершил насильственный половой акт. Таким образом, эгоцентризм Н., демонстративность поведения и жажда внимания определили ее виктимное поведение в криминальной ситуации, которое оказало стимулирующее (или провоцирующее) воздействие на поведение семнадцатилетнего Г. и на все дальнейшее развитие криминальной ситуации.

### **Опросник Х. Смишека**

Данная методика была разработана Х. Смишеком в 1970 году на основе концепции акцентуированных личностей К. Леонгарда. По форме она представляет собой опросник, состоящий из 88 вопросов и предполагающий два варианта ответов: «да» и «нет».

Для проведения тестирования требуются сам опросник и ответный бланк. Тестирование может проводиться как индивидуально, так и в групповом варианте. Опросник может с успехом применяться как для исследования взрослых, так и для изучения школьников начиная с 14 лет.

Прилагаемая к опроснику инструкция может быть изменена, если возникает необходимость ее приспособления к особенностям контингента испытуемых. Инструкция должна быть максимально простой и соответствовать умственным возможностям испытуемых. В случае испытуемых подростков желательно подкрепить инструкцию 1—2 примерами.

После тестирования психолог обрабатывает ответный бланк с помощью ключей. В результате он получает показатели по каждому из типов акцентуаций («сырые» баллы). Затем полученные показатели преобразуются с помощью соответствующих коэффициентов по формуле: «Сырые» баллы  $\times$  коэффициент = ~ Итоговый показатель».

Коэффициенты для каждого типа акцентуаций следующие:

- |                      |   |
|----------------------|---|
| 1. Гипертимический   | 3 |
| 2. Застревающий      | 2 |
| 3. Педантичный       | 2 |
| 4. Эмотивный         | 3 |
| 5. Тревожный         | 3 |
| 6. Циклотимный       | 3 |
| 7. Возбудимый        | 3 |
| 8. Дистимический     | 3 |
| 9. Демонстративный   | 2 |
| 10. Экзальтированный | 6 |

Результаты подсчета записываются в бланке фиксации результатов. Сразу же может быть дана приблизительная оценка типа акцентуации. Если итоговый показатель превосходит 12 (максимальное значение — 24), то это считается признаком акцентуации по данному типу. Однако имеются данные, подтверждаемые также и нашими исследованиями, согласно которым критическое для диагностики типа значение лежит в пределах 14—16.

Далее результаты могут быть представлены графически. Для этого следует отложить полученные показатели в системе координат: тип акцентуации—значение показателя. Эта система координат уже представлена на бланке фиксации результатов. После соединения точек на графике получаем профиль личностных акцентуаций.

Следует учитывать, что опросник не имеет шкалы лжи, поэтому требуются дополнительные действия, чтобы получить достоверные результаты. На стадии инструктирования психологу требуется максимум внимательности и убеждения, чтобы заметить возможные отрицательные установки на исследование и создать атмосферу благожелательности и серьезного настроя на работу. Анализируя график на стадии оценки результатов, мы можем иногда заметить, что профиль акцентуаций сильно сдвинут вверх или вниз. В этом случае при определении типов акцентуации мы советуем не привязывать оценку к каким-то числовым значениям, а оценивать форму профиля.

При составлении заключения могут быть использованы описательные поведенческие характеристики, приведенные нами ранее в этом разделе книги.

### **Инструкция для испытуемого**

Просим вас ответить на приведенные вопросы. Помните, что правильных или неправильных ответов здесь нет. Поэтому отвечайте сразу, долго не задумываясь. Отвечать на вопросы следует только «да» или «нет». Просьба отвечать внимательно, но в быстром темпе.

### **Текст опросника**

1. У вас чаще веселое и беззаботное настроение?
2. Вы чувствительны к оскорблениям?
3. Бывает ли так, что в кино, театре, во время беседы у вас на глаза навертываются слезы?
4. Сделав что-то, вы сомневаетесь, все ли сделано правильно, и не успокаиваетесь до тех пор, пока не убедитесь еще раз в том, что все сделано как надо?
5. В детстве вы были столь же смелы и отчаянны, как все ваши сверстники?
6. Часто ли у вас резко меняется отношение к себе и общее настроение — от состояния безграничного ликования до отвращения к жизни?

7. Являетесь ли вы обычно центром внимания в обществе, в компании?
8. Бывает ли так, что вы находитесь беспричинно в таком ворчливом настроении, что с вами лучше не разговаривать?
9. Вы серьезный человек?
10. Способны ли вы восторгаться, восхищаться чем-нибудь?
11. Предприимчивы ли вы?
12. Быстро ли вы забываете нанесенную вам обиду?
13. Мягкосердечны ли вы?
14. Опуская письмо в почтовый ящик, проверяете ли вы, проводя рукой по щели ящика, что письмо полностью упало в ящик?
15. Стремитесь ли вы всегда считаться в числе лучших работников?
16. Бывало ли вам страшно в детстве во время грозы или при встрече с незнакомой собакой?
17. Стремитесь ли вы во всем и всюду соблюдать порядок?
18. Зависит ли ваше настроение от внешних обстоятельств?
19. Любят ли вас ваши знакомые?
20. Часто ли у вас бывает чувство сильного внутреннего беспокойства, ощущение возможной беды, неприятности?
21. Часто ли у вас несколько подавленное настроение?
22. Были ли у вас хотя бы один раз истерика или нервный срыв?
23. Трудно ли вам долго усидеть на одном месте?
24. Если по отношению к вам несправедливо поступили, энергично ли вы отстаиваете свои интересы?
25. Можете ли вы зарезать курицу или овцу?
26. Раздражает ли вас, если дома занавесь или скатерть висят неровно, и вы сразу же стремитесь поправить их?
27. Боялись ли вы в детстве оставаться дома одни?
28. Часто ли у вас бывают беспричинные колебания настроения?
29. Всегда ли вы стремитесь быть достаточно сильным работником в своей профессии?
30. Быстро ли вы начинаете сердиться или впадать в гнев?
31. Можете ли вы быть абсолютно беззаботно веселым?
32. Бывает ли так, что ощущение полного счастья буквально пронизывает вас?
33. Как вы думаете, получится ли из вас ведущий (конферансье) в юмористическом спектакле?
34. Вы обычно высказываете свое мнение людям достаточно откровенно, прямо и недвусмысленно?
35. Вам трудно переносить вид крови? Вызывает ли это у вас неприятные ощущения?
36. Любите ли вы работу с высокой личной-ответственностью?
37. Склонны ли вы выступать на защиту тех лиц, по отношению к которым поступают несправедливо?
38. Страшно ли вам спускаться в темный подвал?
39. Предпочитаете ли вы такую работу, где действовать надо быстро, но требования к качеству невысокие?
40. Общительны ли вы?
41. В школе вы охотно декламировали стихи?
42. Убегали ли вы в детстве из дома?
43. Кажется ли вам жизнь трудной?
44. Бывает ли так, что после конфликта вы были до того расстроены, что идти на работу казалось просто невыносимым?
45. Можно ли сказать, что при неудаче вы не теряете чувство юмора?
46. Предпринимаете ли вы первые шаги к примирению, если вас кто-нибудь обидел?
47. Вы очень любите животных?
48. Возвращаетесь ли вы, чтобы убедиться, что оставили дом или рабочее место в таком состоянии, что там ничего не случится?
49. Преследует ли вас иногда неясная мысль, что с вами и вашими близкими может случиться что-то страшное?
50. Считаете ли вы, что ваше настроение очень изменчиво?
51. Трудно ли вам докладывать (выступать на сцене) перед большим количеством людей?
52. Вы можете ударить обидчика, если он вас оскорбит?
53. У вас очень велика потребность в общении с другими людьми?
54. Вы относитесь к тем, кто впадает в глубокое отчаяние, испытав какое-либо разочарование?
55. Вам нравится работа, требующая энергичной организаторской деятельности?
56. Настойчиво ли вы добиваетесь намеченной цели, если на пути к ней приходится преодолевать массу препятствий?
57. Может ли трагический фильм взволновать вас так, что на глазах выступают слезы?
- 58. Часто ли бывает вам трудно уснуть из-за того, что проблемы прожитого или будущего дня все время крутятся в ваших мыслях?
59. В школе вы иногда подсказывали своим товарищам или давали списывать?
60. Потребуется ли вам большое напряжение воли, чтобы ночью пройти одному через кладбище?

61. Тщательно ли вы следите за тем, чтобы каждая вещь в вашей квартире была только на одном и том же месте?
62. Бывает ли так, что, будучи в хорошем настроении перед сном, на следующий день вы встаете в подавленном настроении, лежа несколько часов?
63. Легко ли вы привыкаете к новым ситуациям?
64. Бывают ли у вас головные боли?
65. Вы часто смеетесь?
66. Можете ли вы быть приветливым даже с тем, кого вы явно не цените, не любите, не уважаете?
67. Вы подвижный человек?
68. Вы очень переживаете из-за несправедливости?
69. Вы настолько любите природу, что можете назвать себя ее другом?
70. Уходя из дома или ложась спать, проверяете ли вы, закрыт ли газ, погашен ли свет, заперты ли двери?
71. Вы очень боязливы?
72. Изменяется ли ваше настроение при приеме алкоголя?
73. В молодости вы охотно участвовали в кружке художественной самодеятельности (театр, танцы и т. п.), а может, участвуете и сейчас?
74. Вы оцениваете жизнь пессимистически, без ожидания радости?
75. Вас часто тянет путешествовать?
76. Может ли ваше настроение измениться так резко, что состояние радости сменяется вдруг угрюмым, подавленным состоянием?
77. Легко ли вам удастся поднять настроение друзей в компании?
78. Долго ли вы переживаете обиду?
79. Переживаете ли вы горести других людей длительное время?
80. Часто ли, будучи школьником, вы переписывали страницу в тетради, если ставили в ней кляксу?
81. Относите ли вы к людям скорее € недоверием и осторожностью, чем с доверчивостью?
82. Часто ли вы видите страшные сны?
83. Бывает ли, что вы остерегаетесь того, что броситесь под колеса проходящего поезда или, стоя у окна многоэтажного дома, опасаетесь, что можете выпасть из него?
84. В веселой компании вы обычно веселы?
85. Способны ли вы отвлечься от трудных проблем, требующих решения?
86. Становитесь ли вы менее сдержанны и чувствуете ли себя более свободно, если примете алкоголь?
87. В беседе вы скупы на слова?
88. Если вам было бы необходимо играть на сцене, способны ли вы так войти в роль, чтобы позабыть о том, где граница игры?

### Ключ к опроснику

Гипертимический тип: 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77. Застревающий тип: 2, 12, 15, 24, 34, 37, 46, 56, 59, 68, 78, 81.  
 Педантичный тип: 4, 14, 17, 26, 36, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83. Эмотивный тип: 3, 13, 25, 35, 47, 57, 69, 79. Тревожный тип: 5, 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82. Циклотимный тип: 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84. Возбудимый тип: 8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86.  
 Дистимический тип: 9, 21, 31, 43, 53, 65, 75, 87. Демонстративный тип: 7, 19, 22, 29, 41, 44, 51, 63, 66, 73, 85.  
 Экзальтированный тип: 10, 32, 54, 76.

## РАЗВИТИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

### Концепция локуса контроля

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ является важнейшей характеристикой личности, это то, что в первую очередь отличает *социально зрелую* личность от социально незрелой. В настоящее время в психологии распространена концепция о двух типах ответственности (так называемая теория *локуса контроля*). Ответственность первого типа — это тот случай, когда личность возлагает на себя всю ответственность за происходящее с ней в жизни. «Я сам отвечаю за свои успехи и неудачи. От меня самого зависят моя жизнь и жизнь моей семьи. Я должен и могу это сделать», — вот жизненное кредо и постулаты такой личности. Ответственность второго типа связана с ситуацией, когда человек склонен считать ответственными за все происходящее с ним либо других людей, либо внешние обстоятельства, ситуацию. В качестве «других людей», на которых возлагается ответственность как за неудачи, так и за успехи, часто выступают родители, учителя, в будущем — коллеги, начальство, знакомые. Легко заметить, что на языке житейских понятий второй тип ответственности обозначается не иначе как *безответственность*. Так вот, на этот счет имеются интересные результаты экспериментальных психологических исследований. По нашим данным (А. А. Реан), среди социально незрелых подростков доля таких, которые имеют ответственность второго типа, составляет 84 %, тогда как только 16 % склонны брать ответственность на себя (то есть относятся к первому типу). С этим разительно контрастируют другие результаты, полученные в наших же исследованиях. В этом случае обследовались подростки, в основном сделавшие свой профессиональный выбор, имеющие определенные жизненные цели и четкую просоциальную ориентацию. Здесь по коэффициенту ответственности картина зеркально переворачивается — 72 % опрошенных имеют ответственность первого типа («Я отвечаю за себя сам») и только 16 % — ответственность второго типа («Пусть отвечает другой»). Результаты двух исследований «совпадают» почти «С точностью до наоборот\*».

Понятие локуса контроля в его современной трактовке было введено в психологию представителем американской ветви бихевиоризма Дж. Роттером (J. Rotter). При этом предполагалось, что существует континуум, крайними точками которого являются индивиды с ярко выраженными внешними или внутренними стратегиями атрибуции. Остальные люди занимают промежуточные позиции между этими крайностями. В соответствии с тем, какую позицию занимает в континууме индивид, ему приписывается определенное значение локуса контроля. Говоря о локусе контроля личности, обычно имеют в виду склонность человека видеть источник управления своей жизнью либо преимущественно во внешней среде, либо в самом себе. Вслед за Дж. Роттером мы будем говорить о двух типах локуса контроля: интернальном и экстернальном. Об интернальном локусе контроля говорят в том случае, если человек большей частью принимает ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями. Об экстернальном локусе контроля говорят, если человек склонен приписывать ответственность внешним факторам: другим людям, судьбе, случайности, окружающей среде. Во многих исследованиях установлено, что интерналы более уверены в себе, более спокойны и благожелательны, более популярны (К. Муздыбаев, 1983; L. Lipp.R. Kolsol, W. James, H. Randall, 1968). Общее положение о более высокой благожелательности интерналов, на наш взгляд, интересно дополняют и конкретизируют данные Р. Heaven. В экспериментальном исследовании было установлено, что подростки с внутренним локусом контроля более позитивно относятся к учителям, а также к представителям правоохранительных органов. По данным К. Муздыбаева, существует положительная корреляция между интернальностью и наличием смысла жизни: чем больше субъект верит, что все в жизни зависит от его собственных усилий и способностей, тем в большей мере находит он в жизни смысл и цели. Экстерналов же отличают повышенная тревожность, обеспокоенность, меньшая терпимость к другим и повышенная агрессивность, конформность, меньшая популярность (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткин, 1984; К. Муздыбаев, 1983; A. Tolor, M. Reznikoff, 1967). Все это, конечно, естественным образом связано с их зависимостью от внешних обстоятельств и неспособностью управлять своими делами. Имеются данные о большей склонности экстерналов к обману и совершению аморальных поступков (В. В. Знаков, 1995). Повышенная тревожность экстерналов, вообще говоря, может показаться парадоксальной. Действительно, с точки зрения классической психологии личности (да и просто здравого смысла), экстернал как будто не должен испытывать тревоги, так как он надежно «защищен». Его психологическая защита состоит в том, что при любой неудаче, провале — что бы ни произошло — «Виноват не я, а случай, обстоятельства». Или как варианты: «Так получилось», «Так сложились обстоятельства», «Люди подвели». «Учительница (родители) виноваты» и т. д. Но откуда же тогда повышенная склонность к беспокойству, которая фактически фиксируется при исследовании экстерналов? В действительности парадокса нет. С точки зрения, например, информационной теории эмоций П. В. Симонова, уровень эмоций определяется структурной формулой следующего вида:

$E*P$  (Ин -Ии),

где Э — эмоции;

П — актуальная потребность личности;

Ин, Ии — информация необходимая и информация, имеющаяся у субъекта, на основании которой он может судить о возможности удовлетворения потребности.

По существу выражение в скобках есть мера неопределенности ситуации. И чем выше неопределенность, тем выше эмоциональное напряжение. Однако экстернал субъективно всегда находится в ситуациях большей неопределенности, чем интернал, так как не контролирует события своей жизни самостоятельно. Эти события и, следовательно, сама его жизнь преимущественно определяются случаем, обстоятельствами, волей других людей. Можно ли представить себе более благоприятную почву для возникновения неопределенности, а следовательно, и эмоционального напряжения, тревожности?

Вместе с тем, говоря о связи локуса контроля личности с характерологическими особенностями, мы хотим подчеркнуть, что приведенные выше описания, как и всякие усредненные оценки, не являются абсолютными. Всегда возможны индивидуальные варианты. В этом смысле мы согласны с К.

Муздыбаевым, что важно не просто выявлять свойства характера, сопутствующие экстернальности, но и рассматривать их в свете жизненного цикла индивида.

Кроме того, в последнее время появились новые экспериментальные данные, вносящие коррективы в сложившиеся представления о связи локуса контроля с некоторыми особенностями личности. В частности, полученные в исследовании D. Lester результаты не подтверждают гипотезу о связи депрессии с внешним локусом контроля. Полученные данные в большей степени согласуются с представлениями о связи экстернальности с гневом и агрессией, нежели с депрессией. Наконец, нельзя абстрагироваться и от такого обстоятельства, как изменчивость локуса контроля (хотя необходимо отметить, что исследования, посвященные этому вопросу, очень мало). Так, изучая проблему изменчивости и стабильности локуса контроля в подростковом возрасте (14 лет), Н. Kulas обнаружил наличие небольших изменений в локусе контроля как у мальчиков, так и у девочек даже на протяжении одного года. При этом у девочек сдвиг происходит в сторону внешнего, а у мальчиков — внутреннего локуса контроля.

Таким образом, мы полагаем, что вряд ли правомерно абсолютизировать связь локуса контроля с различными чертами характера. Общие (усредненные) тенденции, очевидно, целесообразно рассматривать лишь в качестве первичных ориентиров, принципиально допуская при этом специфичные проявления этих

тенденций, включая даже серьезные отклонения от них в конкретных случаях.

В этом же контексте нам кажется целесообразным ставить проблему специфики проявления локуса контроля в разнообразных жизненных ситуациях. В упоминавшемся фундаментальном исследовании К. Муздыбаева по психологии ответственности анализу этого вопроса посвящена специальная глава, которая, впрочем, исключает из своего рассмотрения криминогенные ситуации. В то же время в работе анализируется такая форма поведения в ситуации насилия, как заступничество случайного свидетеля. Мы же, говоря об особенностях проявления локуса контроля в криминогенных ситуациях, имеем в виду совершенно иное, а именно: поведение субъекта правонарушения.

Нельзя не сказать, что концепция локуса контроля прямо связана с психологией каузальной атрибуции. Различение, введенное Дж. Роттером, собственно и касается противопоставления внутренних и внешних причин, обуславливающих контролирование субъектом результатов действия. Наряду с внутренними (личностными) и внешними (связанными с окружающим миром) возможностями Ф. Хай-дер (F. Heider) выделил еще один параметр атрибуции: стабильность—вариативность. С точки зрения внутреннего (личностного) аспекта, стабильность связывается со способностями, а вариативность — с мотивацией (желание, намерение, старание). С точки зрения внешнего аспекта (окружающий мир), стабильность связывается с трудностью задания (или, точнее, с его объективной сложностью), а вариативность — со случаем, удачей, везением (или неудачей, невезением). Б. Вайнер (B. Werner) объединил оба параметра — локализацию и стабильность — в четырехмерной модели причин (табл. 10).

*Таблица 10. Классификация причин успеха и неудачи*

Стабильность	Локализация	
	внутренняя	внешняя
Стабильная	Способности	Сложность задания
Вариативная	Старание	Случайность

Хотя теория локуса контроля и опирается в своей основе на представления о внутренней и внешней локализации ответственности, идея стабильности—вариативности не должна игнорироваться.

Интернальность, как следует из большинства исследований на данную тему, это, несомненно, — позитивное качество. Однако привлечение идеи стабильности—вариативности вносит и существенные поправки: оказывается, интернальность интернальности рознь. Например, одно дело — интернальность в области неудач, связанная с вариативным компонентом. И совсем другое — интернальность в области неудач, связанная со стабильным компонентом. В первом случае атрибутивная формула может быть кратко выражена так: «За эту мою неудачу ответствен я сам, а не случай, не обстоятельства и не другие люди. Я недостаточно постарался. Чтобы преодолеть эту неудачу, надо приложить больше стараний...» Во втором же случае атрибутивная формула такой же неудачи звучит примерно так: «За эту мою неудачу ответствен я сам, а не случай, не обстоятельства и не другие люди. Я просто недостаточно способен, чтобы справиться с таким заданием. Моих способностей здесь не хватает». И в первом и во втором случае речь идет об интернальном контроле. Но не надо быть особо проницательным, чтобы почувствовать разницу между этими двумя вариантами.

В целом локус контроля является важной интегральной характеристикой личности, показателем взаимосвязи отношения к себе и отношения к окружающему миру. Интернальность или экстернальность — это не частная личностная черта, а определенный личностный паттерн, целостная личностная комбинация.

В концепции Дж. Роттера локус контроля считается универсальным по отношению к любым типам ситуаций: он одинаков и в сфере достижений, и в сфере неудач. В настоящее время многие авторы исходят из другой посылки, полагая, что в различных по типу ситуациях возможны не только однонаправленные сочетания локуса контроля. Это положение имеет и эмпирические подтверждения. В связи с этим в тестах, направленных на диагностику локуса контроля, предлагается выделять различные субшкалы, такие, как: контроль в ситуациях достижения, в ситуациях неудачи, в сфере производственных и семейных отношений, в области здоровья. Такой подход в целом представляется оправданным. Менее оправданно допускаемое в иных случаях категоричное утверждение, что американская психология личности, американская традиция исследования локуса контроля основывается на представлении о его универсальности. Это было бы справедливо, если бы имело отношение к самому Дж. Роттеру. Оно даже было бы справедливым и в более общем смысле, но лишь употребленное в форме прошедшего времени. Действительно, и у Дж. Роттера, и в американской психологии 1960-х годов локус контроля по большей части рассматривался как универсальная, транситуативная характеристика. Однако в настоящее время перестали быть редкостью исследования локуса контроля в ситуациях достижения или неудач, в области профессиональной или учебной деятельности и т. д.

Другое замечание состоит в следующем. Мы все же полагаем, что, несмотря на значимость ситуативного момента, локус контроля является интегральной и достаточно общей личностной характеристикой.

Выделение в концептуальном плане различных областей проявления локуса контроля, а в методическом — различных субшкал, очевидно, целесообразно. В то же время излишнее дробление вряд ли обоснованно, т. к. оно выхолащивает саму концепцию локуса контроля и снижает практический потенциал этого понятия. Может быть, ситуативная доминанта в исследовании ответственности и возможна, но, как кажется, это будет уже иная теоретическая концепция, для которой придется искать иное название, отличное от концепции локуса контроля.

Возвращаясь к вопросу о выделении, наряду с общей шкалой интернально-сти, ряда субшкал, отметим, что наибольшее значение, на наш взгляд, имеет разграничение двух субшкал: интернальности в области достижений и интернальности в области неудач. Именно их выделение представляется наиболее обоснованным как эмпирически, так и теоретически. Причем достаточно убедительные основания к этому дают не только исследования в рамках собственно теории локуса контроля, но и другие, близкие к ней психологические концепции (например, фрустрационная теория Розенцвейга).

И, наконец, последнее важное замечание. Мы полагаем, что при проведении диагностики следует принципиально исходить из того, что некоторые испытуемые не могут быть явно отнесены к интерналам или экстерналам. Их можно условно обозначить как «неопределенный тип», или амбиналы. К числу таких испытуемых мы относим тех, кто по количеству набранных баллов попадает в промежуточное положение: крайне правый предел по экстернальности и крайне левый предел по интернальности. Такой подход позволяет избежать существующей в этом вопросе некорректности, когда при определенном достигнутом показателе  $N$  говорят об экстернальности, а уже при показателе  $N+1$  — об интернальности.

### Интернальность как компонент личностной зрелости

Вернемся сейчас к тому, с чего мы начали этот параграф, — к вопросу об ответственности как компоненте личностной зрелости. Как показывают исследования, интернальность коррелирует с социальной зрелостью и просоциальным поведением. В свою очередь, экстернальность связана с недостаточной социальной зрелостью и асоциальным поведением. Интерналы, как уже отмечалось выше, отличаются большей терпимостью, целеустремленностью, самостоятельностью, меньшей агрессивностью, более благожелательным отношением к окружающим (в том числе к сотрудникам правоохранительных органов), чем экстерналы. По нашим данным (А. А. Реан, 1994), среди молодых делинквентов доля экстерналов составляет 84 %, в то время как к интерналам относятся лишь 16 %. В другом исследовании (А. А. Реан, Д. Ю. Карандашев, 1994), где объектом изучения были молодые люди того же возраста, но уже с четкой просоциальной ориентацией, с позитивной шкалой ценностей, было обнаружено совершенно иное распределение по типам контроля. Картина повторялась с точностью до наоборот. В группе молодых людей с просоциальной ориентацией, демонстрирующих высокий для их возраста уровень социальной зрелости, интерналами оказались 72 %, а экстерналами — лишь 4 %.

Более подробно, с отражением данных по различным субшкалам, результаты этих исследований представлены в табл. 11.

Как видно из таблицы, по шкале общей интернальности подавляющее большинство исследуемых делинквентов (84 %) относятся к экстерналам. И лишь 16 % из них имеют внутренний локус контроля. Преобладание экстерналов над интерналами фиксируется и по обеим субшкалам (хотя здесь имеются некоторые особенности, на которых мы остановимся несколько позже).

Обдумывая полученные данные, зададимся вопросом: является ли экстернальность в какой-то мере причиной делинквентности? Или же сама экстернальность большинства делинквентов есть следствие влияния некоторых более общих факторов, приводящих к формированию внешнего локуса контроля и далее — к девиантному поведению? Как это ни покажется странным, мы полагаем, что следует дать положительный ответ на оба вопроса. Действительно, не случайно 84 % делинквентов являются экстерналами. Внешний локус контроля по существу означает, что субъект снимает с себя ответственность за все, что с ним происходит, и возлагает ее на окружающих людей, судьбу, случай, обстоятельства. Ясно, что при определенных условиях такая ситуация создает почву для правона-

4 Змс 683

Таблица 11

	Шкала Ио		Субшкала Ид		Субшкала Ин	
	Просоциаль-ные	Асоциаль-ные	Просоциаль-ные	Асоциаль-ные	Просоциаль-ные	Асоциаль-ные
Интерна-лы	72	16	48	28	66	20
Неопре-деленный тип	24	0	38	20	17	8
Экстер-налы	4	84	14	52	17	72

Примечание: Ио — шкала общей интернальности; Ид — субшкала интернальности в области достижений; Ин —

*субшкала интернальности в области неудач.*

рушения, является фактором риска противоправного поведения. В частности, «облегчается» путь к правонарушению под воздействием группы или ее лидера.

Тем не менее обоснованным представляется положительный ответ и на второй вопрос. Мы полагаем, что действительно существуют факторы, следствием которых становится как формирование внешнего локуса контроля личности, так и тяготение к делинквентности. Здесь мы исходим из следующего. Не является дискуссионным утверждение о том, что любой человек (кто в большей, а кто в меньшей степени) нуждается в уважении окружающих к собственной личности, в получении социального одобрения своего поведения и деятельности. В некоторых концепциях личности (А. Маслоу) потребность в уважении отнесена к фундаментальным человеческим потребностям. Блокирование реализации этой потребности рассматривалось Г. Селье в качестве мощного фактора дистресса. В этой связи подчеркивалось, что человек нуждается в признании и не может вынести постоянных порицаний, которые больше, чем все другие стрессоры, делают труд изнурительным и вредным. Несомненно, все сказанное справедливо в отношении личности подростка-юноши не в меньшей, но в большей степени.

Доказано, что большинство делинквентов испытывали в детском и подростковом возрасте эмоциональную депривацию и влияние неблагоприятного психологического климата семьи. Для большинства таких подростков потребность в уважении становится еще более дефицитной и вследствие учебных трудностей. Как отмечает известный американский криминолог Э. Шур (E. Schur), неуспевающих постоянно оттесняют и изолируют успевающие ребята, отдельные педагоги и сама система в целом. Не удивительно, что они постепенно начинают смотреть на себя и на свое будущее как на нечто мрачное и безотрадное. В конце концов, пребывание в школе становится для них в высшей степени невыносимым. Возможность адаптации к преступной группе в этих условиях очевидна. Как показывают исследования отечественных криминологов и психологов (Л. И. Карпец, А. Р. Ратинов и др.), у субъектов, совершивших тяжкие преступления, доминируют стремления к насилию над другими (42 %), к самоутверждению (25 %), к превосходству (10%). Отмечается, что в абсолютном большинстве случаев потребности, лежащие в основе указанных преступлений, связаны с проявлением преступниками своего «Я». Стремление сохранить самоуважение (да и просто психоэмоциональную стабильность) в условиях перманентно негативного отношения к личности со стороны окружающих может приводить к интенсивному формированию внешнего локуса контроля. Внешний локус контроля играет в данном случае роль защитного механизма, который, снимая ответственность с личности за неудачи, позволяет адаптироваться к постоянным негативным оценкам и сохранить самоуважение. В контексте наших рассуждений логично будет привлечь внимание к феномену защитной экстернальности. Указанный феномен известен в теории психологии ответственности (К. Муздыбаев, 1983; Э. Шур, 1977), хотя и описывался в основном в связи с лабораторными экспериментами по общей психологии и психофизиологии, а также в связи с исследованиями по психологии труда. Заметим, что наши выводы о защитной экстернальности делинквентов находят дополнительное подтверждение и в результатах, полученных по субшкалам интернальности в области достижений и в области неудач. Как видно из табл. 11, если по субшкале интернальности в области неудач 72 % делинквентов имеют внешний локус контроля, то по шкале интернальности в области достижений только 52 % из них могут быть отнесены к экстерналам. Исследуя оценочные суждения социальных работников (педагоги, инспектора милиции по делам несовершеннолетних) о личности делинквентных подростков, мы предполагали, что представления о локусе контроля в структуре этих характеристик объективно займут центральное или, по крайней мере, значительное место. При этом важным представлялся вопрос об адекватности данных оценочных суждений в отношении локуса контроля. Однако, как оказалось, проблема заключается не в отсутствии адекватных представлений о локусе контроля делинквентов, а в том, что 92 % социальных работников, характеризующих подростков-делинквентов, вообще ничего не говорят о локусе контроля. Нет не только обобщенных оценочных суждений об экстернальности—интернальности личности, но даже отдельных парциальных оценок, на основе которых можно было бы составить хотя бы ориентировочное представление о локусе контроля. Иначе говоря, все, что связано с этим понятием, выпадает из поля зрения социальных работников при характеристике личности делинквентного подростка. А между тем из всего вышесказанного следует, что в характеристике личности делинквента локусу контроля принадлежит особое, существенное место. Знание индивидуальных особенностей личности, связанных с уровнем и направленностью ответственности, совершенно необходимо для социальных работников. Более того, сама коррекционно-воспитательная работа с делинквентом предполагает (и в качестве способа коррекции поведения, и в качестве цели развития личности) его переориентацию с экстернального на интернальный контроль.

4\*

Социальная зрелость и ее главная составляющая — ответственность — формируются исключительно в условиях, адекватных устремлениям личности. Обретение ответственности прямо связано с предоставлением личности *свободы* в принятии решений. Вопрос о мере свободы должен решаться с учетом возрастных и иных конкретных особенностей и обстоятельств. Но сам *принцип* остается неизменным. Формирование ответственности идет рука об руку с развитием *автономности* личности и обеспечением свободы принятия решений. Когда мы хотим сформировать или, несколько точнее, *развить* в личности ответственность, блокируя при этом развитие автономности и свободы в принятии решений, — что же мы

делаем? Мы хотим «научить человека плавать, но из опасений не пускаем его в воду». К сожалению, такая практика не просто имеет место, но широко распространена. На вопрос, поощряем ли мы самостоятельность и автономность в процессе воспитания и обучения, скорее приходится ответить «нет», чем «да». В семье это выражается в таком типе воспитания, как *гиперопека*. В школе — то же самое, причем не только в воспитании, но и в обучении. Конечно, встречаются случаи поощрения инициативы, личной автономии в учебном процессе, хотя они скорее исключение, чем правило. Исследования показывают (А. А. Реан, 1992), что такая добродетель, как дисциплинированность учащегося, ценится педагогами несравненно больше самостоятельности.

## Предпочтительность интернальности -безусловен ли этот постулат

Как можно было убедиться из приведенного выше обобщения различных исследований, интернальный контроль лучше, чем экстернальный. Интерналы менее тревожны, менее подвержены депрессии, менее склонны к агрессии, более благожелательны, терпимы и более популярны в группе. Они более уверены в себе и чаще находят смысл и цели в жизни. За всеми этими выводами стоит большое число исследований и эмпирических фактов. Однако мы уже видели, что включение в концепцию локуса контроля дополнительного вектора — стабильность—вариативность — заставляет задуматься о том, насколько справедливо безоговорочное предпочтение интернальности. В плане влияния на поведение и самооценку личности совершенно различный психологический смысл имеют: а) интернальность в области неудач, связанная с *вариативным* компонентом, и б) интернальность в области неудач, связанная со *стабильным* компонентом. Атрибуция ответственности по первому варианту, связывая неудачу с недостаточностью собственных усилий, возлагает ответственность на личность и требует повышения активности. При этом вера в свою способность преодолеть трудности не подвергается сомнению. Атрибуция ответственности по второму варианту, также налагая ответственность за неудачу на самого человека, связывает неудачу с «объективным» фактором — недостаточными способностями. Такой вариант интернальности ведет к снижению мотивации, отказу от активности в преодолении неудачи и, в конечном счете, к снижению самооценки.

Есть еще одно обстоятельство, препятствующее тому, чтобы полностью принять идиллическую картину безусловной предпочтительности интернального типа, и связано оно с некоторыми представлениями и фактами из классической («внелокусовой») психологии личности. Все обычно называемые достоинства интернала «завязаны» на ядро этого типа, которым является внутренняя ответственность, представление о том, что по преимуществу все в жизни субъекта зависит от него самого. Эта ответственность распространяется, как мы видели, не только на область достижений, но и на область неудач. Однако классическая психология личности, весь ее теоретический и практический опыт способны внести сюда серьезные коррективы. Традиционные представления, возникшие задолго до концепции локуса контроля, утверждают что субъект, который перманентно берет на себя ответственность за все неудачи, провалы и промахи, подвержен серьезному риску дезадаптации. Такая ориентация на всеобъемлющую ответственность в случае серьезных и многочисленных неудач является основательной почвой для возникновения комплекса вины. Такая ориентация на *всеобъемлющий контроль* за ситуацией является фактором риска, грозя обернуться психоэмоциональной дезадаптацией, ростом дискомфорта, напряжения. Практическим признанием такого положения вещей является, собственно говоря, содержание работы психотерапевта и психолога при оказании психологической помощи дезадаптированной личности. «Вы не можете контролировать все в этой жизни», «Снимите с себя ответственность за поведение других», «Обстоятельства не всегда подвластны нам», «Если нельзя изменить обстоятельства, надо изменить взгляд на них», — говорит психолог своему гиперответственному клиенту, настойчиво стремящемуся к неврозу. Таким образом, в этом вопросе налицо противоречие между традиционной, классической, психологией личности и более молодой концепцией локуса контроля. Эти противоречия снимаются при несколько ином взгляде на проблему, который заключается во введении атрибутивного паттерна, условно называемого нами *«хороший интернальный контроль»*. Мы полагаем, что полезно различать интернальность—экстернальность не только по ситуативным (поведенческим) областям, таким как область достижений, область неудач, область производственных отношений и т. п. Теоретически и практически важно разделять интернальность—экстернальность по каузальным (детерминистским) областям: а) ответственность за причины неудач и б) ответственность за преодоление неудач. Первая область ответственности обращена к прошлому, вторая область ответственности обращена к настоящему и будущему. «Хороший интернальный контроль», таким образом, не есть одномерная характеристика, а может быть представлен как многоуровневое образование (рис. 3). Такой «хороший интернальный контроль» позволяет субъекту сохранить уверенность в себе, активную позицию и чувство владения ситуацией, не приобретая попутного чувства всеобъемлющей вины и эмоциональной дезадаптации. В настоящее время уже имеются экспериментальные данные, подтверждающие эту модель.

Нетрудно заметить, что эта модель вовсе не тождественна примитивному представлению, выраженному формулой: «Интернал в области достижений — экстернал в области неудач» или, иначе говоря: «За успехи ответствен я, за неудачи — случай, обстоятельства, другие люди». Конечно, такая модель тоже имеет место в реальной жизни. Но, во-первых, она вовсе не «хорошая», а во-вторых, не интернальная по сути. Модель «хорошего интернального контроля» {рис. 3} является концептуально и структурно более сложной, а также

выгодно отличается — и это главное — своим позитивным практическим (поведенческим) потенциалом.

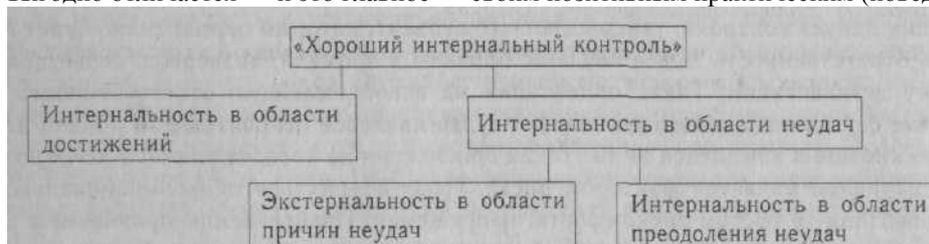


Рис. 3. Схема «хорошего интернального контроля»

## ЛИТЕРАТУРА

Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. 1994. №4. С. 39-55.

Беличева С. А. Основы превентивной психологии. М., 1993.

Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М., 1995.

Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

Бодалеа А. А. Психология о личности. М., 1988.

Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997.

Валицкас Г. К., Гиппенрейтер Ю. В. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей// Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 45-55.

Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А. В. Петровского — М., 1973.

Головей Л. А., Гриценко Н. А. Психологическая служба в школе. — Л., 1987.

Долгова А. И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. М., 1981.

Дубинин И. П., Карпец И. И., Кудрявцев В. И. Генетика, поведение, ответственность. М., 1982.

Заика Е. В., Крейдун И. П., Ячина А. С. Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением// Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 83-91.

Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М., 1986.

Захарова А. В. Психология формирования самооценки. — Минск, 1993.

Зимняя И. А. Педагогическая психология. — Ростов-на-Дону, 1997.

Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995.

Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. М., 1994.

Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.

Кон И. С. Психология старшеклассника. М., 1980.

Кондратьев М. Ю. Подросток в замкнутом круге общения. М., 1997.

Королев В. В. Психические отклонения у подростков-правонарушителей. М., 1992.

Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах. М., 1995.

Лангмейер н., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. — Прага, 1984.

Леонгард К. Акцентуированные личности. / Пер. с нем., — Киев, 1981.

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л. 1983.

Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997.

Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.

Мясищев В. Н. Личность и неврозы. — Л., 1960.

Петровский А. В. Личность, деятельность, коллектив. М., 1982.

Петровский В. А. Личность в психологии. — Ростов-на-Дону. 1996.

Психологическая служба школы/Под ред. И. В. Дубровиной М., 1995.

Психология развивающейся личности/ Под ред. А. В. Петровского М., 1987.

Психология формирования и развития личности/ Под ред. Л. И. Анцыферовой — 1981.

Развитие личности ребенка. М., 1987/ Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюстон А.

Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности.// Психологический журнал. 1996. № 5. С. 3-18.

Реан А. А. Психологическая служба школы. Принципы деятельности и работа с «трудными». СПб., 1993.

Реан А. А. Характерологические особенности подростков-делинквентов. // Вопросы психологии. 1991. № 4. С.139-144.

Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М., 1994.

Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. СПб., 1990.

Семенов В.Е. Социальная психология искусства. СПб., 1988.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1995.

Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989.

Соколова Е. Т., Николаева В. В. Особенности личности при пограничных расстройствах. М., 1995.

Социальная психология/ Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.

Социально-психологические проблемы нравственного воспитания личности/ Под ред. В. Е. Семенова СПб., 1984.

Социальные отклонения. М., 1989.

Социология молодежи/ Под ред. В.Т. Лисовского СПб., 1996. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. М., 1994. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х томах. М., 1986. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.

Шур Эдвин М. Наше преступное общество. Социальные и правовые источники преступности в Америке. М., 1976.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. Юнг К. Конфликты детской души. М., 1995.

## МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

# УЧАЩИХСЯ

## МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

### Экспериментальные методы в изучении взаимоотношений

Многочисленные работы, посвященные классному и школьному коллективам, проведенные в «досоциально-психологический» период, почти не затрагивали вопросов о личных взаимоотношениях между учениками. Эти исследования касались в основном деловых отношений, организационной структуры коллектива, воспитания актива и т. д. Более близки к этой проблеме работы, посвященные дружбе между школьниками. Однако проблемы взаимоотношений детей отнюдь не исчерпываются изучением дружбы и товарищества. Дружба определяется как один из видов личных взаимоотношений, который характеризуется положительной направленностью, большой глубиной, взаимностью и устойчивостью. Но отношение человека к человеку может быть не только положительным, не только взаимным и не обязательно устойчивым. При изучении дружбы анализируются пары и группы дружащих между собой детей, которые рассматриваются как бы отдельно от класса. Кроме того, нередко исследуются отношения детей, которые учатся в разных классах. Нас же интересует система личных взаимоотношений в целом. А методы, которые успешно используются при изучении дружбы, не всегда приемлемы при анализе всего разнообразия взаимоотношений в коллективе.

То, что система личных взаимоотношений долгое время по существу ускользала из поля зрения исследователей и только сравнительно недавно стала предметом изучения, обусловлено прежде всего двумя тесно связанными между собой причинами. Во-первых, вне научного рассмотрения долго находился сам предмет исследования, а именно та социально-психологическая реальность, которую представляют собой личные взаимоотношения между людьми. Во-вторых, ученым не были известны надежные методы изучения этих отношений. А отсутствие соответствующих способов исследования не давало возможности четко обозначить и сам предмет изучения, не позволяло конкретизировать проблемы посредством научного поиска.

Положение существенно изменилось, когда у нас начали широко вести социально-психологические исследования, в том числе изучать взаимоотношения в малых группах. (Следует добавить, что проблемы малых групп занимают видное место в мировой социальной психологии. На всех международных психологических конгрессах этим проблемам посвящается специальный симпозиум.)

Значительный сдвиг в изучении проблем личных взаимоотношений во многом произошел благодаря тому, что исследователи освоили и начали очень активно применять экспериментальные методы, которые позволяют не только описывать, но и измерять различные параметры взаимоотношений. Эти методы можно применять не только для научного исследования. Их, по нашему глубокому убеждению, может использовать каждый педагог, изучая личные взаимоотношения школьников.

Для изучения взаимоотношений в малых группах широко распространены формы социометрического метода. Социометрия получила распространение в зарубежной психологии и социологии после появления в 1934 году книги американского психолога Дж. Морено «Кто выживет?». По определению Морено, социометрия имеет дело с внутренней структурой социальных групп, которые можно сравнить с ядерной природой атома или физиологической структурой клетки. Предложенные Морено экспериментальные социометрические методы и его социологические установки очень популярны на Западе.

### Что измеряет социометрический опыт

История современного этапа социальной психологии в нашей стране складывалась так, что в становлении этой науки особую роль сыграли исследования взаимоотношений и общения в малых группах и коллективах. Именно при изучении межличностных отношений уточнялся концептуальный аппарат обширной области социальной психологии, разрабатывались направления теоретических поисков и практического приложения результатов эмпирических исследований в различных областях хозяйственной жизни и культуры, обогащался методический арсенал нашей науки. Социально-психологические исследования малых (контактных) групп почти всегда в качестве основного или дополнительного метода включают социометрию, которая как процедура представляет собой вызванный исследователем акт выбора испытуемыми других членов группы (коллектива) для совместной деятельности в заданных контролируемых условиях. За последние десятилетия возникла обширная (и уже почти необозримая) социально-психологическая, психолого-педагогическая и педагогическая литература, так или иначе связанная с социометрией.

Это прежде всего работы, посвященные детским группам и коллективам на всех возрастных этапах (рекомендуем педагогам работы Т. Е. Конниковой, Л. И. Уманского, А. В. Киричука, Т. А. Репиной). Отметим многочисленные и тщательно выполненные экспериментальные исследования психологов и педагогов Эстонии (под руководством Х. И. Лийметс), опубликованные в специальных сборниках «Советская педагогика и школа» (г. Тарту), материалы конференций психологов Прибалтики. Интересные исследования, посвященные школьным, студенческим и производственным коллективам, ведутся психологами, педагогами и социологами Санкт-Петербурга (Е. С. Кузьмин, И. П. Волков, А. Л. Свенцицкий, В. Т. Лисовский, Б. Д. Парыгин и др.). Серьезные исследования, связанные с методологическим

анализом концептуального и методологического аппарата социометрии, проведены в последние годы в Москве (НИИ общей и педагогической психологии и кафедра социальной психологии МГУ им. М. В. Ломоносова). Социометрические приемы широко используются в ряде специальных областей психологии: психологии спорта, военной психологии, патопсихологии и олигофренопедагогике, психиатрии и психотерапии. Описание социометрических методов вошло в инструкции по проведению социально-психологических исследований на промышленных предприятиях, в вузовские программы по общей, детской и педагогической психологии, в учебники и учебные пособия. Накоплен огромный эмпирический материал, который нуждается в систематизации и осмыслении.

Освоение и применение социометрии в нашей стране прошло ряд этапов. Мы уже говорили о предыстории, которая связана с первыми попытками экспериментального изучения детских групп и коллективов в нашей стране. Уже в первых публикациях, связанных с анализом работ Дж. Морено, имелись указания на наличие в них «рационального зерна», которое ученые усматривали в самих

экспериментальных приемах изучения психологических отношений внутри малых групп. В дальнейшем большинство участников дискуссии, развернувшейся, вокруг возможности и целесообразности применения социометрии в социально-психологических исследованиях, признали, что такое использование вполне возможно, разумеется, при условии методологического переосмысления объекта исследования и психологического значения тех показателей внутригрупповых отношений, которые являются его результатом.

Освоение социометрии как экспериментального метода изучения социально-психологических явлений имело большое значение для становления нового подхода к их анализу в целом.

Если на Втором съезде общества психологов в 1963 году обсуждались первые исследования с использованием социометрии, то в 1968 году, на Третьем съезде, было представлено уже значительное число экспериментальных исследований, посвященных малым группам и коллективам, и работала специальная секция «Структура детских коллективов и взаимоотношения между детьми». В это время осваивается социометрическая техника, вырабатывается терминология. Вместе с тем уже на этом этапе социометрия не рассматривалась как единственный метод: шли поиски других экспериментальных приемов в области групповой психологии (Ф. Горбов, К. Платонов, Л. Уманский и др.).

Социометрические приемы постепенно начали использовать в различных областях социальной психологии и педагогики. Социометрия как бы заполнила вакуум, связанный с отсутствием других экспериментальных приемов; сказалось и то, что она давала результаты в форме количественных индексов в сфере,<sup>1</sup> считавшейся традиционно не формализуемой. Наконец, немаловажную роль сыграла и простота проведения самого опыта, которая впоследствии, правда, контрастировала со сложностью обработки, и особенно — адекватной интерпретации. Социометрия позволяет увидеть скрытую от непосредственного наблюдения систему межличностных взаимоотношений в коллективе.

Сейчас уже можно говорить о таком этапе социально-психологических исследований с использованием социометрии, который связан с глубоким творческим осмыслением и объекта, и результатов социометрических измерений, с уточнением их адреса и места в общей системе социально-психологического изучения групп и коллективов. «Социометрическая картина» взаимоотношений сама становится объектом психологической диагностики. Именно на путях такой диагностики можно хорошо осознать и возможности социометрии, и ограничения, присущие ей, как и всякому отдельно взятому методу психологического исследования.

Для уточнения адреса социометрического исследования и уяснения психолого-педагогического содержания его результатов важно понять, что межличностное отражение включает два явления: «взаимоотношения» — «общение». Это различие, важное само по себе, связано и с необходимостью (в интересах уточнения психологической интерпретации результатов конкретных исследований) разграничить широкое и более узкое толкование понятия «общение» и правильно соотносить его с понятием «взаимоотношения».

Прежде всего необходимо обозначить разницу между понятиями «общение» и «взаимоотношения». *Под взаимоотношениями мы понимаем личностно значимое образное, эмоциональное и интеллектуальное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние. Общение же в данном случае — это тот наблюдаемый процесс, в котором данное состояние актуализируется и проявляется; это такое поведение людей, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются их межличностные отношения.* Следовательно, при анализе внутригрупповых связей можно выделить систему взаимоотношений и систему общения. Каждая из систем обладает своим характером, динамикой и структурой и, следовательно, требует особых методов для изучения, особых понятий для описания и объяснения.

Исходя из этого, можно ответить на вопросы о том, что же измеряет социометрический опыт, в чем сущность социометрического выбора. Ведь именно ситуация контролируемого выбора — это наиболее характерная особенность данного метода.

Наличие ситуации, в которой личность осуществляет одну из своих главных функций {а это функция выбора, которую Б. Ф. Поршнев определял как «основу личности»}, придает правильно построенному социометрическому опыту фундаментальную жизненную убедительность и субъективное значение. При социометрическом опросе используется, говоря словами В. Н. Мясищева, тяготение одного человека к

другому, которое выражается в стремлении быть ближе к объекту привязанностей, сидеть, есть, спать рядом и т. д. При этом словесное выражение должно быть признано важным объективным показателем не только осознания, но и вообще наличия потребности у человека.

Но здесь, наверное, необходимо уточнить представление о психологической сущности явлений, измеряемых в социометрическом исследовании. Вопреки распространенному мнению нам хотелось бы подчеркнуть, что все социометрические опросы, независимо от замысла исследователя, измеряют не процесс наблюдаемого общения, а отношения, взаимоотношения членов группы (коллектива), их межличностные предпочтения. Отсюда ясно, что социометрические исследования, проведенные по любому критерию (о них речь идет впереди), дают информацию о взаимоотношениях и все показатели и индексы относятся, строго говоря, именно к этой «стороне» внутригрупповой активности. В этом можно усмотреть существенное «ограничение» социометрической методики.

Для изучения процессов внутригруппового общения нужны иные методы, прямо нацеленные на исследование процессов непосредственного взаимодействия. Это, в частности, прямое наблюдение, гомеостатические методики и их модификации (Ф. Горбов, Л. Уманский и др.).

Четкое понимание того, что социометрическое исследование измеряет взаимоотношения, а не общение, имеет весьма существенное теоретическое и практическое значение, связанное с содержательным анализом экспериментальных данных. Прежде всего становятся совершенно понятными и закономерными выявленные в ряде исследований факты несовпадения социометрической картины и реального процесса общения.

Нами получены экспериментальные данные (Я. Л. Коломинский) о том, что детерминация (обусловленность) социометрического выбора и выбора объекта для реального общения действительно связана с разноуровневыми диспозициями личности. Отсюда ясно, что, давая качественную интерпретацию социометрических индексов, нам надо иметь в виду следующее: эти индексы описывают структурно-динамические параметры подсистемы взаимоотношений в «личной» или «деловой» сферах. Это важно подчеркнуть в связи с существующей ошибочной тенденцией трактовать социометрические показатели как полную картину внутри-групповой активности.

Так, нередко в теоретических и прикладных исследованиях социометрический статус личности трактуется как глобальный показатель ее положения в группе (коллективе) и на этом основании даются определенные практические рекомендации. В частности, неправомерно отождествляются два понятия: «лидер» и «наиболее предпочитаемый член группы» («звезда»). На самом деле лидерство есть элемент структуры общения, а уровень социометрического статуса характеризует положение в структуре взаимоотношений. Конечно, эти две характеристики могут совместиться в одной личности, но такое случается далеко не всегда.

Следовательно, на основе социометрического статуса нельзя рекомендовать или не рекомендовать члена группы на ту или иную руководящую должность, которая в ряде случаев требует иных качеств, чем такие, которые определяют то или иное положение в подсистеме взаимоотношений (статус). Точно так же недопустима и расширенная трактовка групповых социометрических индексов. Нельзя, например, трактовать коэффициент взаимности отношений как показатель групповой сплоченности и т. д. Вместе с тем проведенные у нас многочисленные сопоставления социометрических индексов с несоциометрическими показателями (качествами личности, характеристиками социометрии, индивидуально-психологическими особенностями, ценностными ориентациями личности и группы) показали, что они измеряют важные личностные и групповые явления и должны быть включены в комплексную картину взаимодействия личности и коллектива, формирования личности в коллективе и диагностики внутригрупповых, внутри-коллективных отношений.

В социометрических исследованиях можно выделить последовательные этапы, каждый из которых требует определенных методических подходов.

На *первом этапе*, который можно назвать собственно социометрическим, изучаются преимущественно структурно-динамические аспекты взаимоотношений, вскрывается статусная структура группы (коллектива), определяется ряд индивидуальных групповых социально-психологических индексов, исследуются динамические характеристики параметров.

Опыт показывает, что выявленные на этом этапе характеристики межличностных отношений — важные диагностические показатели общего состояния внутригрупповых процессов. Однако для того, чтобы выявленные в социометрическом исследовании параметры могли служить целям диагностики, требуется еще и длительная экспериментальная работа. Сами по себе социометрические показатели почти ни о чем не говорят. Здесь можно провести аналогию с диагностическим значением результатов измерения температуры тела, кровяного давления, содержания различных элементов в крови и т. д. Все это обретает смысл лишь в сопоставлении с ранее установленными нормами. Исследователям еще предстоит большая работа по установлению соответствующих норм социально-психологических показателей. Наш опыт и работы других авторов свидетельствуют, что можно говорить о наличии общих и возрастных норм, отражающих общие и возрастные социально-психологические закономерности.

*Задача второго этапа* изучения внутригрупповых взаимоотношений — установить закономерные связи между выявленными структурно-динамическими показателями и содержательными личностными и групповыми характеристиками. С этой целью традиционные социометрические индексы соотносятся с

результатами, полученными посредством других социально-психологических методов (как-то: специфические опросные методы, тесно связанные с социометрией, выявление ценностно-ориентационного единства группы, «референтометрия», выявление мотивационного ядра выбора и т. п., а также прямые наблюдения и инструментальные несоциометрические процедуры).

В итоге таких сопоставлений неопределенная информация, содержащаяся в социометрических индексах, обретает собственно психологический смысл. Продолжая нашу аналогию, стоит вспомнить, что сам факт повышения температуры тела или изменения состава крови хотя и указывает на наличие в организме воспалительного процесса и сигнализирует таким образом о каких-то патологических процессах (что исключительно важно само по себе), но при этом еще почти ничего не говорит о локализации и причинах обнаруженных изменений.

Точно так же нельзя допускать ошибку, которая, к сожалению, часто встречается, особенно в прикладных социально-психологических исследованиях с применением социометрии: проведя социометрический опрос и получив ряд количественных показателей, малоквалифицированный исследователь порой считает, что получил полную картину взаимоотношений, которая дает ему право выдавать практические рекомендации и производить дифференцированную диагностику коллектива. На самом деле серия социометрических опросов — это только начало социально-психологического исследования. Оно может завершаться на определенном временном этапе такой же серией опросов. В этом случае данные заключительного этапа могут диагностировать изменения, которые произошли под влиянием управляющих воздействий. Однако выбор целей и средств таких воздействий нельзя прямо выводить из социометрических показателей. Они должны быть выбраны в результате сопоставления данных первого и второго этапов социально-психологического исследования.

На *третьем этапе* в результате проведенных диагностических процедур планируются и осуществляются «терапевтические» действия педагогов и воспитателей, улучшающие, стабилизирующие межличностные взаимоотношения.

Изучая взаимоотношения между детьми, психологи обычно используют несколько методов.

## Критерии выбора.

### Подготовка и проведение экспериментов

Вопросы о желании человека совместно с кем-либо участвовать в какой-либо деятельности называются критериями (основаниями) выбора. Например: «С кем вы хотите вместе решать задачу?» или: «Кого вы пригласите на день рождения?» и т. п. Часто успех изучения взаимоотношений зависит от правильного подбора этих вопросов, критериев. Различаются сильные (общие) и слабые (специфические) критерии выбора. Чем важнее для человека деятельность, для которой производится выбор партнера, чем более длительное и тесное общение она предполагает, тем сильнее критерий выбора. Так, для ученика вопрос: «С кем ты хочешь сидеть за одной партой?» — несравненно более важен, чем вопрос: «С кем ты хочешь пойти сегодня в кино?» Следовательно, первый вопрос — это сильный критерий, а второй — слабый. Сильные критерии выявляют более глубокие и устойчивые отношения людей. Обычно в исследовании сочетаются вопросы разных типов. Они подбираются так, чтобы выявить стремление школьника к общению с товарищами в различных видах деятельности: труде, учении, досуге и т. д.

Различаются двойные и одинарные критерии выбора. Двойной критерий предполагает возможность взаимного выбора: например, выбор товарища по парте, для совместной работы или игры. Одинарный критерий такой возможности почти не дает.

Наряду с использованием положительных критериев, предполагающих объединение для какой-то деятельности, при изучении взаимоотношений применяются и отрицательные критерии. У членов группы спрашивают, например: «С кем бы ты не хотел играть? С кем бы ты не хотел жить в одной комнате?» и т. д. Однако эксперимент такого рода следует проводить с большой осторожностью. Можно, например, поставить вопрос в более легкой форме: «С кем бы ты хотел играть в последнюю очередь?» и т. д. Психологи используют в своих исследованиях и положительные, и отрицательные критерии. Последние помогают более четко выявить неприязненное отношение детей к некоторым одноклассникам с тем, чтобы попытаться в дальнейшем это отношение изменить.

*Число выборов.* Планируя проведение опыта, учителю надо решить вопрос не только о качестве критериев (о чем речь шла выше), но и о количестве выборов, которое делает каждый ученик. Можно это число не ограничивать, то есть позволить ученику назвать столько имен, сколько он захочет. Такая форма эксперимента позволяет выявить степень общительности, эмоциональной экспансивности школьника, которую можно будет определить по числу названных одноклассников. Здесь обычно обнаруживаются довольно значительные различия: одни ученики называют одного-двух желаемых партнеров, другие перечисляют чуть ли не треть класса.

Чаще всего число выборов ограничивается. Все ученики должны назвать одинаковое число одноклассников-партнеров. Мы убедились, что вполне достаточно трех выборов. Опыт с фиксированным числом выборов значительно легче подвергнуть математической обработке: можно избежать сложных расчетов, что особенно важно для учителя, который проводит эксперимент в практических целях.

Определение числа выборов зависит и от возраста детей. Так, для старшекласников может оказаться недостаточно трех выборов. Иногда во время опыта некоторые ученики сами просят разрешения выбрать не

трех, а четырех или пятерых одноклассников. Это вполне допустимо. В то же время следует стремиться к тому, чтобы все ученики назвали не меньше такого количества предполагаемых партнеров, которое задано в условиях эксперимента. Случается, что школьник называет фамилию своего лучшего друга и этим ограничивается. В подобных случаях надо убедиться, что это серьезная позиция, а не просто нежелание подумать. Психологи встречались и с такими фактами, когда ученик вообще отказывается сделать выбор, заявляя: «Хочу сидеть один». Это, как правило, говорит о каких-то нарушениях в его взаимоотношениях с товарищами.

Проводя эксперимент, педагог может встретиться и с другими неожиданностями. Следует сказать, что эти неожиданности, и даже то, что на первый взгляд кажется нелепостями, которые нарушают задуманное стройное течение опыта, не должны вызывать у исследователя досаду. Ни в коем случае не отбрасывайте их как неприятную помеху: очень часто именно случайности открывают нам что-то новое и важное.

«Ньютоновы яблоки» созревают не только в садах точных наук. Есть они и в психолого-педагогических исследованиях.

*Форма проведения опыта.* Можно использовать групповые и индивидуальные формы эксперимента. Это зависит прежде всего от возраста испытуемых. Так, в детских садах и в первых классах лучше всего беседовать с каждым ребенком отдельно. Начиная примерно с третьего класса вполне допустим групповой эксперимент. Лучше всего, когда в качестве экспериментатора выступает педагог, который работает с этими детьми и которого они хорошо знают. В этом случае опыт проводится как нечто естественное, как не эксперимент, а практически необходимое дело, имеющее серьезное жизненное значение для общения и совместной деятельности.

*Время проведения опыта.* Взаимоотношения детей — чрезвычайно динамичное явление, они непрерывно меняются. Поэтому нельзя ограничиваться одним опытом. Обычно эксперименты следуют друг за другом через определенные промежутки времени. Считается, что лучше всего, когда между опытами проходит 6—7 недель. Но здесь все зависит от конкретных целей исследования. Первый эксперимент в классе можно проводить лишь после того, как мы убедимся, что дети познакомились друг с другом и знают друг друга по именам и фамилиям.

*Форма опроса.* В практике исследования взаимоотношений во время одного эксперимента нередко используется несколько критериев. В этом случае можно заранее приготовить для каждого ученика карточку, которая имеет следующий вид (соответствующую форму лучше заранее написать на доске, с тем чтобы ученики во время опыта не переписывали):

Фамилия \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_ ^ Класс \_\_\_\_\_ ^

1. С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?

1-й выбор \_\_\_\_\_ 2-й выбор \_\_\_\_\_ 3-й выбор \_\_\_\_\_

2. С кем бы ты больше всего хотел работать на пришкольном участке?

1-й выбор \_\_\_\_\_ 2-й выбор \_\_\_\_\_ 3-й выбор \_\_\_\_\_

3. Кого из одноклассников ты охотнее всего пригласил бы на день рождения? 1-й выбор \_\_\_\_\_ 2-й выбор \_\_\_\_\_ 3-й выбор \_\_\_\_\_

Такая форма опроса (критерии выбора можно, конечно, дать другие) удобна тем, что учитель сразу получает данные, которые касаются и учебы, и труда, и внешкольного досуга. Эти данные затем сопоставляются.

Например, надо выяснить, хочет ли ученик сидеть с теми же одноклассниками, с которыми он стремится работать, выбираются ли для разных занятий одни и те же товарищи или есть какая-то дифференциация, кто из одноклассников выбирается по всем критериям и т. д. Однако надо учитывать, что такая форма опроса может натолкнуть школьников на нежелательную самоинструкцию: выбирать по разным критериям разных учеников. Но при проведении опыта в практических целях этим можно пренебречь.

«Выбор товарища по парте». В социометрии, как мы уже говорили, различают сильные, общие, и слабые, частные, критерии выбора. Зарубежные психологи считают, что, используя сильный критерий, экспериментатор выявляет более обобщенные и непосредственные отношения между испытуемыми, которые основаны на непосредственном влечении человека к человеку. Выбор же по слабому критерию в основном зависит от требований той деятельности, для которой выбирается партнер. Таким образом, деление критериев по силе, обобщенности связано в социометрии с представлением о наличии между людьми спонтанных, непосредственных влечений как основы межличностных взаимоотношений. Какова наша точка зрения по этому вопросу? Об этом надо сказать уже теперь, так как выдвинутая проблема имеет принципиальное значение.

Взаимоотношения между учениками в классе — это те отношения, которые возникают в процессе их совместной деятельности. Деятельность школьника складывается из учебы и других дел — трудовых, общественных, бытовых и т. д. По отношению к этим видам деятельности все ученики класса занимают одинаковое положение и объективно находятся в одинаковом отношении друг к другу. Однако в силу избирательности, характерной для потребности человека в общении, как уже об этом говорилось выше, каждый школьник по-разному относится к своим одноклассникам.

На чем основана эта избирательность? У ребенка, как отмечает П. М. Якобсон, есть очень большая сфера представлений о ценности или неценности различных качеств человека в тех или иных жизненных обстоятельствах, о качествах друга, качествах школьника и т. д., которая образуется в результате воздействия взрослых. Эти представления и оценка входят в сознание школьника и приводят к образованию своеобразных стереотипов восприятия другого человека.

Однако не только эти нравственные понятия и представления определяют отношение школьника к своим одноклассникам; они, по словам П. М. Якобсона, могут быть завуалированы эмоциональным отношением к реальному человеку.

Можно выразить это слияние нравственной оценки и эмоционального отношения в виде следующей гипотезы: ученик А выбирает себе в качестве партнера другого ученика Б потому, что тот ему симпатичен, нравится и т. д. Но выбираемый школьник Б симпатичен, нравится и т. д. ученику А именно потому, что он (Б) соответствует нравственным представлениям и понятиям выбирающего школьника о хорошем товарище и поэтому может удовлетворить его потребности в общении. Однако эти нравственные представления и понятия вырабатываются в процессе совместной жизни и деятельности детей. Следовательно, можно предположить, что те отношения, которые субъективно переживаются школьниками как непосредственные, на самом деле объективно опосредованы опытом совместной жизни и деятельности в коллективе. А значит, даже выявляя «непосредственные влечения» людей друг к другу, экспериментатор фактически имеет дело с отношениями, сложившимися в процессе совместной деятельности под влиянием общественно признаваемых моральных понятий и представлений.

Вернемся теперь к вопросу о сильных и слабых критериях выбора. Различие между этими критериями действительно существует, но заключается оно не в том, в чем его видят социометристы. Мы считаем, что сильные и слабые критерии не противоположны друг другу. Сильный критерий — это множество слабых, частных, соединенных вместе. Именно поэтому выбор по сильному критерию выявляет более обобщенное отношение выбирающего к выбираемому, чем выбор по слабому критерию. В нашем исследовании мы остановились на выборе партнера по парте («Выбор товарища по парте»). Но что означает для ребенка вопрос: «С кем ты хочешь вместе сидеть?» Ведь сидеть вместе — это значит и вместе обсуждать (иногда тут же на уроке!) различные события из жизни класса, и вместе дежурить и т. д. и т. п. Таким образом, данный критерий «С кем ты хочешь сидеть?» объединяет множество слабых, и, чтобы сделать выбор, надо найти какую-то равнодействующую многочисленных зависимостей, которые сильный критерий требует учесть. Может быть, решать задачи лучше всего было бы с Андреем, а писать диктанты предпочтительнее с Петром, а дежурить, пожалуй, интереснее с Николаем и т. д. Но школьник выбирает Ивана, потому что с ним ему неплохо во всех ситуациях (хотя в каждом отдельном случае предпочтительнее был бы другой ученик). Эти соображения и накопленный опыт позволяют рекомендовать педагогу этот критерий для использования в практических целях.

В наших исследованиях эксперимент «Выбор товарища по парте» в каждом из изучаемых классов проводили сами педагоги. Поскольку именно они обычно рассаживают детей, эксперимент не был для ребят чем-то искусственным и необычным. Само собой разумеется, педагоги действовали по разработанному нами плану (Я. Л. Коломинский).

Опыт обычно проходил следующим образом.

Учитель (экспериментатор) говорит детям следующее.

— Ребята, я хочу в следующей четверти рассадить вас по партам, учитывая ваши желания. Напишите на листке бумаги сначала фамилию того одноклассника, с кем вы хотите сидеть в первую очередь; потом фамилию того, с кем бы вы хотели сидеть, если с первым не получится; потом фамилию того, с кем бы вы сели, если не удастся посадить вас ни с первым, ни со вторым.

Далее экспериментатор отвечает на возможные вопросы учеников, а затем собирает листки.

Эксперимент «Выбор товарища по парте» проводился в третьих классах четыре раза. Первый был в марте, второй — в апреле, третий — в конце учебного года (в конце мая), четвертый эксперимент провели после летних каникул в начале сентября, когда дети учились в четвертом классе.

С учениками шестых классов этот эксперимент проводился в марте, мае и в начале сентября нового учебного года.

Для выявления мотивировок выбора во время одного из экспериментов в шестом классе учитель несколько видоизменил свою инструкцию. Он говорил ученикам: «Напишите фамилию того одноклассника, с кем вы хотели бы сидеть, и укажите, почему вы хотите сидеть именно с ним».

В третьих классах для выявления мотивировок выборов с каждым учеником проводилась экспериментальная беседа по следующему плану.

*Экспериментатор.* — Помнишь, учительница просила вас написать на листках фамилии тех, с кем вы больше всего хотели бы сидеть? С тех пор прошло много времени, и надо уточнить ваши желания.

Скажи, пожалуйста, с кем ты хочешь теперь сидеть больше всего? Почему? А если с первым не получится, тогда с кем? Почему? А если с первыми двумя не получится, тогда с кем бы ты сел? Почему?

А с кем бы ты не хотел, чтобы тебя посадили? Почему?

Этот последний вопрос преследовал две цели:

- 1) выявить имеющиеся в классе антипатии к определенным ученикам и их обоснование самими школьниками;
- 2) узнав причины отказа, выбрать того или иного ученика в качестве соседа по парте, установить мотивы самого выбора как бы методом «от противного».

*Экспериментальное сочинение.* В шестых классах в качестве одного из дополнительных методов было использовано экспериментальное сочинение на тему «Наш класс».

Учитель объяснял задание так:

— Ребята, сегодня будем писать не совсем обычное сочинение. Вы должны правдиво ответить на все вопросы плана. Чтобы не сбиться, ответ на каждый вопрос начинайте с красной строки и отмечайте цифрой. Лучшим будет считаться то сочинение, в котором даны подробные и четкие ответы на все вопросы. Оно получит более высокую оценку, даже если в нем будут ошибки. Оценки за лучшие сочинения я поставлю в журнал. О содержании ваших работ никто знать не будет — постарайтесь быть искренними и" откровенными.

Далее ученикам давался следующий план.

1. Одинаково ли я отношусь ко всем одноклассникам?
2. Почему к некоторым я отношусь лучше, чем к другим?
3. Доволен ли я отношением ко мне одноклассников?
4. Кто мои самые близкие друзья?
5. Почему я дружу с каждым из них?

«Выбор в действии». В эксперименте «Выбор товарища по парте», как мы предполагали, выявляются весьма обобщенные взаимоотношения между учениками класса. Однако здесь возможен выбор по каким-либо утилитарным соображениям. Каким бы сильным и общим ни был этот критерий выбора, никогда нельзя быть заранее уверенным в том, что удалось выявить действительно непосредственное отношение выбирающего к выбираемому. Так, в нашем эксперименте у школьника могут быть соображения, например, такого рода: «Сяду с Петром: он хорошо решает задачи, можно будет списать», — и т. д. Вполне возможно, конечно, что выбор ребенка определяют не утилитарные соображения, а непосредственная симпатия; но это гипотеза, которую необходимо проверить, а не положение, на которое можно опираться.

Далее, в эксперименте «Выбор товарища по парте», который проводится фронтально со всем классом, трудно добиться необходимой «экспериментальной чистоты». Во-первых, у ребят есть возможность договориться друг с другом о взаимных выборах. Конечно, факт сговора уже сам по себе свидетельствует об определенных отношениях между тем, кто сговорился, но здесь не исключается и влияние внушения на выбор. Во-вторых, в эксперименте «Выбор товарища по парте» трудно добиться того, чтобы каждый испытуемый был уверен в тайне своего выбора.

Все эти соображения привели к выводу о необходимости найти новую экспериментальную ситуацию. Новый эксперимент, с одной стороны, должен существенно отличаться от эксперимента «Выбор товарища по парте» (и вообще от социометрических экспериментов), с другой стороны, давать результаты, допускающие обработку, однотипную с экспериментом «Выбор товарища по парте» по качеству и количеству. Эти задачи были решены в эксперименте, который назван «Выбор в действии». Вариант для дошкольников и младших школьников условно назван «У кого больше?». Вариант для подростков, старшеклассников и студентов получил название «Поздравь товарища». Вот краткое описание хода экспериментов.

Эксперимент «У кого больше?» заключается в следующем. Готовятся переводные картинки — по три на каждого ребенка. На оборотной стороне картинки ставится номер, присвоенный каждому ученику в опытах. Эксперимент начинается со вступительной беседы экспериментатора с классом.

— Ребята, сегодня мы с вами поиграем в очень интересную игру. Но вы должны уметь хранить тайну и соблюдать порядок и дисциплину. А теперь пусть каждый из вас положит на парту свой дневник, и можете выйти.

Помощник экспериментатора выводит всех детей в другое помещение (например, физкультурный зал), где читает им книгу. Ребята по одному входят в класс, а после эксперимента уходят в третье помещение. Таким образом, ученики, которые уже участвовали в эксперименте, не встречались с теми, кто ожидал своей очереди: до прихода в класс к экспериментатору ребенок не знал, в чем заключается игра. Так была исключена возможность сговора и обеспечена строгая индивидуальность эксперимента.

Экспериментатор обращается к ребенку, который вошел в класс:

— Вот тебе три переводные картинки. Можешь положить их по одной любым трем ученикам класса. Выиграет тот, у кого окажется больше всего картинок. Никто не будет знать, кому ты положил картинку. Даже мне можешь не говорить, если не хочешь.

Школьник берет картинки и по одной кладет их трем одноклассникам. (При этом почти все дети сами называли фамилии тех, кому они положили картинки. Впрочем, контроль здесь был двойной: кто кому положил картинки, было легко установить по тем порядковым номерам, которые стояли на каждой из них.) После этого ребенку задавали вопрос: «А как ты думаешь, кто тебе положил или еще положит картинки?» Эта часть эксперимента помогала выявить, как ученик осознает свои взаимоотношения с одноклассниками. В шести классах эксперимент был несколько видоизменен. Экспериментатор говорил ученику:

— Скоро праздник. Вот тебе три поздравительные открытки, положи их по одной тем трем ученикам, которых тебе хочется поздравить с наступающим праздником. Каждому будет приятно получить побольше открыток...

Далее эксперимент «Поздравь товарища» протекал так же, как и эксперимент «У кого больше?».

Таким образом, в эксперименте «Выбор в действии», во-первых, мы добились того, что выбор осуществлялся посредством не слова, а действия. Во-вторых, здесь отсутствовали утилитарные мотивы, по которым, возможно, производился выбор товарища по парте, и, следовательно, выявлялись наиболее

непосредственные отношения. В-третьих, была обеспечена строгая анонимность эксперимента: дети до конца опыта не знают, кто кому положил картинку (открытку), каждый уверен, что никто не узнает о его выборе. В-четвертых, результаты описываемого эксперимента оказались по форме вполне сопоставимыми с данными экспериментов «Выбор товарища по парте».

Эксперимент «Выбор в действии» был проведен во всех изучавшихся классах.

Всего с учениками третьих классов было проведено 4 однотипных эксперимента: «Выбор товарища по парте», эксперимент «Выбор в действии» (вариант «У кого больше?») и экспериментальная беседа. С учениками шестых классов — 3 эксперимента: «Выбор товарища по парте», эксперимент «Выбор в действии» (вариант «Поздравь товарища») и экспериментальное сочинение «Наш класс».

## Способы обработки результатов экспериментов

*Таблица результатов эксперимента «Выбор товарища по парте».* Описанные методы изучения взаимоотношений могут принести пользу лишь в том случае, если результаты экспериментов представлены в виде таблиц и черте-

жей. Особенно большое и важное значение имеет составление основной таблицы результатов.

Прежде чем составить эту таблицу, расположите фамилии всех учеников класса по алфавиту, сначала фамилии мальчиков, потом фамилии девочек {можно, конечно, и наоборот), и присвойте каждому ученику порядковый номер. Этот номер должен быть постоянным, то есть во всех экспериментах, проводимых в данном классе, ученик будет фигурировать под одним и тем же номером.

Далее фамилии (или имена с начальной буквой фамилии) располагаются на разлинованном в клетку листе бумаги по вертикали. Фамилии мальчиков можно отделить от фамилий девочек жирной линией или цветным карандашом. Это облегчит подсчет выборов, которыми они обменялись в эксперименте. По горизонтали сверху листа наносятся порядковые номера по числу учеников в классе (номера мальчиков следует отделить от номеров девочек заметной линией). Для удобства можно заштриховать клетки на пересечении одинаковых номеров.

Таким образом, получается таблица, похожая на таблицу спортивных соревнований, на которой удобно проиллюстрировать принципы исследования (табл. 12). Например, Ваня А. (1) выбрал Колю В. (3) в первую очередь, Гришу Д. (5) и Петю Б. (2) соответственно во вторую и третью очередь. На пересечении линий — горизонтальной Вани А. (1) и вертикальных Гриши Д. и Пети Б. — ставим в соответствующих клетках цифры, показывающие, кого из одноклассников он выбрал в первую, вторую и третью очередь. Таким образом, на горизонтальные линии клеток наносятся отданные выборы. (Здесь и везде далее слово «выбор» означает у нас единицу выбора.)

После нанесения всех отданных выборов на вертикальные линии, над которыми стоят номера учеников, обозначаются все выборы, полученные каждым из учеников класса.

Далее переходим к выявлению взаимных выборов. Для этого проверим, кто выбрал Ваню А. (1). Если среди тех, кто его выбирал, есть ученики, выбранные им самим, это значит, что у Вани А. с этим учеником взаимный выбор. У нас, например, Ваня А. (1) выбрал Петю Б. (2), а Петя Б. (2) — Ваню А. (1). Эта взаимность по таблице обозначается кружком, в который мы заключаем соответствующее обозначение.

После того как мы нашли все взаимные выборы, можно приступить к суммированию результатов. Для этого внизу таблицы под фамилией последнего ученика оставляется два ряда клеток. В первом из них (графа «Число полученных выборов») нужно проставить результаты подсчета количества выборов, полученных каждым учеником данным эксперименте. Если ученик не получил ни одного выбора, в его клеточке ставится 0. Во второй графе «Число взаимных выборов» проставляется число взаимных выборов.

*Таблица результатов эксперимента «Выбор в действии».* Как было отмечено выше, во время эксперимента «Выбор в действии» у ребят спрашивали: «Как ты думаешь, кто тебе положил картинку (открытку)?»

Ответы школьников об ожидаемых выборах должны найти отражение в таблице результатов экспери-

*Таблица 12. Примерная таблица результатов эксперимента «Выбор товарища по парте»*

Имя ученика	№п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ваня А.	1	+	3	1		2					
Петя Б.	2	1	+								
Коля В.	3			+							
Андрей Г.	4				+						
Гриша Д.	5					+					
Таня А.	6						+				
Оля Б.	7							+			

Наташа В.	8									+		
Дина Г.	9										+	
Люда Д.	10											+
Число полученных выборов												
Число взаимных выборов												

мента. В соответствии с этим строится видоизмененная таблица. Она отличается от вышеописанной прежде всего тем, что здесь на каждого ученика по вертикали отводятся две клетки — одна под другой. В первую клетку наносятся, как и в предыдущем варианте, отданные выборы, т. е. обозначается, кому ученик отдал свои картинки (открытки), причем номер выбора обозначается здесь в соответствии с порядком распределения предметов. Например, экспериментатор видит, что Ваня А. (1) в первую очередь кладет картинку Коле В. (3). На таблице это отмечается как первый выбор и т. д.

Ожидаемые выборы фиксируются так же, как и полученные выборы, с той лишь разницей, что они помещаются на второй линии клетки. Например, Ваня А. заявил, что ожидает выбор от Андрея Г. (4) и Гриши Д. (5). На пересечении вертикали 1 с горизонталями 4 и 5 мы помещаем в нижних клетках цифры, показывающие, от кого ожидается выбор в первую очередь, от кого — во вторую и т. д. Если ученик действительно получает выбор от того одноклассника, от которого ожидал (оправдавшиеся ожидания), заполненными окажутся обе клетки — и верхняя, и нижняя. Например, Петя Б. (2) ожидал, что получит выбор от Коли В. (3), и действительно его получил. В таблице эксперимента «Выбор в действии», как и в предыдущей таблице, фиксируются взаимные выборы.

В суммирующей нижней части таблицы есть графы «Число полученных выборов», «Число ожидавшихся выборов», «Число взаимных выборов», «Число оправдавшихся ожиданий». Последняя графа показывает, получил ли ученик выборы именно от тех одноклассников, от которых ожидал. Эти данные необходимы для анализа того, как школьник осознает свои взаимоотношения.

*Сводная таблица результатов экспериментов.* Если в классе проводится несколько экспериментов, целесообразно построить сводную таблицу результатов, которая становится главным источником сведений о проделанной работе. По внешнему виду она напоминает описанные выше таблицы. Разница лишь в том, что здесь на каждого ученика отводится столько клеток по вертикали, сколько экспериментов было проведено в классе. Это дает возможность свести результаты всех экспериментов в одну таблицу. Такая таблица очень удобна для дальнейшего анализа результатов (табл. 13).

В суммирующих нижних графах таблицы приводятся общие итоги экспериментов для каждого ученика и класса в целом.

Справа в крайней вертикальной графе подсчитывается количество одноклассников, выбранных каждым учеником за весь период экспериментальной работы.

*Карта групповой дифференциации (социограмма) (рис. 4).* Результаты описанных экспериментов можно представить графически в виде социограммы, или, как мы ее называем, карты групповой дифференциации. Она дает весьма наглядное представление о психологической структуре класса, о месте каждого ученика в этой структуре, о разных типах отношений, существующих в классе. Для построения карты групповой дифференциации следует начертить 4 концентрические окружности и разделить их диаметром на две половины. Справа будут располагаться символические изображения мальчиков в виде треугольников с порядковым номером ученика, слева — соответствующие изображения девочек — кружок с номером.

Сначала на чертеже помещают тех, кто получил наибольшее число выбо-



рис. 4. Карта групповой дифференциации (социограмма)

ров. В центральном круге — ученики, которые относятся к I группе по числу полученных выборов, во втором кольце — те, кто входит во II группу, соответственно заполняется третье кольцо, в четвертое кольцо попадают дети, не получившие в эксперименте ни одного выбора. Затем надо соединить прямыми линиями символические изображения учеников, взаимно выбравших друг друга.

Кроме описанных методов существуют и более сложные социально-психологические способы выявления взаимоотношений. В качестве примера назовем методы парных сравнений, ранжирования и оценок. Особенность этих методов в том, что здесь от ученика требуется выразить свое отношение ко всем одноклассникам. При использовании метода парных сравнений каждому ученику предъявляются заранее составленные списки, где предусмотрены все возможные в данном классе пары, и он должен выбрать такие, которые предпочитает в разных ситуациях. Метод ранжирования требует, чтобы каждый ученик расположил всех одноклассников в том порядке, в каком он их предпочитает в той или иной ситуации. Метод оценки состоит в том, что ученика просят оценить каждого одноклассника по 5-7-балльной системе с точки зрения своего отношения к нему.

Вышеописанные методы требуют более сложной обработки, и соответствующие эксперименты труднее проводить. Они чаще всего используются в исследовательских, а не в практических целях.

Таблица 13. Примерная сводная таблица результатов экспериментов

Имя ученика	№ эксперимента	№п/п	1	2	3	4	5	6	Всего сделано выборов
Ваня А.	I								
	II								
	III								
		1							
	IV								
	V								
Петя Б.	I								



		5																		
	IV																			
	V																			
Получено выборов	I эксп.																			
Взаимных выборов																				
Получено выборов	II эксп.																			
Взаимных выборов																				
Получено выборов	III эксп.																			
Взаимных выборов																				
Получено выборов	IV эксп.																			
Взаимных выборов																				
Получено выборов	V эксп.																			
Взаимных выборов																				
Число выбравших																				
Из них взаимно																				

## Аутосоциометрические методы

Аутосоциометрическими называются такие методы изучения взаимоотношений и их осознания, при которых испытуемые сами «измеряют» взаимные отношения сверстников друг к другу и к себе лично. В соответствующем опыте испытуемые: 1) производят прямое или косвенное ранжирование всех сверстников по их положению в системе личных взаимоотношений; 2) прямо или косвенно выражают свое представление об их отношениях друг к другу; 3) прямо или косвенно определяют свое положение в системе личных отношений; 4) выражают свое отношение к сверстникам; 5) выявляют свое представление об их отношении к себе.

Остановимся более подробно на процедуре проведения и обработке основных вариантов аутосоциометрии. *Аутосоциограмма.* По названию этот прием совпадает с диагностическими и терапевтическими приемами, описанными Лутцем Ресснером, но по существу они, как это станет ясно в дальнейшем, совершенно различны. Во время подготовки к опыту кроме соблюдения обязательных для всех социометрических экспериментов правил (таких, как установление доброжелательных отношений с испытуемыми, завоевание их доверия, обеспечение серьезного и положительного отношения к опыту и т. д.) необходимо в доступной форме ознакомить испытуемых с соответствующей инструкцией. Далее каждому испытуемому дается бланк, на котором напечатаны инструкция, список класса (группы), незаполненная круговая со-циограмма (она подробно описана выше) и соответствующие условные обозначения. При этом в устной инструкции необходимо дать рациональное обоснование опыта и повторить то, что напечатано на бланке. Надо подчеркнуть, например, практическое значение предстоящей работы: результаты опыта помогут классному руководителю правильно распределить учеников по бригадам на производственной практике, расселить по комнатам в лагере или общежитии, рекомендовать их на различные общественные посты, объединить для выполнения отдельных заданий и т. д.

В другом случае можно представить эксперимент как своего рода интеллектуальную игру-задачу на социально-психологическую наблюдательность. Здесь приводится, к примеру, такой аргумент: «Где бы вам ни пришлось работать или учиться, всегда необходимо вступать в определенные отношения с товарищами по бригаде или студенческой группе. Чтобы эти отношения были для вас благоприятными, каждому необходимо научиться их правильно оценивать, научиться понимать и свое отношение к товарищам, и отношение товарищей друг к другу и лично к вам. Задание, которое вам предстоит выполнить, показывает, насколько правильно вы умеете разбираться во взаимоотношениях со сверстниками, и тренирует эту способность. После обработки результатов (а о них

никто, кроме меня, не узнает) я побеседую с каждым из вас в отдельности».

Исходя из конкретной ситуации, экспериментатор может выдвинуть и другие доводы в пользу проведения опытов.

Далее излагается основная инструкция; «Расположите всех своих одноклассников (товарищей по группе) согласно положению, которое они, с вашей точки зрения, занимают. При этом не опасайтесь ошибки. Речь идет именно о вашем мнении, а оно, конечно, может быть субъективным.

Номера, обозначающие товарищей, которым симпатизируют очень многие сверстники, поместите в центральный круг чертежа; тех, кому симпатизируют многие, — во второе кольцо, тех, кому симпатизируют только некоторые, — в третье кольцо, тех, кто не пользуется симпатиями, — в четвертое кольцо.

Не забудьте поставить и свой номер в соответствующую точку чертежа. После этого соедините номера, обозначающие сверстников, взаимоотношения которых вы знаете, соответствующими линиями: прямая линия, соединяющая номера,

означает, что люди взаимно симпатизируют друг другу; линия со стрелкой —

симпатию без взаимности; штриховая линия — взаимную антипатию; штриховая со стрелкой — антипатию без взаимности.

Не забудьте обозначить свое отношение к одноклассникам (товарищам по группе) и их отношение к вам».

При необходимости можно предложить испытуемым ответить на вопрос обычного социометрического критерия на обратной стороне бланка.

*Вариант для младших школьников.* Здесь опыт проводится индивидуально. После устного инструктирования испытуемому дается набор фотоснимков всех одноклассников и увеличенный чертеж — социограмма. Для наглядности можно центральный круг, символизирующий наилучшее положение, сделать красного цвета, второе кольцо — зеленого, третье — желтого, четвертое — серого. На этом «поле» испытуемый размещает сверстников согласно своему представлению об их положении.

*Вариант для дошкольников.* Как и в вышеописанном случае, следует подготовить фотографии всех детей изучаемой группы. Вместо социограммы надо подготовить рисунки или макеты четырех строений, ранжированных по своей привлекательности. Перед опытом важно убедиться, что это ранжирование воспринимается дошкольниками адекватно. Например, берутся макеты (или рисунки) сказочного Дворца, современного городского Дома, бревенчатой Избы и Избушки на курьих ножках или макеты явно неравноценных по окраске и другим деталям

внешнего вида игровых площадок. Далее ребятам предлагается инструкция: «Перед тобой Дворец, Дом, Изба и Избушка на курьих ножках, а вот фотографии всех детей нашей группы. Положи фотокарточки тех детей, которых, как тебе кажется, любят очень многие ребята, во Дворец; фото тех, кого любят немного меньше, — в Дом; тех, кого любят еще меньше, — в Избу; а тех, кого, как тебе кажется, никто не любит, — в Избушку на курьих ножках. Не забудь и свою фотографию положить в одно из строений».

## Ретроспективная аутосоциометрия

Для сравнения представлений испытуемых (учащихся ПТУ, техникумов, студентов) о системе личных взаимоотношений в группе, где они учатся, мы разработали специальный вариант — ретроспективную аутосоциограмму. Ребята, выполняя учебное задание по психологии, пишут короткое сочинение «Наш класс» и заполняют социограмму по описанным выше принципам. Для этого они по памяти (опыт проводится с первокурсниками) восстанавливают список класса и ранжируют одноклассников. При этом обязательно указывают и свое предполагаемое положение.

*Аутосоциоматрица.* Для получения ряда количественных показателей осознания и переживания взаимоотношений со сверстниками (социально-психологической перцепции и рефлексии) мы используем специальный вариант аутосоциометрии — аутосоциоматрицу. Ученики получают матрицу, которая напоминает таблицу для обработки эксперимента «Выбор в действии». Она представляет собой список группы (класса), в котором для каждого ученика отведено по горизонтали два ряда клеток — верхний и нижний. Испытуемому сначала дается инструкция обычного социометрического выбора: «С кем вы хотели бы жить в одной комнате общежития?» или: «С кем вы хотели бы поехать вместе для учебы в другой город?»; для школьников: «С кем бы вы хотели сидеть за одной партой?» или: «Кого вы взяли бы в новый класс, если бы ваш класс разделялся на два?» и т. д.

Заранее должны быть определены число возможных партнеров (в наших опытах — 3) и порядок заполнения таблицы: «Перед вами список группы (класса), который напоминает таблицу спортивных состязаний.

Обозначьте знаком "плюс", кого вы выбираете. Знак надо поставить на пересечениях горизонтальной верхней линии клеток вашего номера с вертикальными линиями номеров тех товарищей, которых вы выбираете. Далее следует заполнить свою таблицу за своих товарищей. Для этого вы должны представить себе, кого, с вашей точки зрения, выберет Иванов, Петров и т. д. Их предполагаемые выборы следует обозначить точно так же, как вы обозначали свой выбор: на пересечении горизонтальной линии того, кто выбирает, и вертикальной — того, кого выбирают, поставьте знак "плюс" на нижней линии клеток. За каждого товарища по группе (классу) вы делаете три выбора».

Испытуемым показывают образец заполненной таблицы. При необходимости экспериментатор в ходе опыта дает дополнительные разъяснения.

## Представление и обработка аутосоциометрических экспериментов

*Обработка аутосоциограммы.* Описывая обработку аутосоциограммы, мы вынуждены будем оперировать некоторыми новыми понятиями до того, как изложим экспериментальный материал. Пусть учителя это не смущает: мы предлагаем несложный, вполне доступный для любого педагога материал, самые простые, легкие и удобные формулы. Это самый надежный способ получить реальную картину взаимоотношений в классе. Все подсчеты легковыполнимы.

Результаты опыта должны быть представлены в основной таблице. В первом столбце таблицы справа размещаются те же номера и фамилии, что и в социометрической матрице. Вторая графа «Положение (статус)» делится на две части: «Реальное положение (статус)» и «Предполагаемое положение (статус)». Следующая графа «Аутосоциометрические установки» делится на три части по числу возможных типов установки; центристическая (ЦСУ), центробежная (ЦБУ), нейтральная (НСУ). Если в группе проводилась и ретроспективная ауто-социометрия, в таблицу добавляются графы «Ретроспективный статус» и «Ретроспективные установки».

В нижней части таблицы помещаются общегрупповые коэффициенты (взаимности, удовлетворенности в общении, осознанности, устойчивости, установки).

*Определение реального статуса.* Как видно из описания таблицы, на основании аутосоциометрического опыта мы получаем не только воображаемый (рефлексивный), но и реальный статус каждого испытуемого. При этом статус, вычисленный по аутосоциограммам, обладает, как мы полагаем, большей степенью достоверности по сравнению с обычным социометрическим статусом. Если при обычной социометрической процедуре каждый высказывает свое отношение лишь к части своих товарищей по группе, то здесь он ранжирует всех членов группы. Появляется возможность при подсчете персонального статуса каждого ученика учесть мнение о нем всех остальных членов группы.

Каждой «орбите» социограммы (рис. 4) приписывается определенное количественное значение: центральный круг — 4 балла, второе кольцо — 3 балла, третье кольцо — 2 балла, четвертое кольцо — 1 балл. Далее подсчитывается число ( $l$ ) членов группы, которые поместили данного ученика на соответствующие орбиты (дали ему определенное число баллов), и этот результат делится на число испытуемых, которые отреагировали на данного индивида. Обычно это число ( $n-1$ ) совпадает с количеством членов группы без 1, но может получиться, что не все испытуемые обозначают на социограммах всех членов группы,

причем  $l_4 + l_3 + l_2 + l_1 = n - 1$

$$S_i = \frac{1}{n-1} \sum K_{ij} k_j \quad \text{иначе} \quad S_i = \frac{4l_{4i} + 3l_{3i} + 2l_{2i} + l_{1i}}{n-1}$$

Ясно, что персональный реальный статус ученика в данном случае находится в пределах от 4 до 1. С учетом экстремальности крайних значений построена шкала статусов: I — самый высокий статус приписывается ученику, персональный индекс которого находится в пределах 4-3,5; II — 3,5~2,5; III — 2,5-1,5; IV — 1,5-1. Приведем пример для группы в 26 человек: 10 товарищей по группе отнесли испытуемого к I статусной категории (поместили его номер в центральный круг), 8 — ко II (второе кольцо социограммы), 2 — к III (третье кольцо социограммы) и 5 — к IV (четвертое кольцо социограммы). По формуле вычисляем его персональный статусный индекс:

$$S_i = \frac{4 \cdot 10 + 3 \cdot 8 + 2 \cdot 2 + 5 \cdot 1}{25} = \frac{73}{25} = 2,92$$

По шкале находим, что он относится ко II статусной категории.

Отметим, что реальный статус, вычисленный таким способом, не зафиксирован за конкретной платформой взаимодействия, как обычный социометрический статус, и является с этой стороны более общим. По психологической сущности он ближе всего к статусу, получаемому в эксперименте «Выбор в действии».

*Предполагаемый, воображаемый (рефлексивный) статус* проставляется в таблице на основании самоопределения испытуемых: ученику, поставившему свой номер в центральный круг, приписывается I статусная категория, во второе кольцо — II статусная категория, в третье и четвертое кольцо — соответственно III и IV статусные категории.

*Определение социометрических установок.* Под социометрической установкой мы понимаем тенденцию приписывать большинству членов группы определенный социометрический статус.

В ситуации аутосоциометрического эксперимента испытуемый по своему усмотрению может приписать каждому из своих товарищей по группе любой из четырех социометрических статусов — от высшего I до низшего IV. Теоретически он имеет возможность приписать всем самый высокий или самый низкий статус. Практически таких крайностей не бывает. Испытуемый ранжирует сверстников исходя из своих представлений об их реальном положении в группе. При этом у него может обнаружиться: 1) тенденция приписывать большинству своих товарищей высокий статус (помещать их символические изображения в центральном круге и втором кольце социограммы); 2) тенденция приписывать товарищам по группе низкий статус (располагать их в третьем и четвертом кольцах социограммы); 3) ни одна из этих тенденций может не проявиться (в I и II категориях столько же номеров, сколько в III и IV): высокие и низкие статусы приписываются одинаковому числу сверстников.

Описанные три ситуации мы рассматриваем как проявление особого аспекта межличностной установки и обозначаем как социометрическую установку личности.

Если ученик приписывает большинству товарищей по группе высокий социометрический статус (свыше 50% помещено в первом и втором кольцах социограммы), за ним закрепляется центростремительная социометрическая установка (ЦСУ); ученикам, которых большинство товарищей по группе относят к низким статусным категориям (свыше 50% помещено в третье и четвертое кольца социограммы), приписывается центробежная социометрическая установка (ЦБУ); те, кто поровну распределяет своих товарищей по группе в I—II и III—IV статусных категориях, могут быть отнесены к нейтральной социометрической установке (НСУ). На таблице против номера испытуемого в графе «Установки» необходимо проставить в соответствующей точке условный знак.

*Обработка аутосоциоматрицы.* В результате опыта мы получаем  $n$  (число членов группы) аутосоциоматриц (АМ), каждая из которых первоначально обрабатывается как обычная социометрическая матрица: вычисляется предполагаемый статус каждого члена группы, включая статус автора матрицы; предполагаемая статусная структура группы в целом; обозначаются взаимные выборы и вычисляется предполагаемый коэффициент взаимности и т. д. Таким образом мы получаем рефлексивную и перцептуальную картину взаимоотношений с позиции автора матрицы. На ее основе можно получить ряд показателей, которые вполне сопоставимы с одноименными показателями аутоматриц: реальный и предполагаемый статусы автора матрицы; его социометрические установки (в данном случае они могут быть найдены при сопоставлении предполагаемых статусов членов группы, полученных путем подсчета числа выборов, приписанных каждому члену группы) и т. д.

На основе выборов, обозначенных на индивидуальных АМ, строится эталонная матрица (ЭМ) для данной группы, которая представляет собой обычную реальную социометрическую матрицу, где обозначаются реальные статусы членов группы и ее общая статусная структура взаимных выборов коэффициента взаимности и т. д.

Далее на индивидуальные АМ, на верхние линии клеток, наносятся реальные выборы, сделанные членами группы в действительности. Если предположение автора АМ о выборах того или иного товарища по группе оказывается верным, обозначения совпадают. Точно так же совместятся обозначения взаимных выборов. В суммирующих графах таблицы на первой линии клеток нужно обозначить реальные статусы испытуемых, а на второй — статусы, предсказанные автором матрицы.

Сопоставление рефлексивных (перцептуальных) и эталонной матриц дает возможность получить ряд индивидуальных и групповых показателей, которые измеряют существенные параметры социально-психологической рефлексии и социально-психологической перцепции. К первым относятся данные об уровне притязаний личности в области личных взаимоотношений. В соответствии с результатами такого эксперимента личность можно оценить по ряду параметров: самооценка социометрического статуса, точность персонального совпадения, «коэффициент осознанности отношений», точность прогнозирования взаимности отношений.

По ряду параметров может быть оценена и социально-психологическая перцепция (наблюдательность) испытуемых. К ним относится *коэффициент осознанности отношений в группе*. Он может быть измерен следующим отношением:

$$\text{КОО} = \frac{\text{число угаданных выборов}}{\text{общее число предсказаний}}$$

Например, испытуемый нанес на АМ 70 выборов, из которых 35 были действительно сделаны (это видно из совмещения АМ и ЭМ). В этом случае коэффициент осознанности отношений в группе равен 50%.

*Коэффициент осознания статусной структуры* группы измеряется следующей формулой:

$$\text{КОО} = \frac{\text{число правильно угаданных статусов}}{\text{число членов группы}} 100\%$$

К показателям социально-психологической перцепции (наблюдательности) можно отнести и *коэффициенты, измеряющие точность прогноза взаимности выбора*.

Суммирование индивидуальных показателей дает возможность найти групповые показатели различных параметров социально-психологической рефлексии и социально-психологической перцепции (наблюдательности). Опросы, которые мы провели специально после социометрических и аутосоциометрических опытов, показали, что участие в них побуждает школьников анализировать свои отношения с товарищами, заставляет осмыслить свое положение в группе, изменить, исправить свое поведение. Значит, социометрические и аутосоциометрические приемы можно использовать не только для диагноза, но и для корректировки межличностных отношений.

С этой точки зрения может быть полезна психотерапевтическая процедура, описанная в книге Лутца Ресснера «Аутосоциограмма» {Мюнхен—Базель, 1968}.

Автор рассматривает свой социографический метод в качестве дополнения к традиционной социометрии, которая, с его точки зрения, имеет ряд недостатков. Перечисление этих недостатков стало так же традиционно, как и сама социометрия: специфичность выявляемой картины относительно критерия, динамичность отношений, которую трудно уловить, возможность намеренного искажения при неанонимном тестировании, трудности в практическом использовании результатов и т. д.

Аутосоциограмма, по определению Л. Ресснера, возникла как метод «группового терапевтического воздействия, обоснованного групповым диагнозом через повышение осознания социального процесса». Автор считает, что при внутригрупповом конфликте его содержание и локализацию должны понять не только педагоги (групповые руководители), но и члены группы. Им надо осознать свою позицию в группе и те динамические процессы, которые порождают конфликт. Аутодиаг-ноз должен привести к аутотерапии через проигрывание конфликта. Это проигрывание должно быть, по мнению автора, не слишком реальным и осуществляться в смягченной форме. Именно таким «проигрыванием», с его точки зрения, и становится аутосоциографический тест.

В отличие от социогаммы, которая представляет собой графическое изображение результатов теста экспериментатором, в аутосоциогамме тест и изображение сливаются в единый процесс.

Рассмотрим далее, как осуществляется аутосоциографическая процедура. Прежде всего надо научить испытуемых обращаться с соответствующими символами, важнейшие из которых — так называемое «психологическое пространство», «психологическое», «топологическое», «холодологическое поля». В качестве такого проективного пространства, которое должно восприниматься как отражение реального динамического социального поля, выступает деревянный щит площадью в 1 м<sup>2</sup>, затянутый черной фланелью. На этой проективной поверхности («пустое пространство побуждает к заполнению») и производится отображение групповых отношений и динамических процессов.

Эти отношения и процессы символизируются специальными пиктографическими изображениями: условные знаки юношей и девушек представляют собой вырезанные из тонкого картона фигурки голубого и розового цветов. Благодаря наждачной бумаге, приклеенной к обратной стороне фигур, эти силуэты «прилипают» к фланели, покрывающей щит. Фигур должно быть столько, сколько человек в группе. Точно так же изготавливаются полоски соответствующих цветов для изображения позитивных и негативных отношений, а также фигуры для изображения руководителей или учителей.

После нескольких обучающих занятий; на которых ученики усваивают символику и способы изображения различных ситуаций, руководитель может приступить к основной процедуре.

Ссылаясь на опыт практического использования, автор утверждает, что аутосо-циографические процедуры можно проводить со школьниками всех возрастов и детьми, начиная с 8 лет. Для всех возрастных групп важно соблюдать следующий принцип: сам руководитель говорит очень мало: изображения, возникающие на доске, «говорят сами за себя» и побуждают присутствующих к интерпретации.

Члены группы рассаживаются полукругом возле доски и выслушивают короткое и не очень определенное вступительное слово руководителя, который подводит их к восприятию черной поверхности как психологического поля. Далее на этом поле начинают моделироваться сначала очень простые социально-психологические ситуации: например, изображение юноши посреди поля интерпретируется как состояние, связанное с межличностными отношениями: «человек, который один», «одиноким человеком», более старших — «он изолирован» и т. д. Затем вводятся символы групповых связей: «пара», «двое, которые хотят отмежеваться от третьего», «две группы, между которыми что-то произошло». Постепенно члены группы поочередно начинают изображать социально-психологические ситуации, назревшие к моменту опыта.

Большое значение с позиции психологических требований придается тому обстоятельству, что при обсуждении конфликтных проблем не конкретизируются имена участников конфликта: они подразумеваются, но не называются. Анонимность по возможности сохраняется и тогда, когда члены группы предлагают свои варианты выхода из конфликтных ситуаций. При этих условиях аутосоциографическая процедура становится в полном смысле слова аутодиагностической, возникает ситуация, когда понять динамические структуры, возникающие на «психологическом поле», сможет лишь человек, прекрасно знающий участников опыта и исходную картину их взаимоотношений.

Аутодиагностика при социографическом проигрывании ситуаций постепенно переходит в аутотерапию. При этом опять-таки подчеркивается смягчающее значение анонимности: поскольку все происходит «молча» и никто не обижен, исключаются новые конфликты: каждый участник знает, что происходит, кто подразумевается, но процесс никого напрямую не затрагивает, не задевает.

Очень важна при аутосоциографической процедуре роль активного интерпретатора, то есть члена группы, который в данный момент изображает групповые процессы. Он при этом не только «высказывает» перед остальными участниками свое мнение о сложившихся ситуациях, — но и демонстрирует свои намерения по отношению к ним: предлагает кому-то союз, «обсуждает» условия сближения и т. д.

При некоторых острых ситуациях предусматривается вариант, при котором педагог-руководитель оставляет группу и дает ей возможность с глазу на глаз обсудить конфликт. Автор приводит пример из собственной практики: после такой аутосоциотерапии группа преодолела затянувшийся конфликт и пришла к оптимальной социально-психологической ситуации.

Аутосоциометрические методы, таким образом, могут стать одним из действенных средств группового самоанализа и групповой аутотерапии, которые сейчас интенсивно распространяются в прикладной социальной психологии. Так, известный американский социолог Теодор М. Миллз рассматривает «изобретение метода группового самоанализа» в качестве одного из важнейших достижений в истории анализа малых групп. Если раньше — отмечает он, — группы изучались с помощью стороннего наблюдения, то теперь их составляют из людей, действующих одновременно и в качестве участников этих групп, и в качестве наблюдателей, которые обмениваются друг с другом результатами наблюдений и впечатлениями. Так

можно собрать новую информацию о том, что является значительным и важным для индивидов как членов группы.

В качестве примера использования группового самоанализа описываются семинары, проводившиеся Семирадом в Гарвардском университете, на которых студенты-медики и молодые психологи собирались вместе, наблюдая за своим взаимодействием и излагая друг другу свои представления о функционировании группы.

Интересную попытку объединить изучение групповых процессов с самооценкой при исследовании стихийных групп сделал И. С. Полонский. Для таких опытов, как отмечает автор, исследователь должен либо сам быть участником или организатором внешкольного времяпрепровождения ребят, или же находиться в такой эмоциональной близости к ним, чтобы они охотно, даже с радостью, допускали его в мир своих переживаний, связанных с неофициальным общением. Методики изучения должны учитывать степень эмоциональной общности исследователя и исследуемых, не разъединять, а сближать их.

В данном случае члены группы выставляли себе «оценки» по специально разработанной карте-схеме. Экспериментатор зачитывал текст с описанием показателей наличия и степени развития тех или иных групповых качеств (или их отсутствия) и предлагал группе выставить себе оценку по пятибалльной системе. Сам процесс обсуждения, считает автор, дает богатейший материал психологу и педагогу («На троечку у нас это качество!» — «Нет, на двойку!» — «А почему ты так считаешь?»). Возникает оживленный спор, в котором, наконец, берет верх чья-либо точка зрения, и группа приходит к единому мнению. А бывает, что и не приходит... Групповая самооценка по шкалам представляется нам, отмечает Полонский, не только перспективным методическим средством, но и любопытным воспитательным приемом в формировании внешкольной группы, в осознании ее членами своих групповых достоинств и недостатков.

Очень важно, чтобы групповая самооценка, которая возникает в результате совместного самоанализа, способствовала формированию коллективного самосознания. Хорошо, когда члены группы отдают себе отчет, на каком уровне развития находится их группа как коллектив.

Если у членов группы выработались представления о том, каким должен быть коллектив, то, сравнивая свой класс с этим «эталоном», школьники смогут осознать, чего они достигли и что еще предстоит сделать. Тут может быть очень полезен метод эмоционально-символической аналогии, предложенный А. Н. Лутошкиным в его книге «Как вести за собой». Здесь путь движения группы от «неколлектива» к «коллективу» условно разбит на пять основных ступеней-этапов, для каждого из которых определен соответствующий образ-символ, отражающий социально-психологические качества межличностных взаимоотношений. Ориентируясь на эти качества, уже даже ученики начальной школы способны сравнить уровень своего коллектива с заданными образцами-символами, прийти к выводам о том, что надо сделать, чтобы класс успешно развивался по направлению к идеалу. Приведем краткое описание соответствующих образцов-символов. *«Песчаная россыпь»*. Нередко встречаются на нашем пути песчаные россыпи. Посмотришь — сколько песчинок собрано вместе, но в то же время замечаешь, что ничто их не соединяет между собой. Подует легкий ветерок — отнесет часть песка, что лежит с краю, подальше. Дунет ветер посильнее — разнесет песчинки в стороны, пока кто-нибудь не сгребет их опять в кучу. Есть группы ребят, очень похожие на такие россыпи. Вроде все вместе, а присмотришься — каждый сам по себе. Не находят эти ребята дела, которое бы их объединяло, неинтересно им быть вместе, не решаются пойти друг другу навстречу. Отсутствуют в таких группах авторитетные люди, хорошие организаторы, вокруг которых могли бы сплотиться ребята. И потому «песчаная россыпь» не приносит ни радости, ни удовлетворения тем, кто ее составляет.

*«Мягкая глина»*. Известно, что мягкая глина — материал, который сравнительно легко поддается воздействию. В руках хорошего мастера этот материал превращается в искусное изделие. Но он может так и остаться простым куском глины, если к нему не приложить достаточно усилий и умений. Когда в группе еще нет коллектива, ей особенно нужен хороший мастер, который смог бы повести за собой. Но этому вожаку нужна поддержка. Если его не поддерживают окружающие, ему трудно проявить себя. А самим ребятам без подсказки действовать трудно: у них еще нет опыта, не все понимают друг друга, не все готовы прийти другому на помощь. Нет еще у таких ребят и настоящей дисциплины. Скрепляют их в основном требования старших.

*«Мерцающий маяк»*. В штормящем море и начинающему, и опытному мореходу маяк приносит уверенность — курс выбран правильно. Нужно только быть внимательным и не потерять световые всплески из виду. Маяки не горят постоянно, а периодически выбрасывают пучки света, как бы говоря: «Я здесь, я готов прийти на помощь». Формирующийся коллектив тоже озабочен, как ему держать правильный курс. Здесь преобладает желание трудиться сообща, помогать друг другу, бывать вместе. Но желание — еще не все. Для настоящих общих дел нужно постоянное горение, а не одиночные, пусть даже очень яркие, вспышки. В таком коллективе есть на кого опереться, авторитетные «смотрители» маяка, те, кто поддерживает его горение, — организаторы, актив. Однако ребятам не всегда хватает сил собрать свою волю, проявить настойчивость в достижении общей цели, подчиниться коллективным требованиям. Активность проявляется всплесками, да и то не у всех.

*«Алый парус»*. Алый парус — символ устремленности вперед, дружеской верности, неуспокоенности. В таком коллективе живут и действуют по принципу: «Один — за всех, все — за одного». Товарищеские взаимоотношения и искренняя заинтересованность делами друг друга и всего коллектива сочетаются с

принципиальностью и взаимной требовательностью. Командный состав «парусника» — знающие и надежные организаторы, верные товарищи. К ним идут за советом, за помощью, и они бескорыстно оказывают ее. Здесь нет пассажиров, все — члены экипажа. Вместе радуются удачам, огорчаются, когда кому-нибудь плохо. Коллектив интересуется не только собственными делами, но и теми событиями, которые происходят в других коллективах. Правда, не скажешь, что здесь готовы в любую минуту прийти на помощь другим коллективам, которые в этом нуждаются. Стремление к этому есть, но и его еще надо подтвердить делами. Случается, что буря и несчастья нарушают на некоторое время ритм работы коллектива, но в борьбе выковывается характер.

*«Горящий факел».* Настоящий коллектив — тот, который не удовлетворен собственным благополучием и, не дожидаясь просьб и призывов, спешит на помощь другим, кто бескорыстно стремится принести пользу людям, всему обществу, высоко подняв над собою «горящий факел», освещающий дорогу другим. Горящий материал для этого огня — дружба, взаимопонимание, ответственность каждого не только за себя, но и за весь коллектив и за дела всего общества.

Подводя итог анализу аутосоциометрических методов, можно, как мы думаем, сделать вывод, что они в той или иной форме становятся необходимым переходным этапом между диагностическими, констатирующими, и терапевтическими, преобразующими, приемами при изучении (и формировании) педагогически эффективных и психологически оптимальных взаимоотношений в группе сверстников.

### **Изучение ценностно-ориентационного единства. «Референтометрия»**

В социальной психологии созданы новые методические приемы экспериментального изучения коллектива, которые дают возможность более полно и разносторонне исследовать взаимоотношения между школьниками. Существенный интерес для педагогического осмысления процессов коллективообразования представляют экспериментальные подходы к анализу внутригрупповой активности, разработанные под руководством А. В. Петровского. Они позволяют уловить не только эмоциональные связи, но и охарактеризовать содержательную сторону взаимоотношений, характерных для высоких стадий формирования коллектива.

На основании того, что для сплоченного коллектива характерным должно быть единство взглядов, убеждений, мнений по жизненно важным вопросам, нам предлагается специальная (несложная, удобная учителю) методика, позволяющая измерить степень совпадения отношения учеников к различным сторонам действительности. Эта характеристика сплоченности коллектива ЦОЕ (ценностно-ориентационное единство) изучается следующим образом. Всем ученикам класса предлагается набор, состоящий, например, из 15 карточек, на которых написано по одному качеству: «принципиальность», «настойчивость», «умение командовать» и т. д. Школьники должны в индивидуальном порядке расположить эти качества по степени важности: на первое место поставить главное, с их точки зрения, качество, затем — второе и т. д. Иными словами, они, как говорят в социальной психологии, ранжируют предложенный набор. Потом по определенным статистическим правилам сопоставляются все индивидуальные наборы и устанавливается числовая величина ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ) (исследование Н. Шпалинского).

Для определения круга лиц, чье мнение важно для данного ученика, в лаборатории А. В. Петровского разработан интересный методический прием — «референтометрия» (Е. В. Щедрина).

В первой серии опыта, результаты которого представляют и самостоятельный интерес, ученики производят взаимооценки друг друга по определенному набору качеств: «ум», «добродота», «честность», «искренность» и т. д. На специальных опросных листах (они могут представлять собой список класса, где по вертикали справа помещены фамилии учеников, а по горизонтали сверху — качества, которые нужно оценить) испытуемым проставляют «оценки за качество»: если данное качество у одноклассника явно выражено, за него ставится «5»; скорее выражено, чем не выражено, — «4»; скорее не выражено, чем выражено, — «3»; не выражено — «2». Через несколько дней начинается основная серия. С учеником проводят примерно такую беседу: «Помнишь, вы оценивали друг друга по нескольким качествам? Тебе, наверное, хотелось бы узнать, кто как тебя оценил? Я могу познакомить тебя с некоторыми оценками. Чье мнение о себе ты хотел бы узнать в первую очередь?» Далее выясняются еще две фамилии. Как видим, ситуация напоминает социометрическую, но критерий выбора здесь сфокусирован не на выявлении симпатии и стремления к совместной деятельности, а на выявлении тех, чье мнение для испытуемого особенно важно. Сравнение результатов опытов по обычной социометрической и «референтометрической» методике показывает, что они в основном совпадают. Как утверждает автор этой методики Е. В. Щедрина, если какой-либо ученик выбирается большим числом своих товарищей по группе в социометрической процедуре, то можно с высокой степенью достоверности ожидать, что он же получит значительное число выборов и при использовании нашей методики. Следовательно, в обоих случаях выявляется положение школьника в единой эмоционально-оценочной системе отношений. Можно сказать, что школьник {и не только он}, порой сам того не осознавая, симпатизирует и стремится общаться с теми, чьим мнением о себе дорожит, и, наоборот, дорожит мнением тех людей, с которыми хотел бы общаться. Разумеется, из этого общего правила могут быть и очень важные исключения, которые можно уловить при сравнении результатов экспериментов, проведенных с обычным «референтометрическим» критерием выбора.

*Методы изучения общения.* Все методы, основанные на опросах, строго говоря, дают информацию о взаимоотношениях внутри коллектива. Для исследований процессов непосредственного общения

применяются другие приемы, основанные на регистрации самовозникающих или вызванных исследователем актов поведения.

Для изучения общения в психолого-педагогических исследованиях широко используется объективное наблюдение, точность и надежность которого увеличиваются благодаря специально разработанным подробным программам. Так, в лаборатории Т. А. Репиной (Институт дошкольного воспитания) успешно применялась методика «одномоментных срезов структуры группы в свободном общении», которая предназначена для выявления общей картины реального общения в каждой конкретной возрастной группе. Процедура наблюдения, которая может быть использована и для изучения общения в классных коллективах, заключается в том, что исследователь (в его роли может выступить учитель, классный руководитель, педагог «продленного» класса) многократно фиксирует все имеющиеся к этому моменту детские объединения, а также случаи, когда тот или иной ребенок был в одиночестве. Сеансы наблюдения (так называемые срезы) производятся, как правило, на протяжении трех дней через каждые 5-7 мин в идентичной обстановке. Для соответствующих выводов достаточно провести около 30 наблюдений. Протоколы наблюдений обрабатываются с помощью таблиц, напоминающих уже описанную социометрическую матрицу. Полученные данные дают целый ряд важных сведений о группировках и характере общения каждого ученика. Выявляются соотношение объединений детей разной численности и их персональный состав, устойчивость, длительность существования; устанавливаются соотношение числа «срезов», когда ребенок был один, и «срезов», когда он входит в те или иные группировки, количество контактов, установленных ребенком с каждым членом группы, их длительность и т. д.

Описанные методы социально-психологического изучения школьного класса и система соответствующих понятий имеют очень большое значение для педагогической теории и практики воспитания. Изменяется представление о самом объекте воспитания, малой группе сверстников. Эти группы предстают как сложные системные явления, в которых диалектически противоречиво взаимодействуют заданные и стихийные элементы. Применение социально-психологических понятий и методов позволяет измерить и описать такие изменчивые взаимодействия группы и личности, которые прежде могли лишь интуитивно угадываться.

## УЧЕНИК В СИСТЕМЕ ЛИЧНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

### Потребность в общении

Мы уже говорили о том, что класс или другое более или менее постоянное объединение людей всегда представляет собой какое-то целое, малую группу в социально-психологическом смысле этого слова. Что же сплачивает людей в группу, что заставляет их сближаться? Иными словами, какова внутренняя психологическая причина того, что люди вступают между собой в личный эмоционально насыщенный контакт? Потребность в общении — вот внутренняя основа личных взаимоотношений между людьми. Эта основная социальная потребность возникает на самых ранних этапах человеческой жизни (некоторые психологи считают ее врожденной и связывают с ней почти все другие общественные проявления человека). Трудно сказать, существует ли врожденная потребность в общении. Но совершенно точно установлено, что возникает она и ясно проявляется уже в первые месяцы жизни ребенка. Почвой для ее развития, как отмечал Л. С. Выготский, является то, что любая потребность младенца становится потребностью в другом человеке. Первоначально это потребность во взрослом человеке. Уже на 2-3-м месяце жизни ребенок эмоционально переживает ее. Именно в этом заключается психологическая сущность «комплекса оживления\*», который хорошо известен любой матери: младенец реагирует на склонившегося к его колыбели взрослого радостными движениями ручек и ножек, улыбкой, звуками и т. д. Очень важно отметить, что уже на ранних этапах детства потребность в общении становится избирательной: пройдет еще 2-3 месяца — и ребенок будет радоваться только при виде «своих» взрослых. При встрече с незнакомыми людьми он либо улыбается, либо отворачивается и плачет. Так возникают первые предпочтения, первый выбор, в загадку которого еще никто не проник.

Постепенно потребность в общении заставляет ребенка искать эмоциональный контакт не только со взрослыми, но и со сверстниками, с другими детьми.

По наблюдению Р. Я. Сандлера, уже на втором году жизни между детьми возникают разнообразные контакты, которые включают как положительные, так и отрицательные взаимоотношения. Можно понять увлеченность исследователя, называющего коллективом группу совместно живущих в воспитательном учреждении двухлетних детей, хотя, конечно, на самом деле это далеко не так. Среди различных видов контактов между детьми второго года жизни Сандлер отмечает очень интересную, эмоционально насыщенную форму отношений, которая, по-видимому, является самым ранним проявлением симпатии сверстника к сверстнику. Как связующая форма между игровым и деятельностным общением в группе детей возникает «беспричинная ласка». Это не игра и не совместная деятельность, а разученные действия, в которых проявляются эмоциональные отношения детей друг к другу, например, ребенок без видимой причины подходит к другому, ласкает его.

Итак, уже на столь ранней стадии развития ребенка можно подметить зарождение личных отношений, отличных от тех, которые возникают в процессе деятельности. Наблюдаются и индивидуальные

особенности в общении со сверстниками. Так, в группе малышей, изучавшейся Сандлером, наиболее общительной оказалась девочка Зоя, причем характерно, что эта черта сочеталась у нее с более высоким по сравнению со сверстниками общим уровнем психического развития.

Следовательно, с социально-психологической точки зрения уже в группе детей ясельного возраста возникают зародышевые формы личных взаимоотношений — симпатии и антипатии, а также определенные индивидуальные различия в их проявлении.

С возрастом потребность в общении расширяется и углубляется как по форме, так и по содержанию. Дети начинают ее осознавать. При этом особенно остро проявляется потребность в общении со сверстниками, потребность в детском коллективе. И если трех-, четырехлетний ребенок еще удовлетворяется обществом кукол и игрушек, то пятилетний нуждается в товарищах. Эту потребность в общении именно с детьми ярко выразил один шестилетний мальчик. Возражая матери, которая, чтобы утешить сына, предложила заменить собой отсутствующего товарища, он сказал: «Мне надо ребенка, а ты не ребенок». Недаром уже с 4-5 лет изоляция ребенка от других детей — одно из самых тяжелых наказаний.

Приход ребенка в детский сад — очень важный момент в его жизни: меняется «социальная ситуация» (Выготский) его психического развития. С того момента, как ребенок попадает в группу сверстников, его индивидуальное развитие уже нельзя рассматривать и изучать в отрыве от взаимоотношений с другими членами группы. Именно здесь, на основе опыта общения со сверстниками закладываются основы нравственных качеств личности.

Между детьми складываются сложные отношения, несущие на себе отпечаток реальных социальных зависимостей во «взрослом» обществе. В ряде исследований были выявлены определенные факторы, которые, как полагают авторы, влияют на образование малых групп в детской среде. Морено отмечал, что «дети дошкольного возраста образуют довольно стабильные малые группы и что членам этих групп придается определенный статус, а также, что группы обнаруживают тенденцию к однородности в отношении престижа, умственного развития и семейного дохода членов группы». Дошкольная группа — эта генетически ранняя ступень социальной организации людей, которая затем сменяется школьным классом. На смену школьному классу приходит тот или иной производственный коллектив либо как промежуточный этап — студенческая группа или группа ПТУ. Теперь очень важно выяснить, что представляет собой «детское общество» на разных возрастных этапах, какова его социально-психологическая структура, какова динамика его развития, как сами дети осознают и переживают свои взаимоотношения со сверстниками, каковы место и роль взрослых в «детском обществе», как влияют на его развитие различные виды деятельности ребят и т.д. Только после изучения теоретических вопросов, связанных с жизнью детской группы, можно приниматься за создание специальной методики, которая могла бы в значительной мере регулировать стихийно возникающие взаимоотношения во избежание их столь же стихийного развития.

Наблюдения показывают, что нередко уже в группе детского сада между детьми возникают взаимоотношения, которые не только не вырабатывают у ребят гуманных чувств друг к другу, но, наоборот, воспитывают нечто прямо противоположное. Не всем детям хорошо «дышится» в среде сверстников, не для всех здесь благоприятный «эмоциональный климат». В дошкольной группе обычно выделяется некоторое ядро, состоящее из нескольких чрезвычайно активных детей, которые пользуются постоянной поддержкой наставников и служат для них опорой в воспитательной работе. Одновременно в группе есть дети, находящиеся в подчинении у более активных. Такая «поляризация» вредно отражается на личностных качествах и тех и других. У представителей ядра развиваются повышенная самооценка, стремление во что бы то ни стало быть впереди всех, жестокость, по отношению к более пассивным детям. У тех, кто не входит в ядро, развиваются либо угодничество, стремление любой ценой заработать расположение «главного», либо замкнутость, недоверие к людям и т.д. Такие дети чувствуют себя неловко в группе сверстников и часто с большой неохотой идут в детский сад. Иногда они просят дома какую-нибудь игрушку, конфеты и т.д. для того, чтобы преподнести подарок кому-либо из ядра группы и тем самым обеспечить себе покровительство со стороны маленького деспота, постепенно привыкающего к своему положению.

Такие отношения не редкость в группе детского сада. Но они не лежат на поверхности и зачастую ускользают из поля зрения педагога. Об этом говорит А. И. Аржанова, рассматривая проявления общительности детей в процессе коллективной игры: не сразу становится заметен источник беспокойства — чрезмерно активный, «агрессивно» общительный ребенок, «хозяин», запугивающий одного, упрашивающий второго, заискивающий перед третьим, но так или иначе всех себе; подчиняющий. Как будто играют дружно, дети не жалуются... Между тем складывается определенный тип отношений: одни только командуют, другие только подчиняются.

Даже далеко не полный анализ ситуаций, возникающих между детьми в процессе группового общения, демонстрирует актуальность этой психолого-педагогической проблемы. Чтобы ее разрешить, необходимо, как нам кажется, базироваться на следующих принципиальных положениях.

Во-первых, взаимоотношения между детьми в группе, как и в школьном классе, надо рассматривать как целостную систему, со своей внутренней структурой и динамикой развития. Необходимо изучать отношения каждого члена группы ко всем остальным и всех членов группы к каждому. Нельзя

ограничиваться анализом дружеских пар или игровых группировок, объединяющих лишь небольшую часть группы. Вместе с тем и дружба между детьми нуждается в дальнейшем исследовании, поскольку нередко скрывает далеко не гуманистические отношения. Необходимо далее изучить, какое место занимают дружеские пары в общей системе отношений, существующих в группе. Игровые группировки также не охватывают всех детей. Часто именно замкнутый, робкий ребенок оказывается вне подобной группировки, отношения внутри которой зачастую обусловлены не только и, может быть, не столько самой игрой, сколько повседневной деятельностью дошкольников.

Во-вторых, чтобы понять тенденции развития взаимоотношений детей в группе дошкольников, необходимо исследовать эти взаимоотношения на фоне и в сопоставлении со школьными классами. Поэтому методы изучения должны быть такими, которые можно было бы в более или менее неизменном виде применить к исследованиям взаимоотношений детей разных возрастов, и получить сопоставимые и сравнимые данные, доступные однотипной качественной и количественной обработке.

Мы подробно останавливаемся на взаимоотношениях между дошкольниками еще и потому, что понятие преемственности в "работе детского сада и школы включает, по нашему мнению, и преемственность в формировании данного коллектива.

Новый этап развития потребности в общении, а значит, и самих взаимоотношений начинается с поступления ребенка в школу. Особый интерес представляют взаимоотношения первоклассников. По сравнению с подготовительной группой детского сада у учеников первого класса много особенностей. Как это ни странно на первый взгляд, но наблюдения показывают, что старшая группа детского сада представляет собой более развитую социально-психологическую единицу, чем первый класс школы. Это можно объяснить несколькими причинами. Прежде всего, старшая группа детского сада — это группа детей, которые знают друг друга несколько лет, а первоклассникам еще нужно время, чтобы познакомиться. Далее, жизнь в детском саду способствует развитию личных взаимоотношений. В школе возможности для этого ограничены: ученики могут свободно общаться в основном лишь на переменах.

Вообще в школе происходит глубокая перестройка всей структуры взаимоотношений между детьми. Здесь у ребенка впервые появляется обязательная общественно значимая деятельность — учеба, способствующая формированию системы деловых отношений. Структура этих отношений во многом задается педагогом извне. В детском саду деловые отношения также существуют, но они еще не представляют собой организованной системы.

И личные, и деловые отношения зарождаются одновременно, в первые дни пребывания ребенка в школе. Когда учительница начинает знакомить первоклассников друг с другом, стремится сдружить их, она тем самым создает базу и для отношений «ответственной зависимости», и для личных отношений между одно-классниками.

В дальнейшем две системы отношений — деловых и личных — развиваются неодинаково. Первая из этих систем постоянно сознательно строится педагогами, воспитателями. Они определяют структуру деловых отношений, намечают, кто какую общественную работу должен выполнять, когда и в какой форме отчитываться. Одним словом, система отношений «ответственной зависимости» между учениками в классе в значительной мере программируется педагогом, управляется им и может довольно быстро измениться по его желанию.

Система личных отношений, возникающая на базе симпатий и привязанностей, не имеет, конечно, никакого официального организационного оформления. Ее структура складывается изнутри, стихийно.

Проявляя свою потребность в общении, ученики начальных классов обнаруживают значительные индивидуальные особенности. Как показывает специальное исследование, здесь можно выделить две группы детей. У одних общение с товарищами в основном ограничивалось школой и, по мнению учителя и родителей, не занимало большого места в их жизни. У других общение с товарищами уже занимало немалое место в жизни. <■

В 5 классе происходит резкий перелом, обостряется желание участвовать во всем происходящем в классе.

Наряду с установлением личных контактов усиливается стремление найти свое место в коллективе, во взаимоотношениях с товарищами. Конечно, уже в начальных классах ребенок стремится занять определенное положение в системе личных отношений и в структуре коллектива, зачастую тяжело переживая несоответствие между своими притязаниями и фактическим положением. Но у подростков все эти тенденции проявляются более остро\*.

Многие исследователи неоднократно подчеркивали, что в этом возрасте потребность в общении проявляется также и в активном поиске близкого друга.

Общение с близким товарищем, отмечает Т. В. Драгунова, выделяется для подростка в совершенно особый вид деятельности, которая может быть названа деятельностью общения, чьим предметом является товарищ-сверстник как человек. С одной стороны, эта деятельность существует в виде поступков подростков по отношению друг к другу, с другой — реализуется в форме размышлений о поступках товарища и взаимоотношениях с ним.

Как свидетельствуют работы по психологии дружеских отношений, в юношеском возрасте потребность в общении становится более глубокой по содержанию. Расширяется область духовного и интеллектуального общения школьников,

\* В связи с изменением сроков обучения в начальных классах и переходом к предметному преподаванию с четвертого класса приведенные данные нуждаются в дополнительной проверке, которая требует специального исследования. Появляется новая, исключительно эмоционально насыщенная форма проявления этой потребности — любовь.

Итак, в основе развития взаимоотношений в группе лежит потребность в общении, которая сама претерпевает с возрастом глубокие изменения. Она удовлетворяется разными детьми неодинаково. Это обусловлено тем, что для каждого человека в группе возникает своя, неповторимая ситуация общения, своя микросреда. Каждый член группы занимает особое положение и в системе личных, и в системе деловых отношений, к характеристике которых мы переходим.

## Основные системы отношений в школьных классах

Как мы уже отмечали, и личные отношения учеников, и отношения «ответственной зависимости» зарождаются одновременно уже в первые дни пребывания в школе, поэтому их еще трудно дифференцировать друг от друга. Поэтому в виде исключения мы остановимся не только на анализе личных отношений, но затронем и деловые, которые складываются на начальных этапах обучения, хотя их целостный анализ не входит в нашу задачу.

В первые дни пребывания в школе дети бывают настолько ошеломлены обилием новых впечатлений, что почти совсем не замечают своих одноклассников. Часто они даже не могут ответить, с кем они сидели за одной партой. Задача учителя состоит прежде всего в том, чтобы познакомить ребят друг с другом, помочь запомнить имена и т. д. Этот процесс длится весь первый месяц, а то и больше.

Характерно, что первоклассники поначалу даже как будто избегают непосредственных контактов с товарищами (если, конечно, среди них нет соседей по дому или воспитанников одного детского сада). Этот контакт осуществляется через педагога. Если, например, кто-нибудь забыл принести в класс ручку, а на уроке

нужно писать, то он не обращается к товарищам с просьбой дать ему лишнюю ручку. Ученик обычно сидит и молчит, иногда плачет, надеясь, что учительница заметит его бедственное положение. Учительница, узнав, в чем дело, обращается к классу, спрашивая, нет ли у кого-нибудь лишней ручки. Школьник, у которого есть свободная ручка, не предлагает ее товарищу сам. Он отдает ручку учительнице, которая и передает ее ученику.

Этот пример, о котором рассказывал профессор Н. Ф. Добрынин, свидетельствует о том, что первое время каждый ученик в классе как бы «сам по себе». Позицию ученика, которую он, может быть, и не осознает, можно выразить так: «Я и моя учительница».

Постепенно педагог приучает детей помогать товарищам, учит их вступать в непосредственные контакты. В следующий раз она уже не берет нужной школьнику предмет, а предлагает ребятам самим поделиться друг с другом. Постепенно дети начинают все больше осознавать себя частью какого-то целого, не учениками вообще, а учениками, скажем, 1 «А» класса, где учительница Галина Григорьевна.

Теперь позиция школьника может быть охарактеризована словами: «Мы и наша учительница\*». Появляется гордость за свой класс, стремление украсить как можно лучше его помещение, добиться для своего класса почетного места в школьных соревнованиях. «Нам дали вымпел на линейке!» — радостно заявляет девочка в конце первой четверти своим родителям.

Эти первые ростки коллективизма необходимо укреплять и развивать. Очень большое значение уже на первых этапах формирования коллектива имеет создание его жизнеспособной структуры. Для этого необходимо разбить коллектив на более мелкие единицы и правильно распределить общественные поручения.

Как показывают наблюдения и специальные исследования, ученики не могут находиться в реально близких и деловых отношениях с тремя, а то и четырьмя десятками своих сверстников, которые составляют школьный класс. Наиболее жизнеспособная величина первичного коллектива — это 5-7 одноклассников, сплоченных вокруг интересующего всех их дела. В таком маленьком коллективе есть возможность дать общественное поручение всем его членам. Это очень важно в целях выработки умения самостоятельно решать возникшие перед коллективом задачи. Опыт показывает, что уже первоклассники способны выполнять многие общественные поручения, например такие, как дежурство по классу, работа санитаров, проверка состояния учебников, уход за цветами, ответственность за ведение календаря природы, работа в редколлегии стенгазеты и т. д.

В начальных классах дети овладевают и такими сложными формами отношений, как совместное выполнение группой одного задания. В этом случае школьники приобретают опыт распределения обязанностей, учатся действовать с учетом того, что и как делают их товарищи. Сначала действия членов такой группы согласовывает учитель. Потом, когда ученики сами овладевают навыками совместной организационной работы, из них выделяется наиболее ответственный, который начинает выполнять функции руководителя группы. Постепенно у детей вырабатывается умение руководить и подчиняться, привычка уважать других членов коллектива.

В связи с этим коллективные отношения детей усложняются: возникает группа, выступающая как своеобразное ядро коллектива, — появляется актив. Выделение актива — очень сложный и противоречивый процесс. Учителю надо постоянно помнить, что далеко не всегда активный ученик выполняет общественные поручения из коллективистских побуждений, из желания действительно принести пользу другим детям.

Нередко мотивом бурной деятельности отдельных школьников служит стремление показать себя, занять привилегированное положение среди сверстников. Когда таким ученикам приходится подчиняться другим членам коллектива, они обижаются, иногда отказываются от работы, упрямятся, капризничают.

Опасно, если в классе выделяется группа, так сказать, «профессиональных руководителей» других учеников. Вот у этих маленьких «профессионалов» и возникают нередко черты себялюбия, тщеславия, презрения к рядовым членам коллектива.

Дети, выдвинутые на различные должности в классе — старосты, санитары и т.д., первоначально рассматривают это как некую меру поощрения за старательность и хорошую учебу и порой даже не связывают свое общественное поручение с необходимостью что-то делать для коллектива. Однако скоро наступает разочарование. Так, одна девочка, назначенная на пост старосты, в беседе с нами заявила: «Ну и что, что я староста. Все равно ничего не делаю. Подумаешь, два раза помогла учительнице тетради собрать...» А в первое время эта же ученица была очень горда своим новым званием.

Приведем данные интересного опыта, который имел своей целью выявить отношение младших школьников к коллективным заданиям.

Учительница однажды предложила ученикам 2 «А» класса приготовить дома флажки и сложить их в школе в специально приготовленный ящик. Во 2 «Б» классе школьники получили такое же задание, но сдать флажки они должны были уполномоченному коллектива ребят. Наконец, во 2 «В» классе дети приготовленные флажки сдавали учительнице.

Следующим заданием было изготовление бумажных квадратиков для гирлянд, причем те, кто сдавал флажки учительнице, теперь сдавали квадратик уполномоченному коллектива, и наоборот.

Затем для гирлянд изготовлялись треугольники. Ученики 2 «В» класса сами складывали их в ящик, а 2 «А» и 2 «Б» — соответственно сдавали их учительнице и уполномоченному коллектива.

В результате этих опытов выяснилось, что, когда дети действуют без контроля со стороны (сами складывают сделанное в ящик), они не чувствуют должной ответственности перед коллективом и задание выполняется на 50-60 %, когда же они сдают свою работу уполномоченному коллектива, то процент выполнения значительно возрастает и достигает 70-80 %. И наконец, когда дети сдают свои изделия учителю, то задание выполняется на 90-98 %.

Следует сказать, что приведенные данные характерны не только для второклассников. При отсутствии соответствующей воспитательной работы ответственность перед коллективом не возрастает и у более старших детей. Чтобы

повысить чувство ответственности, общественная работа в коллективе должна оцениваться не столько взрослыми, сколько самими детьми.

Часто классы, на первый взгляд деятельные и жизнеспособные, становятся совершенно беспомощными, очутившись без руководства учителя. Оставшись наедине друг с другом, дети настолько меняются, а, казалось бы, уже сформировавшиеся коллективные отношения оказываются настолько слабыми, что класс становится трудно узнать. Педагоги учитывают эту опасность и специально вырабатывают у учеников умение самостоятельно действовать, самостоятельно решать неожиданные вопросы. Достигается это и всей системой воспитательной работы, и специальными тренировочными заданиями. Сначала учитель подчеркивает: «Это дело вы будете выполнять сами, без меня. Посмотрим, как вы справитесь». Потом надобность в таких напоминаниях отпадает.

Воспитание самостоятельности требует наблюдательности и такта. Иногда случается, что, на первый взгляд, самостоятельная деятельность класса по своей внутренней сущности вовсе таковой не является. Одно из наших наблюдений (Я. Л. Коломинский) связано именно с такой мнимой самостоятельностью. Учительница действительно могла оставлять детей без присмотра: они не разбегались, не шумели, ходили строем по школе. Все это держалось на энергии и требовательности старосты класса Лоры Н. Девочка властно покрикивала на одноклассников, «взрослым» тоном делала им замечания и время от времени многозначительно доставала какую-то бумажку и записывала туда имена нарушителей дисциплины. Характерно, что повадки и интонации девочки удивительно напоминали отсутствующую учительницу. Со стороны это выглядело довольно комично. Но детям было не смешно: они уже знали по опыту, что, когда вернется учительница, Лора совершенно точно расскажет ей обо всех их провинностях, а учительница будет потом отчитывать провинившихся. Для них одноклассница выступала уже как внешняя по отношению к классу сила, олицетворяющая учительницу и ничем от нее в сущности не отличающаяся.

Конечно, такого рода самостоятельность (а она может выступать в разных вариантах) никакого положительного эффекта не дает. Наоборот, она вредно сказывается на внутриклассовых отношениях, не говоря уже о личности такого обоуполномоченного ученика.

## **Положение ученика**

### **в системе личных взаимоотношений**

Простые и повседневно употребляемые термины и понятия вдруг оказываются довольно сложными, как только мы пытаемся дать им научную характеристику. Что мы подразумеваем, например, под сочетанием «положение человека», «положение ученика»?

В разных аудиториях проводился один несложный социально-психологический эксперимент. Человека просят ответить на вопрос «Кто я?», употребив для

этого не более 20 определений. Почти всегда испытуемый начинает с утверждения себя по отношению к остальному живому миру: «Я человек\*». Далее следуют определения, которые в социальной психологии называют ролевыми. Человек описывает свое положение в окружающем мире, в обществе с точки зрения той социальной роли, которую он играет: «мужчина», «учитель», «классный руководитель», «отец» и т. д.\*. Положение человека характеризуется прежде всего теми общественными функциями, которые он выполняет. При этом каждый из нас играет не одну, а несколько ролей, в зависимости от принятой системы отношений. Не всегда легко определить эту роль с достаточной точностью. Если в специально организованных системах отношений это сравнительно просто, то в стихийно возникших системах социальное положение индивида плохо поддается определению.

Как мы уже неоднократно говорили, в школьном классе действуют две важнейшие системы отношений: деловые и личные. Школьник играет здесь множество ролей: он отличник или троечник, футболист, член редколлегии, филателист и т. д. Все эти роли открыты для непосредственного наблюдения, вследствие чего положение ученика может быть охарактеризовано по объективным критериям: успеваемость — по оценкам, спортивные успехи — по разрядам, положение филателиста — по качеству коллекции.

Совершенно иначе оценивается положение человека в системе личных отношений. И хотя оно всегда так или иначе проявляется при оценке личностных качеств школьника («душа общества», «любимец класса» и т. д.), точностью и стабильностью оно не отличается. В нашей психологической и педагогической литературе нередко смешиваются социальная роль ученика, выполняемое им общественное поручение, успеваемость, положение в системе личных отношений. Так, нередко можно встретить выражения «место ученика в классе», «положение в коллективе» без указания, что же, собственно, под этим подразумевается. Л. А. Шнирман описывает, например, такую ситуацию, сложившуюся в шестом классе: отличник Ш. имеет авторитет, но большого влияния на других учеников не оказывает. Еще меньшим влиянием пользуется другой отличник М., который вообще стоит несколько в стороне от класса, замкнут, не имеет друзей. Перейдем к изложению результатов изучения личных взаимоотношений, которые получены с помощью описанных экспериментальных методов.

Как уже указывалось, в результате социометрического (или иного обработанного соответствующим способом) эксперимента можно составить таблицу, из которой видно, насколько каждый член группы популярен среди сверстников. Количество положительных отзывов измеряет его «социометрический статус» (положение в системе личных взаимоотношений). Остановив свой выбор на том или ином однокласснике, ученик как бы заявляет: «С ним я хотел бы поддерживать близкие отношения, его я предпочитаю всем остальным». Таким

\* Интересные результаты с использованием методики М. Куна и Т. Макпартленда «20 определений Я» получены в исследовании В. Л. Ситникова. (См.: Ситников В. Л. Образ ребенка в сознании педагога. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 1996.)

образом, в эксперименте выявляется потребность каждого ученика в общении с теми или иными одноклассниками, симпатия к ним. Следовательно, чем больше членов группы симпатизирует человеку, чем большее число одноклассников испытывает потребность общаться именно с ним, тем больше выборов он получит.

Очень близко к правильному решению проблемы подошел Л. А. Шнирман в работе «Внутриколлективные отношения как условие развития личности школьника». Он отмечает, что особенности первичного коллектива находятся в тесной корреляции с очень сложными и разнообразными индивидуальными взаимоотношениями между отдельными членами коллектива. Эти индивидуальные взаимоотношения зависят от целого ряда условий, среди которых автор считает необходимым выделить прежде всего общий тон и стиль товарищеских отношений внутри коллектива, а также место, которое занимает в коллективе данная личность во всем своеобразии ее индивидуальных особенностей.

Но какое содержание вкладывает автор в понятие «место личности в коллективе»? Оказывается, речь идет о зависимости поведения индивида от возложенной на него ответственности внутри коллектива. Таким образом, под местом в коллективе автор понимает, попросту говоря, то общественное поручение, которое имеет ученик.

Однако в реальных отношениях, складывающихся в классе, иногда проявляются противоречия между положением, которое занимает ученик в системе ответственной зависимости, и его местом в системе личных взаимоотношений.

В западной социометрии разработана специальная терминология для обозначения статуса (положения) человека. Люди, получившие в ходе эксперимента наибольшее число выборов, именуется «звездами». Эти члены группы, как пишет Морено, получают так много предпочтений, что захватывают центр сцены, подобно звезде. Позднее, Бронфенбреннер в монографии «Измерение социометрического статуса, структуры и развития» уточняет это понятие, указывая, что «звезда» — это индивидуум, который получил больше выборов, чем можно ожидать по теории вероятностей. Но на практике в высшую группу относят обычно не всех, чей статус выше среднего, а только тех, кто получил значительно больше предпочтений. Так, в наших исследованиях к высшей, I, группе были отнесены те, кто получил 6 и более выборов, то есть в 2 и более раз больше среднего количества. (Напомним, что в наших экспериментах каждый испытуемый делал три выбора.) Бронфенбреннер рекомендует следующие числовые характеристики для обозначения «звезд»: если в эксперименте разрешено сделать 1 выбор, к высшей группе относят тех, кто получил 4, соответственно при 2 выборах — 6, при 3 — 7, при 4 — 8, при 5 — 9.

Если ученик получил меньше среднего количества выборов, его, по социометрической терминологии, относят к «пренебрегаемым». Тех школьников, которых никто не выбрал, считают «изолированными». Если в эксперименте использовались отрицательные критерии, то есть у испытуемых спрашивали, с кем они не желали бы общаться, появляется категория лиц, которых, по зарубежной социометрической терминологии, относят к «отверженным»: они получают отрицательные выборы.

Мы сочли необходимым привести данную терминологию по причине ее широкого распространения. Однако надо иметь в виду, что уже в самих названиях заключен как бы готовый психологический приговор лицам, относящимся к разным категориям. На самом деле все обстоит не так просто. Чтобы сделать более или менее окончательный вывод, надо глубоко и всесторонне изучать этих людей, их реальные взаимоотношения с другими членами группы.

В наших, как и во многих других, работах ученики, получившие различное число выборов, чаще всего делятся на четыре группы при трех разрешенных выборах. Как уже указывалось, к I группе относят тех, кто получил 6 и более выборов (они помещаются в центральный круг карты групповой дифференциации, см. рис. 4); II группу составляют дети, имеющие среднее количество выборов, то есть от 3 до 5 (второе кольцо карты); к III группе относят учеников, получивших 1—2 выбо-рз) — число ниже среднего (третье кольцо), к IV группе — школьников, не получивших в эксперименте ни одного выбора (четвертое кольцо).

В случае, когда число выборов в эксперименте не ограничено, для измерения положения ученика в системе личных отношений можно воспользоваться формулой

$$St = \frac{\sum k}{N-1}$$

Читается она так: статус (положение) ученика ( $S_i$ ) равен алгебраической сумме ( $\sum k$ ) полученных им положительных и отрицательных выборов, деленной на количество членов группы ( $N$ ), участвовавших в эксперименте, без 1. В этом случае деление испытуемых на группы по числу полученных выборов несколько усложняется. Разработана следующая шкала положений, где числовые характеристики располагаются выше и ниже среднего числа выборов, которое мог получить каждый ученик. Это число вычисляется по формуле

$$m = \frac{R}{N}$$

где  $R$  — общее число сделанных положительных выборов, а  $N$  — число членов в группе.

Как же дифференцируется школьный класс на учеников, занимающих различные положения в системе личных взаимоотношений?

По условиям описанных экспериментов, каждый ученик класса делает три выбора. Значит, и получить он может в среднем столько же. Но это возможно лишь при условии, если все школьники пользуются одинаковым расположением одноклассников. Реальные данные свидетельствуют в пользу неравномерного распределения выборов между учениками класса.

Как уже говорилось, школьники были разделены на четыре группы. По такому же принципу определяли и средний показатель места ученика в классе. Количество выборов, полученных школьником за весь период экспериментальной работы, делили на число проведенных экспериментов. При этом к IV группе отнесли детей, у которых среднее число выборов, приходящихся на каждый эксперимент, меньше 1. Дифференциация классов на группы учеников с разным числом выборов имеет существенное значение (табл. 14).

Таблица 14. Классификация положения человека в системе личных взаимоотношений

№ п/п	Название группы	Число выборов
1	«Звезды»	$St > m + 2a$
2	«Предпочитаемые»	$St > m + 1a$
3	«Принятые*»	$St > m \pm 1a$
4	«Непринятые»	$St < m - 1a$
5	«Пренебрегаемые»	$St < m - 2a$

Примечание. Здесь  $m$  — среднее число выборов, а  $a$  — квадратическое отклонение, которое вычисляется по статистической формуле.

Анализ статусной структуры, полученной по результатам каждого эксперимента, показывает, что выборы между учениками во всех классах распределяются неравномерно. Эта неравномерность сохраняется независимо от типа эксперимента и от времени его проведения. В каждом классе есть представители всех четырех групп, то есть те, кто получил 6 и более выборов, — I группа, и те, кто имеет среднее количество выборов (от 3 до 5), — II группа, получившие 1—2 выбора — III группа, не получившие ни одного выбора — IV группа.

Следовательно, мы можем констатировать факт дифференциации всех изученных классов на группы учеников, занимающих разное место в системе личных взаимоотношений.

Каков же характер этой дифференциации? Во всех классах наблюдается относительное постоянство в количественных соотношениях групп между собой. По данным разных экспериментов, в 3 «А» классе в I

группу входит от 2 до 6 учеников, то есть в среднем 4 ученика, что составляет 6 % класса; соответственно во II группу — от 9 до 18 учеников, в среднем 13 (38 %); в III группу — от 12 до 14 учеников, в среднем 13 (50 %); в IV группу — от 1 до 5 учеников, в среднем 2 (6 %).

В 3 «Б» классе: I группа включает от 1 до 4 школьников, в среднем 2 (6 %); II группа — от 9 до 13, в среднем 12 (36 %); III группа — от 7 до 14, в среднем 10 (39 %); в IV группа — от 5 до 8, в среднем 6 (19 %).

В 4 «А» классе: в I группу входит от 1 до 4 учеников, в среднем 2 ученика (3 %); во II — от 11 до 14, в среднем 12 (42 %); в III — от 12 до 19, в среднем 16 (48 %); в IV — от 1 до 5, в среднем 3 (7 %).

В 4 «Б» классе: в I группе было от 3 до 8 учеников, в среднем 5 (16%); во II — от 7 до 13, в среднем 10 (39 %); в III г- от 8 до 14, в среднем 11 (26 %); в IV — от 3 до 8, в среднем 6 (19 %).

Меньше всего школьников обычно в крайних, I и IV, группах.

Наиболее многочисленны и постоянны по количеству II и III группы. Эти группы близки друг к другу по величине и вместе составляют около 2/3 учеников класса.

В благоприятном положении находится около 50 % учеников класса, то есть I и II группы составляют около половины учащихся во всех изученных классах. Это число несколько выше, чем то, которое указывается Н. Гронладном и Ю. Бронфенбреннером.

Результаты наших исследований, как и данные, приведенные у вышеупомянутых авторов, свидетельствуют о том, что дифференциация по предпочтению почти не зависит от возраста школьников, тогда как в дошкольных группах она имеет несколько иной характер.

Детей старших групп детского сада также можно дифференцировать по различным категориям. Как и в школьных коллективах, здесь всегда есть ребята, пользующиеся популярностью большого числа сверстников, и дети, получающие среднее число выборов, и те, кого выбирают 1—2 человека, и, наконец, малыши, к которым сверстники не питают симпатии. Характерно, что здесь эта дифференциация еще более резкая: почти в каждой группе встречаются дети, которые получают «сверхбольшое» число выборов — до 18, чего никогда не бывает в школе. Это, по-видимому, свидетельствует о так называемом «контрастном» восприятии малышами своих сверстников: они либо хорошие, либо плохие, без полутонов и оттенков.

Возможно, имеет значение и влияние старших: хорошим нередко признается тот сверстник, которого воспитатель положительно оценивает чаще других (хотя уже в дошкольном возрасте эта внушаемость не абсолютна). Из-за того, что некоторые дети получают «сверхбольшое» число выборов, значительное по сравнению со школой число детей попадает в IV группу. Обобщенные данные о дифференциации дошкольников по положению, занимаемому в группе, представлены в табл. 15.

Большинство детей в изученных коллективах {аналогичные результаты получены и в младших группах} получают число выборов ниже среднего и тем самым оказываются в неблагоприятном положении в системе личных отношений, организующих группу.

Такая классификация дает возможность четко выделить две наиболее существенные категории — членов группы с благоприятным статусом (I и II категории), куда относятся испытуемые, получившие среднее и выше среднего число выборов, и членов группы с неблагоприятным статусом (III и IV категории), куда относятся испытуемые, получившие минимальное и нулевое число выборов.

Анализ экспериментального материала показывает, что соотношение суммарных величин благоприятных и неблагоприятных статусных категорий является существенным диагностическим показателем, который мы квалифицируем как «коэффициент благополучия взаимоотношений» (КБВ). Если большинство членов группы оказываются в благоприятных статусных категориях (I и II), уровень благополучия взаимоотношений определяется как высокий; при одинаковом соотношении — как средний; при преобладании в группе людей с низким статусом — как низкий.

В качестве диагностического параметра можно рассматривать также «индекс изолированности» — процент членов группы, оказавшихся в IV статусной категории.

Таблица 15. Статусная структура групп на разных возрастных этапах, %

Статус	Возраст испытуемых						
	Дошколь-ники	Младшие школь-ники	Подростки	Старше-классники	Учащиеся ПТУ	Студенты	Рабочие
I	3	9	10	15	13	21	27
II	39	30	35	34	28	29	32
III	55	41	41	36	41	34	25
IV	3	19	13	15 =	18	16	57'
I+ II	42	39	47	49	41	50	59

III + IV	58	60	54	51	59	50	82

Приведем усредненные данные наших исследований (Я. Л. Коломинский), в которых обобщены результаты опытов по критериям «совместное сидение», «работа», «выбор в действии», «игра» и «развлечения» (табл. 15). По каждому возрасту исследовалось 30—50 групп (ПТУ — 5 групп).

Принципиально сходные данные о статусной структуре детских коллективов в результате исследования 192 коллективов по критерию «наибольшего предпочтения одного индивида другим» получил А. В. Киричук.

На основании всех этих данных можно сделать вывод о некоторых возрастных тенденциях в изменениях статусной структуры. Прежде всего, несомненно, что число людей в крайних статусных группах с возрастом увеличивается. По-видимому, это связано с повышением избирательности в сфере личных взаимоотношений.

Дифференцированный анализ статусной структуры групп «внутри» одного возраста обнаруживает такие значительные отклонения от средних значений, что их едва ли можно считать случайными.

Как показывают экспериментальные данные, наиболее подвижными по объему и, возможно, наиболее «чувствительными» к содержательной стороне внутригрупп-повых процессов оказываются крайние статусные категории.

В исследованиях отмечается, что численность этих категорий зависит от характера внутриколлективных отношений, от отношения учителя к детскому коллективу, от стадии развития коллектива, от типа школы и т. д. При этом, как показывают некоторые данные, наиболее подвижной оказывается численность статусной категории «изолированных\*». Как уже указывалось, отношение ее представителей к общей численности группы квалифицируется в виде «индекса социальности», «индекса социальной изолированности».

В исследовании, проведенном Я. Л. Коломинским и Н. А. Березовиным, обнаружилась связь между стилем отношения учителя к классному коллективу и личными взаимоотношениями детей. Анализ полученных результатов прежде всего свидетельствует о том, что все изученные классы имеют полную статусную структуру. Сравнение классов по уровню КБВ (коэффициент благополучия взаимоотношений) обнаружило явную, хотя и неравномерно проявляющуюся тенденцию, при которой в классах с устойчиво положительным стилем отношения учителя к детям величина КБВ близка к средней (I + II статусные категории = 47,5 %). Причем данный показатель в некоторых классах этой группы можно квалифицировать как высокий (I + II статусные категории = более 50 %).

В других классах уровень КБВ оказался более низким, особенно в классах с отрицательными стилями отношений (I + II статусные категории = менее 40 %). Еще более четко связь между стилем отношения учителя к классному коллективу и характером его статусной структуры обнаруживается при сравнении «индексов изолированности». При больших колебаниях индивидуальных величин в классах с устойчиво положительным стилем индекс изолированности составляет в среднем 12,5 %, в классах с отрицательным стилем — 19 и 23,5 %.

Колебания внутри каждой группы могут свидетельствовать о сложности и неоднозначности выявленных связей. Можно констатировать, что «индекс изолированности» действительно отражает существенные качественные характеристики внутригрупповых процессов.

Подводя итоги нашего анализа статусной структуры группы, отметим, что для нее характерно наличие всех статусных категорий (полная структура). Неполная статусная структура может выступать и как возрастная особенность, и как показатель, характерный для данной группы и связанный с качественными ее особенностями. Наиболее чувствительными индикаторами этих особенностей можно считать коэффициент благополучия взаимоотношений и «индекс изолированности». Таким образом, эти методы позволяют объективно определить место каждого ребенка в системе личных взаимоотношений, которые складываются в детсадовских группах и школьных классах. Психологу и педагогу не составит труда выявить детей, наиболее предпочитаемых сверстниками, с одной стороны, и ребят, которые находятся в своеобразной психологической изоляции — с другой. Индивидуально-психологическое изучение этих детей поможет выяснить факторы, обеспечивающие ученику и дошкольнику то или иное место в системе личных взаимоотношений, и наметить такие педагогические мероприятия, которые обеспечили бы каждому ребенку благоприятное место в этой системе.

## **Взаимность выборов**

### **и удовлетворенность в общении**

Эмоциональное благополучие, или самочувствие ученика в системе личных взаимоотношений, сложившихся в коллективе, зависит не только от того, сколько одноклассников симпатизируют ему, изъявляют желание с ним общаться, но и от того, насколько эти симпатии и это стремление к общению взаимны. Иными словами, для ученика важно не только количество выборов, но и то, кто именно предпочел его другим: тот, кого он выбрал бы сам, или, напротив, некто, не вызывающий симпатии. Результаты изучения взаимных выборов, взаимных связей между учениками имеют существенное значение и для педагога, и для психолога. Эти данные важны и для выявления структуры взаимоотношений в коллективе, и для изучения удовлетворенности ученика в общении с одноклассниками, которая может обусловить его эмоциональное самочувствие в классе.

Представим себе школьника, которому симпатизируют некоторые одноклассники, но все они ему более или менее безразличны, а те, к кому он тянется сам, его «не принимают». Это положение, конечно, неприятно для ученика, его потребность в общении остается неудовлетворенной. Возможна и такая ситуация, когда два или три одноклассника взаимно симпатизируют друг другу и больше ни в ком не нуждаются. Эти ребята удовлетворяют свою потребность в общении. Но возникает другой вопрос: не отрываются ли они от класса, не замыкаются ли в своем узком кругу? В том и в другом случаях следует искать такие педагогические воздействия, которые помогли бы одним детям удовлетворить потребность в общении с одноклассниками, а другим — расширить круг своего общения с ними.

Чтобы решить эти и другие подобные проблемы, надо прежде всего определить фактическое состояние личных взаимоотношений между детьми с точки зрения их взаимности. В этом педагогу могут помочь описанные выше методы изучения, которые представляют соответствующую информацию.

Как уже было отмечено, в наших экспериментах ученик делал три выбора. Среди них могли встречаться и взаимные. Чтобы иметь возможность сравнивать данные о взаимных выборах по результатам разных экспериментов в различных классах, можно воспользоваться применяемым в социометрии способом нахождения индекса «групповой сплоченности». В дальнейшем мы будем называть эту величину «коэффициентом взаимности» (КВ), поскольку она, как это будет показано ниже, не всегда служит показателем сплоченности. Для того чтобы вычислить коэффициент взаимности, необходимо найти отношение числа взаимных выборов к общему числу всех выборов, сделанных в эксперименте, и выразить его в процентах по следующей формуле:

$$KB = \frac{R_1}{R} 100\%,$$

где R — общее число выборов, сделанных в эксперименте, а  $R_1$  — число взаимных выборов.

Пусть, например, в классе из 30 человек в ходе эксперимента было сделано  $30 \times 3 = 90$  выборов. По основной таблице определяем, что из этих выборов 45 оказались взаимными. Коэффициент взаимности будет

$$KB = \frac{45}{90} 100\% = 50\% .$$

Так можно узнать и средний коэффициент взаимности класса. Для этого надо найти отношение общего числа взаимных выборов по данным всех экспериментов к общему числу всех сделанных выборов. В нашем исследовании получены следующие данные: по 3 «А» классу общий коэффициент взаимности равен 46 %, 3 «Б» классу — 35 %, 6 «А» классу — 37 %, 6 «Б» классу — 42 %. Как видим, результаты весьма близкие.

Чтобы правильно оценить значение этих величин и ответить на вопрос, может ли коэффициент взаимности характеризовать сплоченность класса, нужно прежде всего понять психологический смысл этой величины. Что может означать высокий коэффициент взаимности? Он может свидетельствовать, например, о том, что в данном классе детей связывают прочные взаимные отношения, которые они хорошо осознают. Но эта величина ничего не говорит о той основе, на которой возникла взаимность.

Коэффициент взаимности, следовательно, может выражать различный характер отношений, существующих в классе. Он может быть показателем действительной сплоченности коллектива, а может свидетельствовать и о фактической разобщенности класса на отдельные пары, группы, об отсутствии выработанного общественного мнения, о круговой поруке и т. п. Бывает, что в коллективе, где ученики предъявляют друг другу более высокие требования, коэффициент взаимности оказывается ниже, чем в менее организованном сообществе. Ясно, что за одинаковыми количественными показателями может скрываться противоположное качественное содержание взаимоотношений, выявленных в эксперименте.

В некоторых исследованиях найдена положительная зависимость между уровнем организации коллективной деятельности и коэффициентом взаимности. Так, в работе А. В. Киричука «Формирование коллективных взаимоотношений между учениками начальных классов в процессе деятельности» показано, что в экспериментальном классе под влиянием определенных воспитательных мер коэффициент взаимности возрос с 21,5 до 43,9 %. Коллективная деятельность, — замечает автор, — объективно создает условия для расширения круга взаимных симпатий и устойчивости эмоциональных отношений.

В изученных нами дошкольных группах обнаружилась очень интересная зависимость в изменении коэффициента взаимности (Я. Л. Коломинский). В группах, где эксперименты проводились с интервалами в 7 дней, коэффициент взаимности составляет 31 и 30 %, в группах, где был установлен интервал в 30 дней, — 25 и 21 %. Несколько более высокий коэффициент взаимности в группах, где эксперименты следовали друг за другом через более короткий промежуток времени, объясняется, видимо, воспитательным влиянием самих экспериментов, которые, стимулируя осознание детьми своих симпатий, способствовали их закреплению. Это наводит на мысль о возможности на основе описанных методов разработать систему педагогических воздействий, специально направленных на улучшение взаимоотношений в коллективе, то есть перейти от диагностики взаимоотношений к их активному построению.

Для дошкольной группы коэффициент взаимности может, по-видимому, служить и показателем сплоченности: ведь здесь отношения более непосредственны, круговая порука вряд ли существует. Поэтому

для дошкольной группы величина коэффициента взаимности может, как нам кажется, служить объективным показателем сплоченности детей, критерием воспитанности группы. Если в дальнейшем удастся установить определенную среднюю норму, средний уровень коэффициента взаимности по группам детей данного возраста (для этого необходима экспериментальная работа, охватывающая по несколько десятков групп каждого возраста), то, сопоставляя этот средний уровень с уровнем, обнаруженным в данной группе, можно будет делать весьма достоверные выводы о сплоченности детей. Сравнивая коэффициент взаимности через определенные промежутки времени, можно судить о том, как меняется эта взаимность под влиянием тех или иных воспитательных воздействий.

Возможно, такие же зависимости удастся обнаружить и в школьном классе, тогда коэффициент взаимности и здесь сможет служить критерием развития взаимоотношений. Кстати, в будущем, после соответствующей экспериментальной работы, можно будет в качестве таких критериев использовать еще ряд показателей, таких, как характер дифференциации класса на группы по положению учеников в системе личных отношений, коэффициент удовлетворенности в общении, коэффициент устойчивости разных показателей взаимоотношений, коэффициент осознанности отношений, степень соответствия положения учеников в системе личных взаимоотношений их положению в структуре коллектива. Обо всех этих показателях мы еще будем говорить и увидим, что они связаны с качеством воспитательной работы. Однако эта связь изучена еще недостаточно для того, чтобы на основе числовых коэффициентов судить об уровне воспитанности класса.

Итак, характеризуя положение ребенка в системе личных отношений, мы должны учитывать и число выборов, полученных им в экспериментах, и взаимность этих выборов. Большой психологический интерес, как нам кажется, представляет вопрос о том, какое субъективное значение имеют эти факторы для самого ребенка.

Чтобы подойти к решению этой проблемы, с учениками всех изучавшихся классов был проведен эксперимент, в котором каждый школьник должен был отреагировать на рассказ о соответствующих ситуациях. С третьеклассниками эксперимент проводился индивидуально, в шестых классах — с небольшими группами учеников, но так, чтобы экспериментальная работа охватывала всех детей. Вот текст экспериментальной беседы.

*Экспериментатор:* Ребята, я хочу узнать ваше мнение по одному вопросу.

В одном из классов учительница, чтобы правильно рассадить детей, попросила их написать на листках фамилии трех учеников, с которыми они хотели бы сидеть в следующей четверти. Собрала листки и стала смотреть, кто с кем хочет сидеть. И вот оказалось, что с Колей захотело сидеть 9 человек, но среди них не было никого из тех, кого он сам выбрал. С Васей хотел сидеть только один мальчик, но как раз тот, кого выбрал сам Вася. Обо всем этом учительница рассказала ребятам. Как вы думаете, кто больше обрадуется; Коля, с которым захотело сидеть 9 ребят, но сам он не выбрал никого из них, или Вася, которого выбрал один мальчик, но как раз тот, кого выбрал и он сам? На чьем месте, на Колином или на Васином, вы бы хотели оказаться? Почему?

Ответы детей говорят о том, что для них более ценным оказался бы именно взаимный выбор.

Жора С: Я бы хотел на Васином месте оказаться. Что толку, что Колю выбрало много детей! А вдруг они все плохие?

Таня А.: Я думаю, что Вася больше обрадовался. А Коле я не завидую. Его многие выбрали, а сесть-то ему не с кем!

Ни один школьник не пожелал оказаться на Колином месте.

Отсюда следует, что ребенок осознает взаимный выбор как нечто более значимое по сравнению с числом полученных выборов. Это, конечно, не значит, что для ученика не имеет значения его положение в коллективе. Однако осознается это положение (как это будет показано дальше) недостаточно четко.

Следовательно, для того, чтобы изучить удовлетворенность ученика в общении с одноклассниками, надо учитывать оба показателя: число учеников, симпатизирующих ему, и взаимность этих симпатий. Чем с большим числом одноклассников связывает ребенка взаимная симпатия, тем полнее будет удовлетворяться его потребность в общении, тем, по всей вероятности, лучше будет его эмоциональное самочувствие в классе. Данные, полученные в наших экспериментах, дают возможность найти объективную характеристику удовлетворенности в общении каждого ученика класса. Для этого надо подсчитать:

- 1) сколько одноклассников выбрали данного ученика за весь период экспериментальной работы;
- 2) сколько из выбранных им одноклассников ответили ему взаимностью.

Таким образом, понятие «удовлетворенность в общении» включает все те показатели места ученика в системе личных взаимоотношений, о которых мы говорили выше. Для ее объективной количественной характеристики мы ввели «коэффициент удовлетворенности» (КУ). Чтобы определить его, необходимо найти процентное отношение числа одноклассников, с которыми у этого ученика был взаимный выбор на всем протяжении экспериментальной работы, к числу учеников, которых он выбрал за этот период. Так, если за весь период экспериментальной работы данный школьник выбрал  $n$  одноклассников, из которых часть ребят ( $n_1$ ) выбрали и его (то есть число одноклассников, с которыми у данного ученика были взаимные выборы, равно  $n$ ), то коэффициент удовлетворенности выразится следующей формулой:

$$KY = \frac{n_i}{n} 100\%$$

Например, ученик А. за все 5 экспериментов, проведенных в классе, выбрал 8 одноклассников ( $n = 8$ ), из которых 4 выбрали и его ( $n_i = 4$ ). Коэффициент удовлетворенности ученика А. будет равен

$$KY = \frac{4}{8} 100\% = 50\%$$

По такому же принципу можно найти общий коэффициент удовлетворенности для учеников данного класса. Если  $M$  — это число школьников, которых выбрали на протяжении экспериментальной работы все ученики класса, а  $M_i$  — число учеников, ответивших на выбор взаимностью, то коэффициент удовлетворенности класса можно выразить такой формулой:

$$\overline{KY} = \frac{M_i}{M} 100\%$$

Исходя из величины коэффициента удовлетворенности, мы относим ученика к одной из четырех групп. В I, высшую, группу входят ученики, КУ которых от 75 до 100 %. Такой показатель означает, что детей, входящих в I группу, выбрали либо все одноклассники, которых они выбрали сами, либо не менее 3/4 этого количества. Ко II группе относятся школьники, коэффициент удовлетворенности которых от 50 до 75 %. III группу составляют ученики с коэффициентом удовлетворенности от 25 до 50 %. К IV группе относят детей, имеющих минимальный коэффициент удовлетворенности от 0 до 25 %. Они либо совсем не имеют взаимного выбора ни с одним из одноклассников, либо имеют взаимный выбор менее чем с 1/4 частью выбранных ими учеников.

Точно так же, как и распределение детей по числу полученных выборов, такое условное распределение учеников по коэффициенту удовлетворенности имеет вполне реальный психологический смысл. Ясно, что ученик, которого выбрали все или почти все одноклассники из тех, кого он сам выбрал, имеет почву для более высокого эмоционального самочувствия, эмоционального благополучия, чем тот, которого, может быть, и выбирают некоторые одноклассники, но совсем не те, к кому он сам стремится.

Перейдем к анализу экспериментального материала.

Сравнение коэффициентов удовлетворенности по классам еще более ярко обнаруживает те же зависимости, которые отмечались при анализе коэффициентов взаимности. Оказывается, одинаковый коэффициент удовлетворенности может скрывать качественно различные взаимоотношения, складывающиеся в классе.

Так, в 3 «А» классе КУ — 59 %, в 3 «Б» — 32 %, в 6 «А» — 52 %, в 6 «Б» — 52 %.

Таким образом, коэффициент удовлетворенности более организованного 3 «А» класса почти в два раза ниже, чем в менее организованном 3 «Б», а коэффициенты далеких не равноценных шестых классов одинаковы.

Для того чтобы проанализировать полученные суммарные данные, посмотрим, как изучаемые классы дифференцируются на группы учеников по величине ■ коэффициента их удовлетворенности в общении. Мы видим, что в 3 «А», 6 «А» и 6 «Б» классах более половины школьников относится к I и II группам по величине коэффициента удовлетворенности (соответственно 56, 60, 54 % от числа учеников в каждом из классов).

В 3 «Б» классе в первые две группы входит только 1/3 часть учеников класса (28 %).

Следовательно, в 3 «А», 6 «А» и 6 «Б» классах большее по сравнению с 3 «Б» число детей имеет хорошее эмоциональное самочувствие. Характерно при этом, что значительное число учеников 6 «А» и 6 «Б» классов находятся в I, высшей, группе по величине коэффициента удовлетворенности (соответственно 27 и 35 % от общего числа учащихся этих классов).

Таким образом, независимо от качества воспитательной работы в классе значительное число школьников может находиться в благоприятном положении с точки зрения их удовлетворенности в общении. Более того, бывают случаи, когда в классе, где лучше поставлена воспитательная работа, в неблагоприятном положении находится больше учеников, чем там, где воспитательная работа поставлена хуже. (В 3 «А» классе в III и IV группах — 44 % учеников, а в 3 «Б» — 72 %.) Возникает вопрос о педагогической оценке

удовлетворенности в общении. Всегда ли хорошо, когда у школьника она высока? Трудно ответить на этот вопрос в отрыве от реальной ситуации. Прежде всего надо выяснить, какие именно школьники данного класса удовлетворены общением. В коллективе, где нет правильно воспитанного общественного мнения и должной требовательности учеников друг к другу, зачастую довольны общением именно слабые ученики, то есть те, у кого низкая успеваемость, плохая дисциплина. Такое «эмоциональное благополучие» может играть отрицательную роль. Ведь имея высокую удовлетворенность в общении, эти ребята психологически защищены от требований, предъявляемых педагогами. Они удовлетворены своим положением среди товарищей, им «и так хорошо» и т. д. Подобная позиция делает их в какой-то мере нечувствительными к воспитательному воздействию.

Наблюдения и специальные исследования показывают, что, если у ребенка есть хотя бы одна взаимная привязанность, он не очень переживает свое объективно плохое положение в системе личных взаимоотношений, а затем и вовсе перестает его осознавать.

Таким образом, удовлетворенность ученика в общении, как и его место в системе личных взаимоотношений, зависит не только от личности самого школьника, но и от множества других факторов, главный из которых

— общественное мнение класса, в котором он учится.

## Как переживает ученик свои взаимоотношения с другими членами группы

Положение ребенка в системе личных взаимоотношений не только зависит от целого ряда факторов, но и само является существенной предпосылкой формирования личности. Ведь качества личности и особенности поведения, обуславливающие положение человека в обществе, могут быть поняты и обратно, а именно, как результат воздействия на личность того статуса, который она приобретает в коллективе. Например, эффективность, почти всегда понижающая положение ребенка в среде сверстников, как показала Л. С. Славина, сама является следствием неудовлетворенности ребенка своим положением.

Чтобы понять психологические механизмы взаимодействия между формированием личности и ее положением в группе, надо не только иметь объективные данные об этом положении, но и представлять внутреннюю позицию ребенка, т. е. знать, как сам ребенок переживает это свое положение, как он к нему относится. Отношение человека к своему положению в группе включает в себя два основных психологических компонента: переживание и осознание. Переживание и осознание теснейшим образом связаны между собой, но это разные психологические характеристики отношения к окружающему. Человек может что-то осознавать, но это оставляет его более или менее спокойным, эмоционально не затрагивает. И наоборот, у него могут быть переживания, чьих истинных причин он не осознает.

Наблюдения и некоторые исследования показывают, что школьник аффективно, эмоционально переживает свои взаимоотношения с окружающими, свое положение в группе сверстников. Неудовлетворенность в общении с одноклассниками сказывается и в поведении ребенка, влияет на успеваемость, толкает на различные, иногда и антиобщественные, поступки. В связи с этим возникает ряд важнейших педагогических проблем, прежде всего — проблема изолированного ребенка, ученика, которого в классе никто не выбирает, никто не любит. У такого школьника не удовлетворяется одна из важнейших социальных потребностей — потребность в общении, что является причиной формирования целого ряда отрицательных черт личности и особенностей поведения. Особую тревогу вызывает тот факт, что именно дети-одиночки, дети, не понятые в своей группе, часто становятся правонарушителями. Об этом со всей ясностью свидетельствуют результаты специальных исследований (М. А. Алемаскин, А. А. Реан). Подавляющее большинство изученных подростков, состоявших на учете в детской комнате милиции (свыше 90 %), были в психологической изоляции среди одноклассников. Этих ребят «не от хорошей жизни» потянуло в уличную компанию: здесь они искали удовлетворения потребности в общении, потребности быть на виду, как-то проявить себя перед сверстниками.

В некоторых исследованиях выявлено, что от положения в коллективе зависит характер его восприятия. В экспериментах немецкого психолога К. Готтшаль-дта детям показывали фотографии, сделанные без искажения, а также расширенные и суженные. Оказалось, что положение ученика в классе сказывается на восприятии собственных фотографий, на восприятии фотографий других учеников, превосходящих его, стоящих ниже его, резко отклоняющихся от массы или входящих в ядро класса. Ученики, удовлетворенные своим положением, выбирают свои фото с нулевым искажением. Те, кто недоволен своим положением, предпочитают искаженное фото, считая его правильным. При признании превосходства соученика выбирается «широкое фото», при пренебрежительном отношении к нему — «узкое фото».

6 За\*. 683

Возможно, на основе этих данных удастся разработать довольно точную методику выявления того, как переживает ученик свое положение в классе, поскольку выбор той или иной фотографии можно будет считать критерием переживания. Теперь рассмотрим, как осознает человек свои взаимоотношения с другими членами группы. Это осознание принципиально отличается от осознания своего статуса в других системах отношений. Дело в том, что положение в учебе и положение в системе отношений «ответственной зависимости» непосредственно «открыты\*», они характеризуются определенными объективными показателями: школьными оценками по предмету, общественными поручениями и т. д. Положение в системе личных взаимоотношений, которые нигде формально не фиксируются и складываются большей частью стихийно, не поддается истолкованию при помощи внешних критериев. Оно не известно школьнику так, как, например, известны ему его собственные успехи и успехи товарищей в учебе или общественные поручения; в одном случае ставится отметка, в другом — выносится коллективная оценка. Более того, перед учеником задача такого осознания в открытой форме ставится очень редко. Как показывают наблюдения, она возникает чаще всего при каких-либо осложнениях и тогда переживается очень остро и зачастую болезненно. Дело в том, что из всех систем общения система личных отношений наиболее эмоционально насыщена. Вряд ли у кого-либо нет достаточно высоких притязаний в этой области. Ведь они, как нам думается, связаны для субъекта с самой важной и в то же время самой общей самохарактеристикой: с оценкой себя как личности.

Особенно остро взаимоотношения с товарищами переживаются в подростковом и юношеском возрасте. Любое нарушение в этой сфере, действительная или мнимая потеря привычного положения нередко воспринимается человеком как трагедия. Проиллюстрируем сказанное выдержками из интереснейших и весьма достоверных психологических документов — юношеских дневников.

«Я снова занял в классе свое старое и насиженное место общепризнанного шута. Ребятам, конечно, весело,

но мне это душу рвет... Класс я люблю, но люблю безнадежно. Класс живет, Ольга живет, а я стою в стороне, хотя иногда меня "пускают", чтобы, послушав несколько моих грошовых остроумий, посмеяться и снова оставить одного... Вообще, если я живу, то только не в классе». «Я в классе поганка-мухомор». «Меня сейчас обуревают дикое желание всеми силами и средствами завоевать обратно свое положение по отношению к моим товарищам... Не остановлюсь ни перед какими средствами, чтобы добиться этого» (Дневник Пети Сагайдачного. М., 1963. С. 102).

При чтении этих взволнованных строк невольно вспоминаются слова Антуана де Сент-Экзюпери: «Никакой драмы, ничего волнующего нет ни в чем, кроме человеческих взаимоотношений».

Все вышесказанное еще раз доказывает и несомненную важность изучения проблем, связанных с осознанием и переживанием человеком своих личных взаимоотношений в коллективе, и чрезвычайную методическую трудность такого изучения. Ведь даже предельно искренние высказывания не могут служить объективным источником для научного изучения: во-первых, они взяты из уникальных «человеческих документов», во-вторых, отражают лишь субъективную сторону проблемы, оставляя совершенно неясным вопрос о действительном положении авторов дневника в системе личных взаимоотношений. Кроме того, подобный анализ своих взаимоотношений, как показывает опыт, доступен далеко не всем юношам и девушкам, не говоря уже о дошкольниках и младших школьниках.

Не может быть использован для изучения осознания взаимоотношений и обычный социометрический подсчет. Для этого был применен другой разработанный нами эксперимент — «Выбор в действии», сущность которого уже была изложена. Исследование охватывало старших дошкольников (4 подготовительные группы детского сада), младших школьников и подростков (по 2 третьих и шестых класса), старших школьников (девятый класс) и студентов (2 студенческие группы). Всего в эксперименте участвовало около 300 человек (Я. Л. Коломинский). Преимущество этого эксперимента в том, что он позволяет одновременно получить информацию и о личных взаимоотношениях ребят, и о том, как они осознают эти отношения.

Школьники разных возрастов неодинаково отнеслись к предстоящим выборам. Дошкольники и младшие школьники отреагировали спокойно и не восприняли эксперимент сколько-нибудь эмоционально. Начиная с подросткового возраста испытуемые вели себя так, будто их поставили перед неожиданно сложной и неприятной проблемой, таящей в себе определенную опасность для их личности. Чем старше были испытуемые, тем более эмоционально воспринимали они предложенный вопрос, тем более длительными, а иногда мучительными становились их раздумья. Вместе с тем, как выяснилось из последующих бесед, для них это и была самая интересная часть опыта.

Эти наблюдения свидетельствуют в пользу того, что значение взаимоотношений личности с коллективом возрастает от младшего возраста к старшему.

При сопоставлении ответов испытуемых о числе ожидаемых ими выборов с числом действительных выборов были получены точные показатели, характеризующие самооценивание личности в коллективе. Здесь выявились следующие категории:

- 1) человек ожидал большего, нежели действительно получил, — ошибка преувеличения (переоценивающие положение);
- 2) ожидал меньшего, нежели действительно получил, — ошибка преуменьшения (недооценивающие положение);
- 3) ожидал столько, сколько получил, — точное совпадение;
- 4) на вопрос об ожидаемых выборах отвечал: «Не знаю», — неопределенный ответ.

Данные о распределении испытуемых по этим категориям представлены в табл. 16.

Подавляющее большинство испытуемых, а именно: все старшие школьники и студенты — дают определенный ответ об ожидаемых выборах. Наибольшее число неопределенных ответов — у младших школьников-третьеклассников. Основная

**Таблица 16.** Распределение испытуемых по соответствию ожидаемых и полученных выборов (в абсолютной величине и в процентах к числу испытуемых)

Категория по соответствию	Дошкольники		Младшие школьники		Подростки		Старшие школьники		Студенты	
	абс. вел.	/о	абс. вел.	о/о	абс. вел.	/о	абс. вел.	о/о	абс. вел.	/о
Ждали больше, чем получили	56	51	21	33	31	51	13	54	22	54
Ждали меньше, чем получили	34	31	22	35	18	30	10	42	14	34
Точное совпадение	14	13	5	8	8	13	1	4	5	12

Неопределенный ответ	6	5	15	23	4	6	0	—	0	—
----------------------	---	---	----	----	---	---	---	---	---	---

масса испытуемых ждет либо больше выборов, чем получает, либо меньше. Точное совпадение почти в одинаковой мере отмечается во всех возрастных группах, но на данном этапе исследования трудно сказать об этой категории испытуемых что-либо определенное.

Сравнение приведенных данных показывает, что больше половины учеников всех возрастных групп, кроме третьеклассников, чаще переоценивают свое положение (при этом обращает на себя внимание близкое совпадение данных по таким различным возрастным группам, как дошкольники и студенты).

Попытаемся дать общую оценку того, как осознают школьники свое положение. Данные для этого были получены при сопоставлении группы, к которой действительно относился испытуемый, с группой, куда он «отнесил» себя сам, назвав определенное число возможных выборов. Так, если испытуемый назвал 6 и более фамилий, мы считаем, что он «отнес» себя к I (высшей) группе по числу выборов; 3—5 фамилий — к II группе; 1—2 фамилии — к III группе; не назвал ни одной фамилии — «Мне никто не положит картинку (открытку)» — к IV группе. При этом для правильного определения положения человека в группе не требуется точного совпадения числа полученных и ожидаемых выборов, необходимо лишь совпадение в диапазоне количественных интервалов. Например, если испытуемый получил 4 выбора, тогда как ожидал 3 или 5, он все равно не вышел в своем ожидании за пределы II группы, к которой он действительно относится.

Результаты соответствующих сопоставлений показывают, что точнее всех осознают свое положение самые старшие из испытуемых — студенты (44%). Вслед за ними идут дошкольники и подростки (соответственно 35 и 32 %). Меньше всего правильных ответов дали младшие и старшие школьники (27 и 25 %).

Теперь рассмотрим, как распределяются испытуемые по группам, к которым они сами себя «относят». Эти данные могут в известной степени служить показателем уровня притязаний в области личных отношений. По полученным данным, около 70 % испытуемых (кроме третьеклассников) относят себя к I и II группам, то есть оценивают свое положение в группе как благоприятное и тем самым обнаруживают высокий уровень притязаний в области личных взаимоотношений. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что, кроме дошкольников, никто не «отнес» себя к низшей, IV, группе, хотя фактически около 30 испытуемых не получили ни одного выбора. Таким образом, неудовлетворительное положение осознается хуже всего. Что же касается дошкольников, то они, по-видимому, менее ответственно относятся к заданному вопросу об ожидаемых выборах и легко впадают в обе крайности, о чем свидетельствует и то, что довольно много дошкольников отнесли себя к высшей, I, группе.

Для проверки полученных выводов мы выяснили, какое положение в системе личных взаимоотношений занимают те испытуемые, кто переоценивает и соответственно, недооценивает себя. Соответствующие данные представлены в табл. 17. Их рассмотрение дает основание утверждать, что испытуемые, переоценивающие себя, как правило, находятся в III и IV группах. Иными словами, люди, фактически находящиеся в *неудовлетворительном* положении, имеют тенденцию его *переоценивать*. В чем причина такой неадекватности?

По-видимому, человек неосознанно препятствует возникновению мысли о своем неудовлетворительном положении, мысли, способной вызвать внутренний конфликт с высоким уровнем притязаний в области личных взаимоотношений

**Таблица 17. Распределение учеников по числу ожидаемых выборов (в абсолютной величине и в процентах к числу испытуемых, давших определенный ответ об ожидаемых выборах)**

Группа учеников по числу ожидаемых выборов	Число испытуемых									
	Дошколь-ники		Младшие школьники		Подростки		Старшие школьники		Студе нты	
	абс. вел.	«/ /о	абс. вел.	«/ /о	абс. вел.	°/ /о	абс. ве-л.	<b>Ч</b> /о	абс. вел.	<b>То</b>
I (6 и больше)	23	22	0	0	4	7	1	4	3	10
II (от 3 до 5)	54	52	20	42	34	60	16	67	24	59
III (от 1 до 2)	13	13	28	58	19	33	7	29	14	31
IV (ни одного выбора)	13	13	0	0	0	0	0	0	0	0

**Таблица 18. Положение испытуемых, относящихся к разным категориям по соответствию ожидаемых и полученных выборов**

(в процентах к числу испытуемых в категории)

Группа по истинному положению	Переоценивающие положение				
	Дошкольники	Младшие школьники	Подростки	Старшие школьники	Студенты
Г и II	25	10	13	13	36
III и IV	75	90	87	87	64
Группа по истинному положению	Недооценивающие положение				
	Дошкольники	Младшие школьники	Подростки	Старшие школьники	Студенты
I и II	82	90	90	87	94
III и IV	18	10	10	13	6

{табл. 18). Здесь на новом материале находит подтверждение мысль Л. И. Бо-жович о том, что возникновение неадекватных реакций может быть следствием недопуска в сознание любых аффективных тенденций, в том числе и тех, которые связаны с моральными устремлениями ребенка. Не исключено, что эта неадекватность может проявляться и в поведении детей, не пользующихся симпатиями одноклассников, вызывая у них тем самым эффективность, нескромность, повышенные претензии к товарищам, что, в свою очередь, углубляет их психологическую изоляцию.

Подобные выводы о неадекватном осознании школьником своего положения в классе можно встретить и у других исследователей, в частности у таких, как эстонский психолог Ю. Орн, психолог из Рязани В. Г. Хроменок и др. В. Г. Хроме-нок отмечает, что многие ученики, находящиеся вне сферы личных отношений (по нашей терминологии, «изолированные»), склонны переоценивать себя. Проведенный с ними эксперимент по определению уровня притязаний показал, что они претендовали на место в коллективе, не соответствующее своим личным и деловым качествам. Заметим, кстати, что все эти данные достаточно хорошо могут быть объяснены с позиций теории когнитивного диссонанса.

Что же касается членов коллектива, которые занимают благоприятное положение в системе личных взаимоотношений, то они часто его недооценивают.

Объяснение такому явлению надо искать в том, что люди, находящиеся в объективно хороших отношениях со многими товарищами, легко называют двух-трех ближайших друзей, не перечисляя всех возможных, как это делают те, кто находится в неудовлетворительном положении. Возможно, что высокий статус некоторых членов коллектива укрепляется благодаря их скромности и непритязательности.

Если сопоставление числа ожидаемых выборов к числу фактически полученных позволило рассмотреть вопрос об осознании учеником своего положения в системе личных взаимоотношений, то анализ того, насколько ожидания ученика адекватны его действительному статусу в группе, позволяет судить о его способности смотреть на себя глазами товарищей. Мы сопоставляли фамилии тех, от кого испытуемый ожидал выбора, с фамилиями тех, кто его действительно выбрал. Это дает возможность найти общий коэффициент осознанности (КО), который представляет собой отношение числа оправдавшихся ожиданий к общему числу ожиданий:

$$КО = \frac{R_0}{R_x} 100 \% .$$

где  $R_0$  — число оправдавшихся ожидаемых выборов, а  $R_x$  — число ожидаемых выборов.

Так, если ученики какого-то класса ожидали получить 100 выборов, а верно угадали лишь 50 из них, то коэффициент осознанности по данному классу составляет 50 %.

Почти так же вычисляется и коэффициент осознанности взаимных выборов.

В табл. 19 представлены и общие коэффициенты осознанности, и коэффициенты осознанности взаимных выборов по изучавшимся коллективам.

Таблица 19. Коэффициенты осознанности учениками отношений к себе других членов коллектива (%)

Коэффициент осознанности	Дошкольники	Младшие школьники	Подростки	Старшие школьники	Студенты

Общий	23	26	37	58	53
Взаимных выборов	55	59	69	79	75

Анализ приведенных данных показывает, что:

- 1) с возрастом осознание отношений к себе становится все более полным, что связано, по-видимому, с общим ростом самосознания человека;
- 2) наиболее полно осознаются взаимные отношения, поскольку они более непосредственно проявляются в повседневном общении между членами коллектива.

Можно предположить, что, оценивая отношение товарищей к себе, человек прежде всего ориентируется на свое собственное отношение к ним, осознанно или неосознанно надеясь на взаимность. В проведенных нами экспериментах испытуемые ожидали выбора прежде всего от тех членов коллектива, которых выбирали сами.

Полученный материал позволяет поставить вопрос и о возрастных особенностях осознания взаимоотношений в коллективе. Здесь наблюдается два интересных факта. Во-первых, как уже было отмечено, по ряду показателей осознания самые младшие из испытуемых — дошкольники — мало отличаются от самых старших — студентов. Во-вторых, по нескольким показателям отмечено явное «выпадение» данных по младшим школьникам-третьеклассникам.

Несмотря на то что сказанное нуждается в дальнейшей экспериментальной проверке, мы считаем нужным уже сейчас сформулировать предварительные выводы.

Разумеется, за совпадением количественных данных о дошкольниках и студентах скрывается их качественная неравноценность. Прежде всего это касается самого характера взаимоотношений, которые у дошкольников несравненно более просты и непосредственны, чем в старших классах школы. Возможно, что именно эта открытость, эмоциональная непосредственность дошкольников позволяет им сравняться со студентами, у которых осознание более сложных взаимоотношений совершается на иной интеллектуальной основе.

Не исключено, что именно в младшем школьном возрасте происходит качественная перестройка и самих отношений, и механизма их осознания: третьеклассники уже не так непосредственны, эмоциональны и открыты, как дошкольники, но еще и не в такой степени способны к самоосмыслению, как старшеклассники и студенты.

Принципиально схожие данные о закономерностях осознания и переживания школьником своих взаимоотношений с товарищами были получены и в результате аутосоциометрических исследований. В многочисленных работах других авторов также наблюдается примерно сходная картина. Это свидетельствует о том, что обнаруженные психологические факты правильно отражают внутренние личностные процессы и могут служить основой для соответствующих педагогических выводов.

## **ДИНАМИКА ЛИЧНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ**

Анализируя положение ученика в психологической структуре класса, приходится постоянно сталкиваться с проблемой стабильности получаемых результатов. Отсюда вытекает необходимость описания динамики взаимоотношений между одноклассниками. Нередко в работах, основанных на поверхностном наблюдении, устойчивость подобных контактов связывается главным образом с возрастом ученика. Кажется, нет необходимости лишней раз утверждать, что чем старше ребенок, тем устойчивее его отношения со сверстниками. Тем не менее многочисленные факты заставляют признать, что в решении этих вопросов временного измерения недостаточно. Связь устойчивости с возрастом неабсолютна.

Случается, что отношения среди дошкольников оказываются более устойчивыми, чем в школьном коллективе. Решающее значение имеет конкретный социально-психологический климат, сложившийся в группе. Можно утверждать наверняка, что взаимоотношения в старшей и подготовительной группах детского сада более устойчивы по сравнению с первым классом школы, где возникают новые, непредвиденные ситуации. Подобное же падение устойчивости зафиксировано и на другом переломном этапе — при переходе из четвертого класса в пятый. Т. В. Драгунова, посвятившая этому переходу специальное исследование, отмечает, что с первого месяца учебного года и вплоть до его окончания постоянно проявляется характерное непостоянство отношений внутри класса. Проявляется оно в нестабильности личных контактов, в быстром возникновении дружбы и в столь же быстром охлаждении друг к другу, в завязывании отношений сразу с большой группой товарищей, из которых вскоре остается только один или двое, и т. д.

Таким образом, динамика взаимоотношений обусловлена рядом социально-психологических факторов, выявление и описание которых возможны при помощи методов, рассмотренных нами в предыдущем разделе.

Прежде всего, большой интерес представляет анализ устойчивости взаимоотношений в зависимости от конкретной жизненной ситуации, в которой они проявляются. В нашем исследовании такой анализ

возможен путем сопоставления результатов таких экспериментов, как «Выбор товарища по парте» и «Выбор в действии».

Далее динамика взаимоотношений анализируется в зависимости от того промежутка времени, в течение которого велась экспериментальная работа. Под этим углом зрения рассматриваются:

- а) устойчивость отношения ученика к одноклассникам (в соответствии с картиной его персональных предпочтений);
- б) устойчивость положения ученика в системе личных взаимоотношений класса (в соответствии с предпочтениями, которые ему оказываются);
- в) устойчивость положения ученика в системе личных взаимоотношений в зависимости от группы, к которой его можно отнести по числу оказанных предпочтений.

Очертить контур взаимоотношений от эксперимента к эксперименту можно следующим образом. Сначала надлежит установить, кто из одноклассников, выбранных учеником в ходе предыдущего эксперимента, сохраняет свой статус в следующем, и т. д. Далее этот «коэффициент сохранения» подсчитывается по следующей формуле:

$$K = \frac{R_c}{R} 100\%,$$

где  $K$  — устойчивость отношений;  $R$  — число сделанных выборов в данном эксперименте;  $R_c$  — число выборов, сохранившихся со времени предыдущего эксперимента.

Например, в первом эксперименте ученики сделали 90 выборов, из которых 45 отданы во втором эксперименте тем же одноклассникам, что и в первый раз. Следовательно, мы можем сказать, что отношения сохранились на 50 %.

Аналогичным образом сравниваются результаты смежных экспериментов. При этом выясняется, как изменилось положение учеников относительно данных предыдущего эксперимента. Для этого пользуются следующей формулой:

$N$ ,

$$K_n = \frac{N_c}{N} 100\%,$$

где  $K$  — устойчивость положения;  $N$  — число учеников, сохранивших положение в одной из групп от эксперимента к эксперименту;  $N_c$  — число учеников, участвовавших в обоих экспериментах.

Подсчет ведется так. Например, поданным второго эксперимента 18 школьников из 30 оказались отобранными в те же группы, что и в первом эксперименте. Из этого следует, что ученики данного класса сохранили свое положение на 60 %. Путем сопоставления всех смежных экспериментов можно установить, как влияет экспериментальная ситуация на сохранение учеником своего положения в системе личных взаимоотношений.

## Устойчивость личных взаимоотношений в различных экспериментальных ситуациях

Важно выяснить, чем определяются личные взаимоотношения школьников: какими-то утилитарными соображениями или же избирательность, присущая отношениям учеников, имеет в своей основе эмоциональные компоненты, «симпатическую привязанность» (И. В. Страхов).

Анализируя дружеские отношения подростков, И. В. Страхов отмечает, что одинаково неправильно было бы рассматривать дружеские отношения подростков как следствие одного лишь эмоционального тяготения или, напротив, как исключительно рассудочные процессы. В то же время автор не указывает, как соотносятся эмоциональные и рассудочные компоненты и какова динамика этого соотношения в зависимости от возраста. Кроме того, Страхов подробно рассматривает только те дружеские отношения, которые выражаются наиболее ярко и всесторонне. У нас же речь пойдет и о таких отношениях, которые нельзя наблюдать непосредственно: (неосознанное), тяготение одной личности к другой, различные проявления симпатии и т. д.

Применение различных методов, а в особенности экспериментов, которые мы условно обозначили как «Выбор товарища по парте» и «Выбор в действии», дает возможность получить достоверные данные о характере взаимоотношении между одноклассниками.

В опыте, где ученики выбирают партнера для определенной деятельности (работы, игры и т.д.), первичным является выбор по деловым качествам. Ученик может отказаться от того, кому он симпатизирует, в пользу того, кто, по его мнению, подходит для определенной деятельности. Поэтому, сопоставляя результаты таких экспериментов, нельзя точно установить, что и за счет чего изменилось или сохранилось.

Эксперимент «Выбор в действии» призван преодолеть эти трудности, достичь возможности однозначного толкования результатов. Такие виды экспериментов, как «У кого больше?» и «Поздравь товарища», максимально исключают примесь утилитарно-деловых соображений, заставляя ученика руководствоваться эмоциями в выборе одноклассников. Непосредственности проявления этих эмоций способствовали и особые условия проведения эксперимента (строгая индивидуальность и конфиденциальность эксперимента, невозможность сговора и т.д.). Сопоставив результаты экспериментов «Выбор товарища по парте» и «Выбор в действии», можно судить о том, чем в большей степени определяется выбор конкретного ученика —

утилитарными требованиями или эмоциональным расположением.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что данные о взаимоотношениях между одноклассниками, полученные в разнотипных экспериментах, во многом совпадают. Все проведенные сопоставления результатов свидетельствуют о том, что существует какая-то единая система личных взаимоотношений, не зависящая от утилитарно-деловых соображений. Как и следовало ожидать, выбор товарища по парте обусловлен не утилитарно-деловым, а эмоциональным отношением учеников друг к другу. Как уже было замечено, эмоционально-непосредственное отношение формируется под влиянием совместной жизни и совместной деятельности. Дополнительные доказательства такой точки зрения мы получим ниже, когда будем рассматривать зависимость устойчивости взаимоотношений от качества воспитательной работы в классе.

Сопоставление контура предпочтений младших школьников со сходными результатами, полученными при изучении дошкольников, позволяет высказать еще одно предположение. Отношение ребенка младшей группы детского сада к сверстникам носит утилитарно-эмоциональный, неинтегрированный характер. Например, для игры, совместных прогулок и празднования дня рождения ребенок зачастую выбирает разных дет-ей, всякий раз обосновывая это утилитарными соображениями. Постепенно эта утилитарность уступает место эмоциональному восприятию, и к старшему дошкольному возрасту отношения становятся эмоционально-утилитарными.

Таким образом, в коллективах младших школьников и подростков эмоциональное отношение превалирует над всеми остальными. Происходит интеграция взаимоотношений. Позднее, у старших школьников и взрослых, вновь осуществляется дезинтеграция, но уже на новой, более высокой, основе: эмоциональное отношение может быть подчинено требованиям деятельности, для которой и подбирается соответствующий партнер.

### Динамика отношения ученика к ученику

Выше было показано, что все эксперименты, независимо от своего характера, в общем одинаково отражают характерные для каждого класса отношения. Это дает основание рассмотреть подобные эксперименты как однотипные и проследить, как сохраняются отношения между учениками в зависимости от промежутка времени, отделяющего два смежных эксперимента.

Результаты говорят о том, что: 1) отношения между учениками **III** и **IV** классов относительно устойчивы (примерно 35—40 % выборов сохраняется от эксперимента к эксперименту); 2) на эту величину не влияет ни возраст учеников, ни протяженность интервала между двумя смежными экспериментами.

Можно предположить, что найденная величина устойчивости отношений в какой-то мере постоянна.

Специальный подсчет показывает, что эти же закономерности проявляются и в отношении устойчивости взаимных предпочтений. Оказывается, и они сохраняются не больше, чем односторонние.

Одни и те же цифровые показатели устойчивости отношений от предыдущего эксперимента к последующему могут выражать качественно неравноценные картины. Поясним это на примере.

Предположим, в каких-то двух классах от второго до третьего эксперимента сохранилось по 20 выборов (то есть в третьем эксперименте ученики выбрали 20 тех же одноклассников, что во втором эксперименте).

Однако цифра 20 может выражать различные явления. Например, в одном классе 10 из этих 20 выборов сохранились от первого эксперимента (т.е. в первом, втором и третьем экспериментах ученики выбрали 10 одних и тех же одноклассников). В другом классе выборов, сохранившихся от первого эксперимента, нет вообще или их значительно меньше. Ясно, что устойчивость отношений в каждом из классов неравноценна.

Это качественное своеобразие устойчивости отношений можно уловить лишь в том случае, если мы рассмотрим все эксперименты, проведенные в классе. Ученик мог выбрать одноклассника в одном, в двух, наконец во всех пяти экспериментах. Очевидна неравноценность между отношением ученика к однокласснику, выбранному два раза, и к однокласснику, выбранному пять раз. Предположим, что ученик А. выбрал ученика Б. в первом и втором экспериментах. В этом случае его выбор будет фигурировать при подсчете устойчивости. Но если при этом ученик А. выбрал ученика В. в двух или даже в трех несмежных экспериментах (например, в первом, третьем и пятом), его выбор не будет представлен ни в одной из цифровых характеристик устойчивости, хотя совершенно ясно, что отношение к ученику В. более устойчиво, чем отношение к ученику Б. Следовательно, демонстрируя зависимость устойчивости от интервала между смежными экспериментами, подсчет, сохранившихся выборов от предыдущего эксперимента к последующему еще не раскрывает подлинной картины устойчивости отношений в классе. А значит, ограничиваться только этими подсчетами нельзя.

Высказанные соображения приводят к необходимости различать два типа выборов, а следовательно, и два типа отношения ученика к одноклассникам. Первый

тип — это отношение, выраженное в том, что ученик выбрал своего одноклассника только один раз за весь период экспериментальной работы. Соответственно, второй тип заключается в том, что ученик выбрал одного и того же одноклассника в двух, трех и более экспериментах.

Выборы первого типа являются неустойчивыми, отражающими кратковременные отношения; выборы второго типа — устойчивыми, отражающими длительные, характерные для данного ученика стабильные отношения. Поскольку длительность, устойчивость отношений может характеризовать их глубину, силу и интенсивность, мы можем предположить, что устойчивые выборы являются показателем симпатии, которую

испытывает ученик по отношению к объекту устойчивого выбора. Чем чаще выбирает ученик своего одноклассника, тем большую привязанность, большую потребность в общении с ним он испытывает. Введение понятия устойчивого выбора позволяет объективно судить о силе «симпатической привязанности» одного ученика к другому.

Что же считать устойчивым выбором? В принципе, уже двукратный выбор говорит о немалой степени тяготения. Что же касается подлинно устойчивых и длительных отношений, то для их констатации необходимо, чтобы одинаковый выбор повторялся в трех и более экспериментах.

В целях сравнения разных классов по показателю устойчивости мы подсчитали, как число устойчивых предпочтений относится к общему количеству выборов, сделанных во всех пяти экспериментах\* Например, ученик А. выбрал ученика Б. в трех экспериментах. В этом случае мы считаем, что каждый из трех выборов, которые А. отдал Б., — это устойчивый выбор. Если ученик М. выбрал ученика Н. в пяти экспериментах, мы считаем, что М. отдал Н. пять устойчивых выборов, и т. д. Далее находится общее количество таких устойчивых выборов. Полученная величина выражает не только устойчивость отношений между учениками, но и силу эмоционального тяготения.

Вышеупомянутые сопоставления представлены в табл. 20.

**Таблица 20.** Соотношение устойчивых выборов и общего числа выборов, сделанных учениками на протяжении всей экспериментальной работы

Класс	Общее число отданных выборов	Из них устойчивых выборов	
		абс. вел.	/о
3 «А»	485	182	37
3 «Б»	436	194	44
6 «А»	430	185	43
6 «Б»	469	291	62

Объективным показателем устойчивости отношений в классе может служить, и устойчивость полученных выборов. Ясно, что от постоянства отношений в классе зависит и то, насколько часто ученики становятся объектами устойчивых предпочтений со стороны своих одноклассников. В частности, в ходе нашего эксперимента ученики 3 «А» класса становились объектами постоянного выбора 48 раз, 3 «Б» класса — 57 раз, 6 «А» класса — 52 раза, 6 «Б» класса — 74 раза. Эти данные подтвердили, что устойчивость личных взаимоотношений, а следовательно, и их глубина и прочность выше в тех классах, где лучше поставлена воспитательная работа, — в 3 «Б» и 6 «Б».

Особенно ярко эта тенденция обнаруживается в шестых классах. Следовательно, лучшая организация коллектива и его слаженной деятельности способствует установлению более устойчивых, глубоких и эмоционально положительных отношений между учениками.

Задаваясь целью найти объективную характеристику уровня сплоченности коллектива, не следует ограничиваться «индексом групповой сплоченности», как это делают социометристы; необходимо установить глубину и устойчивость отношений. Большая устойчивость отношений, присущая высокоорганизованным коллективам, подтверждает высказанную ранее мысль о том, что даже при выявлении непосредственной симпатии детей друг к другу мы обнаруживаем ее существенную зависимость от процессов совместной жизни и деятельности учеников в классе.

### Устойчивость положения ученика

Проблема устойчивости положения ученика в системе личных взаимоотношений имеет важное педагогическое и психологическое значение. В самом деле, насколько стабильны и надежны данные, полученные экспериментально? И кроме того: какова устойчивость положения ученика в системе личных взаимоотношений? Этот вопрос — один из важнейших в социометрии. Именно на относительной устойчивости социометрического статуса основывается Морено, когда говорит об изначальности, спонтанности тех причин, которые обеспечивают человеку определенное место в группе.

Экспериментальные данные социометрических исследований выявляют довольно противоречивые показатели стабильности социометрического статуса. Коэффициенты стабильности колеблются от 49 до 89 %. При этом исследователи отмечают, что с возрастом стабильность социометрического статуса понижается. Пытаясь объяснить это явление, Гронланд высказывает предположение о том, что повышение «степени знакомства», а также более зрелый возраст членов группы приводят к более дифференцированным социометрическим реакциям. В этой связи влияние общего фактора социальной приемлемости будет ослабляться в зрелой группе, члены которой хорошо знают друг друга. Такое объяснение представляется не только малоубедительным, но и парадоксальным.

Казалось бы, есть все основания ожидать обратного: чем лучше знают друг друга члены группы, тем более устойчивое положение в группе должен занимать каждый человек. В наших исследованиях тезис о том, что с возрастом положение ученика в системе личных взаимоотношений становится более устойчивым, не нашел подтверждения.

Наши данные о сохранении учениками своего положения от эксперимента к эксперименту говорят о том, что никакого снижения стабильности, скажем, в шестых классах по сравнению с третьими не обнаруживается. Наоборот, если проследить, как сохранилось положение учеников от четвертого эксперимента до пятого по прошествии 60 дней (летние каникулы), то обнаружится, что в шестых классах коэффициент сохранения намного выше, чем в третьих классах (в шестом свое положение сохранили 46 % детей, в третьем соответственно 33 и 38 %). По всем классам были получены весьма близкие результаты сохранения учениками своего положения от предыдущего эксперимента к последующему. Общий итог таков, что увеличение временного промежутка от 10 до 30 дней не сказывается на сохранении положения. Сравнение устойчивости отношений со стабильностью статуса учеников показывает, что их положение в системе личных взаимоотношений несколько более устойчиво, нежели межличностные отношения.

Говоря об устойчивости в системе личных взаимоотношений, надо учитывать все те соображения, о которых шла речь «в предыдущем разделе. Если там мы сочли необходимым различать устойчивое и неустойчивое отношение ученика к однокласснику, то здесь мы должны ввести понятие устойчивого и неустойчивого положения ученика в системе личных взаимоотношений. Для того чтобы установить, насколько устойчиво положение ученика, совершенно недостаточно показателей двух смежных экспериментов. Такое сопоставление необходимо и полезно, но далеко не полно. Предположим, мы установили, что в двух классах от второго до третьего эксперимента сохранили свое положение по 15 учеников, или 50 %. Но в одном классе 10 из этих 15 учеников сохраняют свое положение от первого до второго эксперимента (от первого до третьего эксперимента их положение не изменилось), а в другом классе таких учеников только 5. Можно ли говорить о том, что в обоих классах у учеников одинаково устойчивое положение? Конечно, нет. В первом из рассмотренных классов оно, безусловно, выше.

Путем подсчета данных только от предыдущего эксперимента к последующему нельзя выявить качественного аспекта устойчивости прежде всего потому, что здесь не учитывается, сколько раз каждый ученик оказывался в одном и том же положении в системе личных взаимоотношений в двух или нескольких смежных экспериментах.

Рассмотрим конкретный пример. Пусть ученик А., по данным первого эксперимента, оказался во II группе по количеству полученных выборов. Предположим, он получил 4 выбора. Во втором эксперименте он имел 2 выбора и, следовательно, перешел в III группу. В третьем эксперименте он получил 3 выбора и вернулся опять во II группу. Получив в четвертом эксперименте, допустим, 6 выборов, он оказался в I группе и, наконец, в пятом эксперименте вновь попал во II группу. Таким образом, ни разу он не был в одной и той же группе в двух смежных экспериментах, и данные о положении этого ученика ни разу нигде не учитывались. Но является ли положение ученика А. неустойчивым? Напротив, поданным первого, третьего и пятого "экспериментов он находился во II группе. Во всяком случае, оно более устойчиво, чем положение ученика Б., который, предположим, занимал одно и то же положение только во втором и третьем экспериментах. Следовательно, чтобы судить об устойчивости положения ученика в системе личных взаимоотношений, недостаточно рассмотреть только сохранение положения в смежных экспериментах. Необходимо изучить положение ученика во всех экспериментах и лишь после этого решить, является оно устойчивым или неустойчивым.

Что считать критерием устойчивости положения ученика в системе личных взаимоотношений? Наиболее устойчивым будет положение того школьника, который, по данным всех экспериментов, оказался в одной и той же группе по числу полученных предпочтений. Таких учеников немного в каждом из классов: в 3 «А» классе — 2 ученика, в 3 «Б» — 5, в 6 «А» — 3, в 6 «Б» — 5. Отметим, что в лучше организованных 3 «Б» и 6 «Б» классах зафиксировано больше учеников, сохранивших свое положение в одной из групп на протяжении всей экспериментальной работы. Впрочем, как известно, подобная устойчивость положения — явление весьма редкое. Дело в том, что здесь ученику, имевшему, предположим, в первом эксперименте 6 выборов и относящемуся к I группе, достаточно получить во втором эксперименте только на один выбор меньше, как он уже оказывается во II группе и его положение уже не считается устойчивым даже в том случае, если во всех остальных экспериментах он вновь займет положение в I группе.

Более гибкий критерий устойчивости — количество экспериментов, в которых ученик занимал одно и то же положение в системе личных взаимоотношений. По аналогии с критерием устойчивости отношений мы будем считать устойчивым положение ученика в том случае, если он находился в одной и той же группе по числу полученных выборов в трех и более экспериментах. Данные, полученные по этому критерию, показывают, что в 3 «А» и 3 «Б» классах количество детей, занимающих устойчивое положение, почти одинаково — соответственно 85 % и 79 % от числа учеников этих классов. В 6 «Б» классе количество учеников, занимающих устойчивое положение, значительно больше, чем в 6 «А», — соответственно 94 % и 70 % от числа учеников этих классов.

Однако, как представляется, и этот критерий не может служить исчерпывающим показателем устойчивости. Опираясь только на него, мы рискуем упустить такой качественный аспект устойчивости, как устойчиво благоприятное и устойчиво неблагоприятное положение ученика в системе личных взаимоотношений.

Пусть, например, ученик А. в трех экспериментах занял положение в I группе по числу полученных выборов и его положение можно квалифицировать как устойчивое. При этом в двух остальных экспериментах этот ученик оказался в III и IV группах (неблагоприятное положение). Ученик Б. во всех пяти экспериментах был только в I и II группах (например, три раза во II и два раза в I). Его положение также устойчиво. Равноценны ли положения этих школьников с психологической и педагогической точки зрения, говорить не приходится, ведь здесь очевид-

но как неблагоприятное положение ученика А., так и благоприятное положение ученика Б., ни разу не получившего меньше трех выборов. Необходимо четко различать устойчиво благоприятное положение и устойчиво неблагоприятное положение, первое из которых наблюдается у того школьника, который на протяжении всей экспериментальной работы находился в I и II группах, тогда как второе характеризует того, кто на протяжении всей экспериментальной работы находился в III и IV группах по числу полученных выборов.

Данные об учениках, занимающих устойчиво благоприятное и устойчиво неблагоприятное положение, представлены в табл. 21. Можно заметить, насколько хорошая организация класса благоприятствует устойчивому положению учеников.

*Таблица 21. Устойчивость положения учеников в системе личных взаимоотношений*

Класс	Число детей, сохранивших положение	
	абс. вел.	% от числа учеников в классе
3 «А»	9	26
3 «Б»	18	55
6 «А*	10	30
6 «Б»	18	56

В результате итогового сопоставления всех полученных данных можно сделать следующий вывод.

Положение учеников, как и их отношение друг к другу, оказывается более устойчивым в тех классах, где лучше поставлена воспитательная работа, лучше организована совместная деятельность детей. Особенно ярко эта тенденция проявляется в шестых классах.

Следовательно, относительная устойчивость положения ученика в системе личных взаимоотношений, как и само это положение, зависит не от какой-то мистической социометрической одаренности, изначально заложенной в человеке, и не от туманного «общего фактора» социальной приемлемости, а от вполне реальных особенностей личности ученика и конкретных требований, предъявляемых к ней, которые складываются под воздействием совместной жизни и деятельности школьников и особенностей воспитательной работы в коллективе.

Таким образом, в нашем исследовании, как и в социометрических работах, выявился факт относительной устойчивости положения ученика в системе личных взаимоотношений. Но от чего зависит эта относительная устойчивость? По всей вероятности, чем более устойчивы качества личности, которые признаются в данном коллективе ценными, чем более устойчивы сами требования, предъявляемые друг другу членами коллектива, тем более устойчивое положение будет у каждого из них. Мы видели, что в хорошо организованных классах с выработанным общественным мнением положение учеников более устойчиво, чем в хуже организованных классах. Примерно та же динамика характерна и для групп старших дошкольников.

Результаты проведенных исследований показывают, что средняя устойчивость отношений от эксперимента к эксперименту в тех группах, где временной интервал между экспериментами составляет 30 дней, равна 37 %, а в группах, где временной интервал составляет 7 дней, — 30 %. Таким образом, временной фактор в этих пределах фактически не повлиял на устойчивость отношений. Приведем данные об устойчивости положения. В дошкольных группах, где интервалы между экспериментами насчитывали 30 дней, устойчивость составляла 39 %, а в группах с интервалом в 7 дней — 43 %.

Изучение динамики отношения детей к сверстникам и их положения в группе показывает, что структура дошкольной группы обладает в этом смысле определенной стабильностью, вполне сравнимой со стабильностью взаимоотношений между учениками в классе. Во всяком случае, не может быть и речи о неуловимой изменчивости во взаимоотношениях дошкольников, способных испытывать к сверстникам устойчивую симпатию (в том числе и взаимную), а их положение в системе личных отношений часто оказывается почти столь же устойчивым, что и положение школьников младших и средних классов.

#### **Устойчивость положения ученика в группе (по числу полученных выборов)**

Немалый интерес представляет вопрос: какое положение учеников в классе оказывается более устойчивым — благоприятное или неблагоприятное?

Чтобы дать на него квалифицированный ответ, мы подсчитали, сколько учеников побывало в каждой из групп по числу полученных выборов за весь период экспериментальной работы, и получили следующие данные. В I группе побывало 30 учеников, во II — 92, в III — 101, в IV группе — 52. Далее мы выяснили,

сколько учеников, побывавших в той или иной группе, заняли в ней устойчивое положение, то есть побывали в ней три и более раз. Оказалось, что в I группе устойчивое положение заняли 11 учеников, во II — 43, в III — 45 и в IV группе — 8 учеников.

Не ограничиваясь этим, мы также сопоставили данные об устойчивости положения учеников в каждой из групп, в результате чего выяснили, что ученики, относящиеся к I, II и III группам, примерно одинаково сохраняют свое положение в системе личных взаимоотношений (соответственно 38, 48 и 45 %). Наименее устойчивой оказывается IV группа: только 15 % детей, побывавших в этой группе, заняли в ней устойчивое положение. Если добавить к этому, что только один ученик из всех классов во всех пяти экспериментах не получил ни одного выбора, то станет понятно, что устойчивая изоляция ученика — крайне редкое явление. Этот вывод имеет важное педагогическое и психологическое значение. Неустойчивость изолированного положения свидетельствует о том, что нет таких детей,

которые хотя бы какими-то чертами не импонировали бы своим одноклассникам. Иначе говоря, у каждого ученика есть такие положительные черты, опираясь на которые, педагог может добиться улучшения его положения в системе личных взаимоотношений.

В любом классе и в любой дошкольной группе всегда есть дети, которые либо крайне редко выбираются сверстниками, либо вовсе остаются невостребованными. Согласно исследованиям А. В. Киричука, с возрастом показатель стабильности общения ребенка в структуре эмоциональных взаимоотношений классного коллектива возрастает. И хотя полученные им данные и подтверждают наш вывод о большей устойчивости благоприятного положения по сравнению с неблагоприятным, это не снимает важной педагогической проблемы: помочь детям, оказавшимся — пусть даже на короткий срок — в социально-психологической изоляции. Различные нарушения взаимоотношений детей со сверстниками редко изживаются сами по себе по нехитрой обывательской формуле: сегодня поссорились — завтра помирились.

Задача педагога — помочь ребенку выйти из неблагоприятного для его личности положения. Для этого необходимо понимать не только положение каждого ученика само по себе, но и причины, обуславливающие это положение. Анализ этих причин и посвящается следующая глава.

## ЧТО ОПРЕДЕЛЯЕТ ПОЛОЖЕНИЕ УЧЕНИКА В СИСТЕМЕ ЛИЧНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Факт, что в детском коллективе нет равенства, не требует доказательств: вполне естественно, что одни пользуются симпатиями многих сверстников, другие меньше привлекают к себе товарищей, третьи же вообще оказываются в психологической изоляции. В предыдущем разделе мы имели возможность убедиться, что положение, которое занимает каждый человек в системе личных взаимоотношений, обладает определенной устойчивостью. Ниже мы рассмотрим, какое влияние на личность ребенка оказывает его собственное положение в системе личных взаимоотношений и от чего зависит это влияние.

Положение человека в группе зависит, во-первых, от его личностных качеств и, во-вторых, от характерных особенностей той группы, относительно которой измеряется его положение. Одно и то же сочетание личностных качеств может обусловить совершенно различные положения человека в зависимости от стандартов и требований, сложившихся в конкретной группе (А. И. Донцов, Я. Л. Коломинский, А. В. Петровский и др.). Нередки случаи, когда ученик, привыкший занимать высокое положение в классе, при переходе в другую школу или даже параллельный класс оказывается практически в противоположной ситуации. Те качества, которые в одном коллективе оценивались как положительные (стремление хорошо учиться, принципиальность по отношению к одноклассникам, вежливость и т. д.), в новом контексте могут быть восприняты как стремление выслужиться перед учителем и т. д. Таким образом, реальное положение ученика в коллективе может быть установлено только с учетом его двойной зависимости от внутренних свойств личности и от внешней реакции коллектива.

Не меньшее, если не решающее, влияние на положение ребенка в системе личных взаимоотношений оказывает и мнение учителя, воспитателя. Степень и характер этого влияния зависят, в свою очередь, от возраста членов группы, авторитетности педагога и т. д.

### Обоснование детьми выбора партнера

Чтобы выяснить, почему одни дети пользуются популярностью у сверстников, а другие нет, существует несколько дополняющих друг друга способов. Прежде всего можно спросить об этом самих детей. Далее, можно провести специальное анкетирование тех людей, которые хорошо знают ребят, — воспитателей, учителей, родителей. И наконец, можно изучить индивидуально-психологические особенности детей путем тестирования. В психолого-педагогических исследованиях перечисленные способы применялись с различной интенсивностью, что, конечно, отразится на полноте нашего изложения проблемы.

В изученных нами дошкольных группах и классах детям задавали вопрос о причинах, определяющих выбор партнера для совместной деятельности. В результате было получено несколько сот мотивировок, которые дали сами ребята.

Нередко ответы детей трактуются как отражение подлинных мотивов их поведения, уже не нуждающихся в дальнейшем анализе. При этом упускается из виду, что мотив как истинная субъективная причина поведения чаще всего не осознается ребенком и подменяется его произвольной (в том числе — игровой)

интерпретацией собственного поведения. Нельзя забывать и о том, что ребенок, не желая раскрываться перед взрослыми, в ряде случаев предпочтет ответить, «как положено», то есть укажет не на «действенный» мотив, а на «знаемый» (А. Н. Леонтьев).

Кроме того, поведение человека есть следствие не одного мотива, но всегда сложной совокупности мотивов, в структуре которой человеку бывает сложно ориентироваться самостоятельно. Недаром для выяснения истинных мотивов поведения психологи используют множество дополняющих и проверяющих друг друга, подчас довольно запутанных, методик.

В нашем исследовании мотивировки, данные детьми, рассматриваются скорее как материал для дальнейшего анализа, чем основание для оценки истинных побуждений к сближению с теми или иными сверстниками. Как будет показано дальше, в характеристиках, данных самими детьми, выявляются не только возрастные и индивидуальные различия, но, что особенно важно для педагога, и характерные черты воспитательной работы в группе (классе), вследствие которой те или иные особенности поведения сверстника выдвигаются для ребенка на первый план и осознаются им как наиболее важные.

Подлинные мотивы выбора товарища часто лежат в эмоциональной сфере ребенка и не всегда отчетливо осознаются. В то же время и мы, взрослые, не всегда четко осознаем, почему мы стремимся к общению с теми или иными людьми. Легко ли нам самим ответить на вопрос, который так часто ставится детям: почему тебе нравится тот или иной человек?

Преобладающие мотивы для детей и старших, и младших групп — общая положительная оценка сверстника («он хороший»), указание на совместную (чаще всего игровую) деятельность, а также на отсутствие отрицательных форм поведения («не дерется», «не отнимает игрушки»).

Дети старшей группы нередко указывают на успехи товарищей («хорошо дежурит», «хорошо рисует», «хорошо танцует»), на особенности внешности сверстника и т. д. В некоторых группах, где воспитатели уделяют особое внимание поведению детей за обедом, чуть ли не преобладающим осознаваемым мотивом выбора оказывается: «Хорошо кушает».

В ходе наших исследований выяснилось, что прежде всего дети осознают те качества и особенности поведения сверстников, которые оцениваются воспитателями и от которых, следовательно, в большой степени зависит их положение в группе. Сходные закономерности были выявлены и в школьных классах.

В то же время некоторые полученные нами факты говорят о том, что старшие дошкольники уже вполне готовы к самостоятельной оценке сверстников, не всегда совпадающей с мнением воспитателей. Важно отметить, что эти дети уже способны разграничивать отношение к сверстнику со стороны воспитателя и со стороны товарищей по группе: «Вова для воспитательницы хороший, а для нас плохой», «Вася для воспитательницы плохой, а для нас хороший».

Между прочим, это может свидетельствовать о наличии в старшей дошкольной группе не только личных, но и деловых отношений, которые возникают среди дошкольников в процессе разнообразной деятельности, получающей оценку воспитателя.

Перечислив качества, которые отмечают дети и подростки друг у друга, П. М. Якобсон указывает, что эти «абстрактные» нравственные оценки могут быть завуалированы эмоциональным отношением к реальному человеку.

В нашей работе более половины от общего числа выборов мотивировано дружбой, совместной игрой, привлекательностью ученика: «дружим», «играем», «нравится», «хороший мальчик», «красивая девочка» и т. д. Примерно треть мотивировок имеют деловой характер: они связаны с хорошей учебой сверстника, со стремлением получить и оказать помощь в учебе. Также встречаются мотивировки, отражающие такие качества одноклассника, как наличие разнообразных навыков и способностей. Совсем редко, но все же есть и такие мотивировки, как проживание по соседству, знакомство родителей учеников, выбирающих друг друга, и т. д.

Анализ мотивировок показывает их зависимость от возраста школьников и от воспитательной работы в классе. Оказалось, что младшие ученики относительно редко выдвигают в качестве мотива желание помочь товарищу. В подростковом возрасте это, напротив, довольно распространенный мотив. При этом в более организованном б «Б» классе мотив оказания помощи товарищу встречается почти в 6 раз чаще, чем в менее организованном б «А».

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что во всех классах встречается относительно немного мотивировок утилитарного характера. Правда, иногда для обоснования своего желания сидеть с тем или иным одноклассником ученик заявляет: «Он (она) будет мне помогать в учебе». Однако, как выяснилось из бесед с педагогами и сопоставления успеваемости выбирающего и выбираемого, такая помощь объективно не всегда возможна: выбирающий ученик иногда учится лучше, чем выбираемый. По всей вероятности, эти обоснования выступают для ученика скорее как средство, призванное убедить учителя в предпочтительности нового соседа, чем подлинный внутренний мотив выбора.

У младших школьников встречаются мотивы, основанные на чисто внешних факторах: «живем по соседству», «моя мама знает ее маму», «спим рядом в спальне», «сидим за одним столом в столовой» и т. д. Закономерно, что у подростков таких мотивов уже не встречается, им на смену приходят новые. В частности, среди шестиклассников были выявлены следующие мотивы:

■ 1. Указание на нравственно-психологические черты личности: «волевой», «честный», «смелый», «скромный», «простой», «трудолюбивый», «веселый» и т. д.

При этом характерно, что в хорошо организованном классе мотивы, основанные на оценке личности одноклассника, встречаются чаще: как уже указывалось, члены высокоразвитых коллективов отличаются более высоким уровнем требовательности друг к другу

*Члены высокоразвитых коллективов отличаются более высоким уровнем требовательности друг к другу.*

2. Указание на конкретные навыки, умения и способности товарища («хорошо поет», «хорошо танцует» и т. д.). В качестве мотива выбора у шестиклассников уже появляются высказывания, характерные для старших подростков и юношества и свидетельствующие о потребности внутреннего общения («вместе мечтать», «вместе строить разные планы в жизни» и т. д.).

Помимо причин, по которым ученик хотел бы сидеть с тем или иным одноклассником, существенный интерес представляют и мотивы противоположного свойства, а именно кто и почему не приемлем для ученика в качестве соседа по парте (для шестых классов мотивировки отрицательного отношения были получены в рамках экспериментального сочинения).

Анализ полученных ответов, обосновывающих нежелание сидеть за одной партой или объясняющих негативное отношение к однокласснику, приводит к следующим выводам. Дети отвергают друг друга по вполне конкретным причинам. Среди третьеклассников наиболее распространены такие, как: а) драчливость; б) плохое поведение; в) «дразниться»; г) «обижает слабых»; д) неприятные привычки, неопрятность. В шестых классах появляются мотивировки морального характера: а) лень, уклонение от труда; б) лживость; в) нечестность; г) завистливость. При этом осуждение по моральным мотивам чаще встречается в классе с более высокой организацией — б «Б».

Каковы различия между мотивировками выбора и мотивировками отказа? Если положительное отношение к учебе служит частым основанием для выбора, вряд ли оно может стать мотивом осуждения с той же частотой. Для того чтобы отвергнуть одноклассника, дети считают необходимым найти у него такие отрицательные качества, которые сказывались бы именно в сфере личных взаимоотношений.

Например, учащиеся школ-интернатов зачастую обосновывают свое нежелание выбрать того или иного одноклассника его неопрятностью, неряшливостью и дурными привычками. По всей вероятности, это объясняется условиями совместной жизни детей в школе-интернате, где подобные черты затрагивают интересы окружающих с особенной силой, тем самым вызывая к себе резко отрицательное отношение. Следовательно, вынесение школьниками моральных оценок зависит не только от их возраста и уровня воспитательной работы в классе, но и от объективных условий совместной жизни и деятельности. Чтобы та или иная черта осознавалась как существенная, она должна играть важную роль не только в деловой, но и в повседневной жизни.

Теперь попытаемся выяснить, что же в действительности представляют собой те ученики, которых выбирают наиболее часто и соответственно те, кого одноклассники выбирают очень редко. Изложим результаты исследования (Я. Л. Ко-ломинский) школьников, входящих в крайние (высшую и низшую) группы по количеству полученных выборов.

Сопоставление характеристик, составленных педагогами на детей I группы, с нашими собственными наблюдениями дает возможность выделить у этих школьников некоторые общие черты.

Наиболее яркая особенность их личности — хорошие способности. Далеко не все эти ребята отличники. Среди них есть и просто хорошие ученики, есть и троечники, многие вообще прохладно относятся к учебе, но нет ни одного малоспособного. Хорошие способности являются одним из важнейших факторов, обеспечивающих ученику благоприятное положение в системе личных взаимоотношений. Впрочем, это не означает, что хорошие способности сами по себе обеспечивают ребенку благоприятное место в классе независимо от других качеств его личности.

Другие общие черты всех, кто относится к I группе, — общительность, верность в дружбе, готовность оказать помощь товарищу и т. д. Обращает на себя внимание то, что среди таких учеников нет ни одного аффективного. Все они имеют довольно ровный характер, хотя в динамическом отношении среди них есть и более живые, и более инертные дети.

Почти у всех школьников, относящихся к I группе, отмечаются такие качества, как самостоятельность, инициативность, богатство фантазии. Характерно, что девочки помимо вышеперечисленных качеств выделяются еще и своей привлекательной внешностью.

Существенный интерес представляют данные по результатам сопоставления официального положения, которое эти ученики занимают в коллективе, с их статусом в системе личных взаимоотношений. В хорошо организованных классах в I группу в основном попали дети, занимающие ответственные посты в коллективе. В хуже организованных классах дети, попавшие в I группу, почти не входят в официальный актив.

Подытоживая сказанное, повторим, что ученики, занимающие высокое положение в системе личных взаимоотношений, обладают общительным, ровным характером, хорошими способностями и богатой фантазией, инициативны, как правило, неплохо учатся; у девочек привлекательная внешность.

Для иллюстрации приведем более подробную характеристику Саши Н., ученика третьего класса, который во всех экспериментах получил больше всего предпочтений. (Заметим, кстати, что для учительницы, которая работала с классом первый год, это было неожиданно.)

Уже в первом классе Саша Н. обратил на себя внимание высоким уровнем развития. Он в 5 лет научился читать, хорошо считал. На уроках Саше бывало скучно, и он пытался всячески занимать себя: напевал, разгуливал по классу и т. д. Это, естественно, вызывало отрицательную реакцию учителя. Между ребенком

и педагогом назревал затяжной конфликт. Дети относились к Саше тоже отрицательно: они не могли понять его поведения. Положение изменилось, когда педагоги приняли решение побольше загружать Сашу работой на уроке: давать ему индивидуальные задания, на уроках чтения разрешать читать не учебник, а книги из библиотеки. А когда была организована классная библиотека, Саша стал ее первым библиотекарем: выдавал и принимал книги, беседовал с детьми о прочитанном. Кроме того, заметив в мальчике «хозяйственные» наклонности, педагоги постоянно привлекали его к участию в разнообразном бытовом труде.

Скоро отношение к Саше переменилось. Дополнительным фактором послужило то, что у него проявились черты, увеличившие симпатии одноклассников: он оказался хорошим рассказчиком и фантазером. Планы его всегда были действенными и принимались многими одноклассниками. Так, уже во втором классе Саша организовал кружок пожарных. Мальчики добились разрешения проводить под руководством учителя физкультуры специальные тренировки и т. д. Сашина активность однажды дошла до того, что кружковцы чуть не подожгли школу, попытавшись провести «практические» занятия. Впрочем, поминутно рождавшиеся у Саши новые идеи получали в основном положительное применение, что находило соответствующий отклик как у одноклассников, так и у учителей.

Очевидно, что перед нами — типичный пример позитивного самоутверждения. Теперь посмотрим, что, напротив, снижает статус ученика в системе личных взаимоотношений, каковы особенности детей, которые в ходе эксперимента получили минимальное число предпочтений или же вообще выбраны не были.

Анализ материалов показывает, что наиболее распространенная черта этих детей — неуживчивость как следствие эффективности, проявляющейся в упрямстве, повышенной вспыльчивости, вспышках грубости, склонности к рукоприкладству. Эти качества характера не могут не затруднять общение ученика с одноклассниками. Большинство представителей этой группы невоспитанны, неопрятны, у них более низкий, чем у большинства одноклассников, уровень общего развития; некоторые были замечены в воровстве. Впрочем, некоторые из них имеют хорошие способности и хорошо учатся, но отрицательные черты не способствуют их популярности в системе личных взаимоотношений. Вот, например, характеристика ученика третьего класса Шуры К.

Шура К. — красивый, здоровый мальчик. С первых дней в школе он обратил на себя внимание педагогов своими способностями. Уже в первом классе он прекрасно читал и писал, лучше всех танцевал и декламировал. Портрет мальчика появился на школьной Доске почета. Эта доска и заставила педагогов обратить внимание на некоторые особенности характера Шуры. Для мальчика не было большего удовольствия, чем подолгу простаивать вблизи нее и украдкой поглядывать на свою фотографию. Однажды технический секретарь школы обратился к Шуре с просьбой: «Мальчик, позови, пожалуйста, учительницу». Шура возмутился и грубо ответил: «Что я вам за мальчик? Ведь я — Кабанов!» После чего ушел, не выполнив просьбы. Позже педагоги стали свидетелями другого Шурино поступка: однажды, когда на уроке стихи читала Лиза, тоже отличница, он демонстративно зажал уши ладонями. Попытки перевоспитать Шуру натолкнулись на его бурный протест. Неудивительно, что Шура не пользовался любовью одноклассников.

Как мы видели на обоих примерах, положение ребенка в системе личных взаимоотношений определяется своеобразным сочетанием его личных качеств и тех требований, которые предъявляются к личности в конкретной группе. В связи с этим возникает еще одна весьма существенная и для педагога, и для психолога проблема: постоянны ли эти факторы или они зависят от возраста детей. Может быть, то, что важно для положения дошкольника, уже не играет такой роли для подростка, и наоборот. Наконец, существуют ли такие черты характера, которые оказываются решающими для положения индивида в системе личных взаимоотношений в любом возрасте?

Некоторые данные по этому вопросу уже изложены выше, но число описанных детей недостаточно, чтобы делать выводы об этих возрастных особенностях. Для этого требуется изучение сравнительно большого числа людей с опорой на

методы статистического анализа. Исследователь по специальной программе опрашивает людей, которые хорошо знают ребенка, и если большинство этих «экспертов» признают у него наличие определенных особенностей, они в конечном счете и составят достоверный психологический портрет личности, возникающий в сознании окружающих.

Вышеописанное исследование «рейтинга» личности широко используется и в социальной психологии, и в педагогике. Они, конечно, не могут, да и не стремятся заменить индивидуальное изучение личности, находясь с ним в отношениях дополнительности. Используя данные, полученные в статистическом исследовании, педагог всегда должен их сопоставлять с собственными наблюдениями за детьми.

Выше были изложены результаты индивидуального изучения детей, занимающих различное положение в системе личных отношений. Теперь мы рассмотрим данные другого характера, полученные в результате рейтинговых исследований дошкольников. По нашей просьбе 100 воспитателей различных детских садов представили характеристики самых лучших и самых трудных детей своих групп. (Этот прием напоминает известный в социальной психологии метод «полярных профилей».) Затем были проанализированы качества, названные воспитателями, и на этом основании выявлено, какие из признаков играют наиболее существенную роль для положения ребенка.

Чаще всего у ребенка, занимающего наиболее благоприятное положение в группе, воспитатели отмечают

способность быть хорошим партнером в игре: это и организаторские склонности, и сговорчивость ребенка при распределении ролей, и его способность внести в игру что-то новое, обогатить ее. Далее следуют аккуратность, опрятность, умение и желание помочь товарищу, общительность, дружелюбие, привлекательная внешность. Отмечаются и такие качества, как высокое общее развитие, художественные способности (хорошо рисует, танцует, поет, читает стихи). Кстати, несмотря на явную тенденцию положительно характеризовать детей, занимающих высшее положение в группе, воспитатели указывают и на некоторые их отрицательные качества, например, заносчивость и властность («любит командовать», «редко слушается»). Среди детей, занимающих высокое положение в группе, оказалось немало маленьких «деспотов». Их влияние на других порой распространялось так далеко, что давало о себе знать и в их отсутствие, когда «рядовые» члены коллектива беседовали с экспериментатором один на один. Так, когда у одного мальчика спросили, почему он положил картинку Коле, он после продолжительной паузы ответил:

— Я ему дал картинку, чтобы он меня не бил и играл со мной.

— Но ведь он не узнает, кто ему положил картинку.

— Все равно я его боюсь, — отвечал мальчик.

Следовательно, хорошее положение ребенка в группе ещё не означает, что взаимоотношения со сверстниками строятся на правильной основе. В каждом конкретном случае необходим их специальный анализ.

Не меньшее значение имеет выяснение "причин, по которым некоторые дети оказываются как бы изолированными в среде своих сверстников. Назовем те качества детей, занимающих неблагоприятное положение в группе, которые наиболее часто упоминаются педагогами. Это драчливость, грубость, замкнутость, молчаливость, ябедничество, жадность, зазнайство. Отмечается неумение ребенка спокойно играть, не мешая другим детям («разрушает детские постройки», «отнимает игрушки», «ломает игрушки»). Воспитатели отмечают неаккуратность, упрямство, эффективность.

Анализ характеристик, данных педагогами, показывает, что, несмотря на явную тенденцию отмечать в основном отрицательные черты, здесь могут встречаться и вполне позитивные отзывы о сообразительности, художественных способностях и т. д.

Обращает на себя внимание еще одно обстоятельство, важное и в психологическом, и в педагогическом отношениях: зачастую характеристики, данные психологически изолированным детям, свидетельствуют о неприязни, которую к ним испытывают сами педагоги. То, что воспитатели нередко способствуют изоляции ребенка, провоцирует вопрос, весьма существенный с точки зрения воспитания гуманистических отношений в детской среде: насколько человек педагог в обращении с детьми и как эта степень гуманности отражается на взаимоотношениях детей? К этому вопросу мы еще вернемся, а пока рассмотрим пример. В исследовании белорусского психолога А. Б. Широковой к эксперименту было привлечено 122 ученика первых, третьих, шестых и девярых классов школ-интернатов. Эти школьники занимали крайние положения в коллективе (по данным трех экспериментов в каждом классе). Кроме того, изучалась группа учеников, занимающих среднюю позицию, то есть тех, кто получил не менее трех выборов в каждом из трех экспериментов. Выделенные особенности личности и поведения, которые могли оказать влияние на положение в системе личных взаимоотношений, характеризовали ребенка с разных сторон и были распределены по группам: 1) внешний вид; 2) физическая сила; 3) успехи в учении и отношение к учению; 4) взаимоотношения со сверстниками; 5) общественная активность; 6) отношение к взрослым; 7) отношение к труду; 8) особенности интеллектуальной сферы. В особую, 9-ю, группу качеств вошли различные индивидуальные особенности характера, способности и навыки, а также недостатки, присущие ребенку. Чтобы определить наличие у школьников тех или иных качеств, был использован прием, который в социальной психологии носит название «обобщение независимых характеристик». Каждый из изучаемых учеников принимал участие в индивидуальных беседах с десятью одноклассниками и десятью взрослыми, в число которых входили близкие родственники, воспитатели, учителя и т. д. Если из 20 опрошенных 16 единодушно отмечали какое-либо качество характера, эта черта трактовалась психологом как типичная. Далее с помощью статистических методов определялись значение и степень влияния каждого качества на положение ученика.

Сравнительный анализ результатов показал, что существуют такие качества человека, которые в любом возрасте повышают его положение в системе личных взаимоотношений. Например, почти все «звезды» получили высокую оценку за внешность: они привлекательны, следят за собой, опрятно одеты. На всех возрастных этапах большое значение имеют хорошая успеваемость, внимательность и активность на уроках, добросовестное отношение к учебе. Во всех классах высоко ценится дружелюбие ученика, готовность поделиться своими вещами, а также уверенность в себе.

Для учеников с неблагоприятным положением для всех возрастов характерны следующие претензии: получает замечания учителя, отвлекается на уроках, общественно пассивен, равнодушен к делам коллектива, уваливает от работы.

Как видим, качеств, которые с одинаковой интенсивностью влияли бы на положение ребенка в системе личных взаимоотношений на всех возрастных этапах, не так уж много.

Для учителя особый интерес представляют данные о возрастных сочетаниях этих качеств. Для того чтобы занять высокое положение в первом классе, требуется иметь красивую внешность, принадлежать к

классному активу, быть готовым поделиться своими вещами, сладостями. На втором месте в этом возрасте — успехи в учебе и качества, характеризующие отношения со сверстниками. На третьем месте для мальчиков — физическая сила.

Для «не принятых» одноклассниками наиболее характерны непричастность к классному активу, неопрятность, плохая учеба и поведение, непостоянство в дружбе, нарушения дисциплины и т. д. Вообще говоря, первоклассники оценивают своих сверстников в основном за внешние, легко узнаваемые качества, ну и, конечно, за те, на которые чаще всего обращает внимание учитель.

В третьем классе «формулы приемлемости» несколько меняются. Хотя и здесь на первом месте стоят общественная активность и красивая внешность, но содержание этих признаков, особенно первого, уже иное. Дети здесь уже ценят товарища не просто за то, что тот получил от учителя какое-то поручение, как это было в первом классе, а за действительные организационные способности и общественную активность. Несколько неожиданным может показаться значение, которое третьеклассники придают игровым качествам, ребенка, которые, как мы помним, так высоко ценились в детском саду, а в первом классе были начисто отеснены учебной борьбой. Значимы для третьеклассников и такие качества, как самостоятельность, уверенность в себе, честность, отношение к труду, чужой собственности и т. д.

Для «непринятых» характерна общественная пассивность, о которой судят по тому, что одноклассник никогда не избирается в актив класса. Надо учитывать, что это по сути внешний критерий и что периодическая смена актива на данном этапе может оказаться мощным средством регуляции личных взаимоотношений.

Для шестиклассников, как показало исследование А. Б. Широковой, главную роль играют хорошая учеба, преданность в дружбе, умение хранить секреты. Психологи заметили, что последнее из упомянутых качеств, связанное с потребностью в глубоком духовном общении, подростки ценят настолько высоко, что беспощадно порывают многолетнюю дружбу за «предательство». Недаром эстонский исследователь Ю. Орн при изучении взаимоотношений в классе нашел удачный критерий: «Кому бы ты доверил свои тайны?».

Второе по значению место занимают качества, связанные со взаимоотношениями со сверстниками. И только на третьем месте — внешность. Интересно отметить, что шестиклассники, единственные из всех испытуемых, высоко ценят такое «качество», как «дает списывать». Для них это своеобразный показатель настоящего товарищества.

Самая характерная особенность шестиклассников, занимающих неблагоприятное положение, — то, что они отвлекаются на уроках. Обратим внимание — не сама по себе успеваемость, а отношение к товарищам на уроке («мешает учиться»). На втором месте — особенности, препятствующие общению: «ссорится по пустякам», груб, невоспитан и т. д. Интересно отметить, что в число значимых для шестиклассников признаков не попала принадлежность к классному активу.

Для тех девятиклассников, которые занимают высшее положение в системе личных взаимоотношений, ведущими являются качества, связанные с хорошей учебой. При этом отношение к учебе здесь преломляется через отношения к товарищам, и такой показатель, как «всегда готов помочь товарищам в учении», — на одном из первых мест.

«Непринятые» девятиклассники чаще всего недобросовестно относятся к учебе, мешают другим на уроке. Старшеклассники в большинстве осуждают списывание. Это, как выяснилось, один из главных показателей, характеризующих «непринятых» учеников.

Непрерывно сохраняют свое значение качества, связанные с возможностями личного общения. Правда, по данным этого исследования, они перемещаются на третье место. Вновь актуализируются такие показатели, которые особо отмечались нами в контексте изучения дошкольников и учеников младших классов и были слабо представлены в шестом классе: внешность, чистота, опрятность, а для мальчиков — физическая сила. Общественная активность ценится вновь высоко. Большое значение приобретают качества личности товарища.

В заключение этого раздела отметим еще один интересный факт. Оказывается, для того, чтобы завоевать благоприятное положение среди сверстников, ребенку необходимо обладать многими яркими особенностями; для того же, чтобы попасть в число непопулярных, и даже изолированных, детей, достаточно обладать одной-двумя отрицательными чертами. Вот уж поистине «Ложка дегтя портит бочку меда»!

## Положение ученика и успеваемость

Нельзя обойти вниманием и ту связь, которая существует между положением ученика в системе личных взаимоотношений и его успеваемостью.

В нашем исследовании школьники были распределены на четыре группы по успеваемости. К I группе отнесли тех, у кого преобладают отличные оценки. Во II группу вошли дети со среднегодовым баллом успеваемости «4». III группу составили троечники, и наконец, в IV группе оказались так называемые отстающие.

Далее, показатели каждой группы по успеваемости были сопоставлены с характеристиками конкретного ученика по положению, которое он занимает в системе личных взаимоотношений. Полученные данные представлены в табл. 22.

*Таблица 22. Сопоставление успеваемости учеников и положения, которое они занимают в системе личных взаимоотношений*

(в абсолютной величине и процентах к числу детей в классе)

Класс	Число детей с адекватным положением		Число детей с неадекватно высоким положением	
	абс. вел.	°/ /о	абс. вел.	/о
3 «А*»	16	47	4	12
3 «Б»	18	56	5	16
6 «А»	19	58	12	36
6 «Б»	15	48	9	29

Таким образом, почти половина детей во всех классах занимает в системе личных взаимоотношений положение, не соответствующее их успеваемости.

Показательно, что школьников, занимающих высокое положение, несмотря на низкую успеваемость, значительно больше в шестых классах, чем в третьих. Видимо, это связано с тем, что для подростков успеваемость одноклассника не просто менее существенна в плане личных взаимоотношений, но зачастую является отрицательным, отталкивающим фактором.

Может возникнуть вопрос, почему мы не рассматриваем случаев низкого статуса ученика в совокупности с его высокой успеваемостью. Это объясняется спецификой экспериментальной ситуации, центральное место в которой всецело отводилось положительной реакции на того или иного одноклассника.

Итак, каково конкретное соотношение успеваемости и репутации ученика? Рассмотрим это на примере анализируемых классов — два третьих и два шестых. Группа очевидных социальных лидеров насчитывает 10 человек, четверо из которых — отличники, пятеро учатся хорошо, один ученик — троечник: Отстающих школьников, которые занимали бы высшее положение в системе личных взаимоотношений, нет ни в одном из классов. Таким образом, из десяти человек, относящихся к I группе, девять отличников и хороших учеников, что составляет 90 % состава группы.

II группа по количеству полученных предпочтений насчитывает 50 человек. Из них 34 школьника, которые учатся на «4» и «5» (68 %), 15 троечников (30 %). Есть здесь и один отстающий ученик.

В III группе по количеству полученных выборов 54 ученика. 76 % группы составляют троечники и отстающие ученики, 20 % — хорошие ученики (II категория по успеваемости). В этой группе оказалось и два отличника.

В IV группе — 16 человек. Из них 9 троечников и 6 отстающих, что составляет 94 % группы. В этой группе оказался один хороший ученик из 6 «А» класса. Ни один отличник в IV группу не попал.

Как бы там ни было, но, несмотря на исключения (кстати, потому и заметные), дети с более высокой успеваемостью обычно пользуются большим авторитетом среди одноклассников. Учеба как ведущая форма деятельности школьников в значительной мере формирует и их личные взаимоотношения. В то же время нельзя забывать, что прямой зависимости здесь все-таки нет.

Рассмотрим теперь успеваемость учеников, с которыми одноклассники отказываются сидеть (третьи классы) и о которых они отзываются отрицательно (шестые классы). В лучше организованных классах ученики более критично относятся к своим товарищам, чем в менее организованных. Так, среди учеников 3 «А» и 6 «Б» классов зафиксировано значительное число отказов от нежелательного соседства, а также критических отзывов по поводу того или иного соученика.

В 3 «А» классе 73 % всех отказов адресовано плохим и посредственным ученикам, 10 % — успевающим и 30 % — отличникам; в 3 «Б» классе 83 % отказов дано плохим и посредственным ученикам, 17 % — успевающим; в 6 «А» классе из 13 отрицательных отзывов 10 адресовано плохим ученикам, 2 — посредственным и 1 — хорошему; в 6 «Б» классе — 33 отрицательных отзыва о плохих и посредственных учениках (82 %) и 7 — об успевающих (18 %).

Эти данные дают наглядное представление о том, что плохая успеваемость ученика была и остается в числе существенных предпосылок для отрицательного отношения со стороны одноклассников. Л. С. Славина отмечает, что успеваемость младшего школьника влияет на его положение в коллективе в той мере, в какой он выполняет требования, которые ему предъявляет учитель, а вслед за ним и дети. Если учитель по каким-нибудь причинам не предъявляет ребенку требования лучше учиться, трудно ожидать подобного требования от коллектива. Недостаточная, и даже плохая, успеваемость ребенка в этих случаях не влияет на его взаимоотношения с товарищами и, следовательно, не определяет его положения в коллективе. Статус индивида в системе личных взаимоотношений почти всегда зависит не от какого-либо отдельного проявления личности, а от своеобразного их сочетания. Это справедливо даже в тех случаях, когда эти проявления исключительно ярки и, на первый взгляд, должны производить решающее впечатление на сверстников.

Интересные данные получила исследовательница из Ставрополя К.В. Масло-ва, которая изучала взаимоотношения школьников в процессе занятий спортом. Выяснилось, что как в классном, так и в спортивном коллективе (например, в команде) спортивно-технические достижения не играют

определяющей роли даже на уровне мастера спорта, чемпиона республики и т. д.

Таким образом, отношение к сверстнику опосредовано опытом взаимных моральных оценок в их сопоставлении с общепринятыми эталонами. Вкратце это можно сформулировать следующим образом: «Я выбираю человека потому, что он мне нравится, но и нравится он потому, что соответствует моим нравственным и эстетическим стандартам, которые выработались в данном обществе, в данной группе, в данное время».

## Социально-психологическая наблюдательность педагога

Когда говорят о психологической грамотности учителя и его профессиональном самосовершенствовании, чаще всего имеют в виду необходимость хорошей подготовки в области, так сказать, индивидуальной психологии. Действительно, чтобы дать ученикам всестороннее воспитание, педагог, по мысли К. Д. Ушинского, должен знать его «во всех отношениях»: уметь разбираться в своеобразии познавательной деятельности ребенка, знать особенности его внимания, памяти, мышления и т. д. Необходимо уметь «читать душу» ребенка: понимать его желания, чувства, мотивы поступков, особенности темперамента и характера, волевых чувств и способностей. Но и этого недостаточно. Мало знать строение детской психики и представлять, чем тот или иной школьник может отличаться от сверстников. Необходимо научиться сочувствовать ему, переживать его эмоции как свои, уметь как бы перевоплощаться в этого маленького человека. «Педагогическое видение» предполагает способность учителя улавливать те незримые нити симпатий и антипатий, дружбы и неприязни, эмоционального притяжения и отталкивания, которые пронизывают детский коллектив и создают в нем неповторимый эмоциональный климат. Такую способность учителей можно определить как социально-психологическую наблюдательность. Этому феномену уделяется все более пристальное внимание в исследованиях современных психологов (А. А. Бодалев, Я. Л. Коло-минский, А. А. Реан, Л. А. Регуш и др.).

Методы изучения взаимоотношений в детской группе, о которых рассказывалось выше, также позволяют измерить и способности каждого учителя или воспитателя. Для этого необходимо сопоставить две картины взаимоотношений: подлинную, которая предстает перед нами в результате социометрического опроса учеников, и воображаемую, полученную на основе опроса учителей. Далее [мы должны подсчитать, насколько точно предсказал или угадал педагог основные показатели межличностных отношений: количество предпочтений, оказанных каждому ученику в отдельности, его социометрический статус и персональ-

7 Зм.683

ные симпатии детей. Полученные результаты можно рассматривать как показатели социально-психологической наблюдательности учителя.

Описанные методы изучения социально-психологической наблюдательности используются школьными психологами как средство диагностики уровня ее развития у педагога. Нам представляется, что учителя могут их использовать и для аутодиагностики, самопознания и самовоспитания.

Возникает вопрос, в какой мере экспериментальные данные согласуются с суждениями педагогов. Иными словами, в какой мере взаимоотношения, которые выявляются в экспериментах, доступны непосредственному наблюдению. Может быть, опытный педагог, работая с коллективом длительное время, способен и без эксперимента достаточно полно охарактеризовать всю систему личных взаимоотношений в своем классе.

Эта проблема подробно изучалась как отечественными, так и зарубежными исследователями. Н. Гронланд в своей монографии «Социометрия в классе» пишет, что для педагогов социометрические результаты часто оказываются неожиданными. Даже самые лучшие учителя ошибаются в оценке взаимоотношений между учениками. Характерно при этом, что на точность суждений не влияют ни число учеников, ни преподавательский навык. Основная причина ошибок учителя — несовпадение внешней структуры группы, на которую он прежде всего ориентируется, и внутренней, которая отражается в эксперименте. Приведем некоторые примеры. В одном из исследований суждения 103 учителей четвертых-шестых классов сопоставили с данными социометрических тестов. Педагоги предсказывали число голосов, которое получит каждый ученик. Корреляционный коэффициент, полученный в этом исследовании, равен 48 %. Такой процент совпадения признается весьма удовлетворительным. В другом исследовании Н. Гронланда ответы давали 40 учителей шестых классов. Коэффициенты корреляции, полученные в этом исследовании, колеблются в среднем от 55 до 62 %. Н. Гронланд отмечает, что педагоги часто переоценивают положение тех, кто им больше нравится. И напротив, положение тех, кто им неприятен, кто плохо приспособлен к школьной жизни, недооценивается. Очевидно, что суждения учителей ни в коей мере не могут заменить социометрических экспериментов.

В нашем исследовании (Я. Л. Коломинский) соотношение суждений педагогов с экспериментальными данными изучалось так. Перед тем как провести первый эксперимент «Выбор товарища по парте», с каждым педагогом была проведена не только беседа о характере предстоящей работы, но и своеобразный эксперимент. Педагог получал список учеников класса с просьбой написать против каждой фамилии ученика фамилии тех его одноклассников, которых он предположительно выберет в качестве товарища по парте (в порядке убывания). В эксперименте участвовало шесть учителей.

Учительница 3 «А» класса вела этих детей с начала учебного года, т. е. около семи месяцев, а воспитательница — два года. С 3 «Б» классом учительница работала два года, а воспитательница — около

трех лет. В 6 «А» классе педагог работал с классом около двух лет, в 6 «Б» — около пяти лет. (Различная продолжительность работы каждого из педагогов с классом помогла выяснить влияние этого фактора на результаты эксперимента.)

Все без исключения педагоги отнеслись к эксперименту с большим интересом и готовы были как можно точнее ответить на поставленные вопросы. Они сами отмечали, что эксперимент с педагогом проверяет их знание класса, и с нетерпением ожидали окончательных результатов. В ходе эксперимента отношение учителей и воспитателей к стоявшей перед ними задаче постепенно менялось. Сначала все казалось легковыполнимым. Уже очень скоро стало ясно, что это далеко не так. Если предполагаемого лидера в списке соседей по парте все указывали довольно уверенно, то второй, и особенно третий, выбор вызывали длительные раздумья и колебания. Некоторые признавались, что для некоторых учеников они вообще не могут указать предполагаемого партнера. Таким образом, первый и весьма важный вывод сделали сами испытуемые: указать круг привязанностей ученика в классе на основании даже длительного знакомства с ним составляет очень трудоемкую задачу.

Результаты эксперимента с педагогами обрабатывались теми же способами, что и результаты экспериментов с учениками. Затем данные педагогов о взаимоотношениях между учениками сопоставлялись с результатами первого эксперимента «Выбор товарища по парте». Эта работа велась в двух аспектах. Во-первых, мы выяснили, в скольких случаях педагог правильно предсказал, кого выберет тот или иной ученик, то есть подсчитали количество правильно определенных предпочтений. Во-вторых, подсчитали, насколько верно педагог определил положение ученика в системе личных взаимоотношений.

В отличие от зарубежных социометрических исследований, где вопрос о статусе ученика прямо ставился учителю, у нас шел подсчет числа одноклассников, которые, по мнению педагога, пожелали бы сидеть с данным учеником, на основании чего он попадал в ту или иную группу. Так, если по таблице, в которой были представлены результаты «эксперимента с педагогом», мы определяли, что ученик А. получил 6 и более голосов, то делался вывод, что педагог отнес ученика к I группе по положению в системе личных отношений. Следует учесть, что педагоги не знали об этом аспекте анализа их суждений. Таким образом были достигнуты максимальная непосредственность и объективность оценки; влияние такого фактора, как личное отношение педагога к ученику, значительно ослабло. Ведь вопрос, заданный прямо, предполагает невольную субъективность ответа. Возникающая при этом тенденция переоценивать значение личных симпатий отчетливо проявилась в уже упоминавшихся социометрических исследованиях.

Перейдем к анализу экспериментального материала, который представлен в табл. 23. Из таблицы видно, что педагоги правильно предсказывают от 22 до 39 % выборов учеников. Хуже других судил об отношениях детей друг к другу воспитатель 3 «А» класса (22 %). Остальные педагоги примерно одинаково знают, каковы взаимоотношения учеников. Выяснилось и то, что педагоги sixth классов ориентируются в отношениях между детьми несколько лучше, чем наставники третьих классов.

Примечательно, что учителя, в свою очередь, более точно определили положение учеников, чем воспитатели. Возможно, это связано с тем, что учителя ближе стоят к основной деятельности школьников — учебе, под влиянием которой и происходит дифференциация класса по социальному статусу.

*Таблица 23. Суждения педагогов о личностных, предпочтениях школьников в сопоставлении с результатами эксперимента*

Класс	Педагог	Число совпадений суждений педагогов с результатами экспериментов			
		об отданных выборах		о положении учеников	
		абс. вел.	% к числу сделан, выб.	абс. вел.	% к числу учеников
3 «А*»	Учитель	32	32	11	32
	Воспитатель	22	22	5	15
3 «Б»	Учитель	26	30	16	48
	Воспитатель	28	31	10	29
6 «А»	Кл. руководитель	34	35	18	55
6 «Б»	Кл. руководитель	36	39	17	55

Отсюда следует, что педагоги примерно с одинаковой точностью причисляют школьников к I, II и III группам по числу полученных голосов (коэффициент корреляции колеблется в среднем от 43 до 48 %).

Наименее точно определяется принадлежность ученика к IV группе. Учителя и воспитатели 3 «А» и 6 «А» классов вообще не отнесли к этой группе ни одного ученика. Это свидетельствует о том, что педагоги недооценивают опасность изоляции для школьника. То, что по результатам сопоставления воспитатель 3 «А\*» класса оказался наименее подготовленным педагогом, говорит не столько о том, что педагогическая квалификация не влияет на адекватность суждений учителей, а скорее о том, что существует какой-то предел рационального знания взаимоотношений, выше которого педагогу подняться трудно. Дело в том, что учитель судит о взаимоотношениях между детьми на основе наблюдений за их поведением, по их поступкам, высказываниям, совместным играм и т. д. Иными словами, в своем сознании он отражает внешнюю сторону межличностного взаимодействия — непосредственное общение. Как известно, социометрический опыт обнаруживает внутреннюю основу этих контактов — межличностное предпочтении. Даже самый наблюдательный педагог может предсказать социометрические результаты лишь в той мере, в какой он видит внутреннее стремление ученика общаться с тем или иным одноклассником. Разумеется, полного совпадения прогноза и его осуществления быть не может. Обобщая, можно сказать, что педагоги, даже самые опытные, недостаточно знают систему личных взаимоотношений между учениками. Помимо всего прочего, это объясняется и тем, что эксперимент в отличие от непосредственного наблюдения, выявляет уже сформировавшиеся устойчивые и неустойчивые отношения. Здесь проявляются: а) предметная обусловленность педагогического взаимодействия; б) индивидуально-личностные особенности каждого учителя и в) психологическая совместимость учителя с учеником.

Выяснилось, что коэффициенты осознанности положения и отношений составляют соответственно в: дошкольных группах — 37 и 43 %; начальных классах — 36 % и 38 %; пятых-шестых классах — 32 % и 43 %; седьмых-восьмых — 32 % и 34 %; девярых-десятых — 33 % и 37 %.

При этом, как правило, учителя начальных классов, предпочитающие положительный стиль общения, более точно судят о предпочтениях учеников и об их положении в классе. Что касается учителей-предметников средних и старших классов, то здесь эта тенденция проявилась еще более четко: показатель осознания персональных отношений у педагогов положительного стиля взаимодействия составляет 41 %, ситуативного — 20 %, отрицательного — 8 %; показатели осознания положения у педагогов положительного стиля — 38 %, ситуативного — 15 %, отрицательного — 8 %.

Учителя положительного стиля больше интересуются внутренним миром школьников, стремятся улучшить условия развития их личности, в то время как учителя отрицательного стиля либо вообще не могут понять значения, которое школьники придают своим отношениям с одноклассниками, либо считают, что подобные «тонкости» не входят в круг их служебных обязанностей. Интересные данные о связи социально-психологической наблюдательности учителей с особенностями их личности получил психолог из Санкт-Петербурга И. И. Скрипюк. В его исследовании участвовали ученики 80 шестых и пятых классов и 80 учителей — классных руководителей. С учениками провели социометрические эксперименты по двум критериям: «С кем бы ты хотел вместе выполнять общественное поручение?» и «Кого бы ты хотел пригласить к себе на день рождения?». Затем полученные данные сравнивались с тем, что было предсказано учителями в плане положения каждого ученика, его социометрического статуса, персональных предпочтений. Устанавливались коэффициенты осознанности положения (ИКОП) и осознания отношений (ИКОО). Особенно важно, что при помощи специальных психологических методик в процессе исследования были изучены общая эмоциональная направленность личности учителей, их ценностные ориентации и другие особенности личности. Как и следовало ожидать, адекватность понимания педагогом межличностных отношений школьника в и социально-психологическая наблюдательность зависят от ориентации учителя на взаимодействие с учениками, от творческого отношения к работе. Оказалось, что наиболее наблюдательны те учителя, которые готовы отстаивать свое мнение, но вместе с тем принимают и чужое, стремятся повышать свой интеллектуальный уровень. Учителя же, ориентированные на себя, на удовлетворение в первую очередь собственных интересов, закономерно проявили низкую социально-психологическую наблюдательность. Такие педагоги выше ценят честолюбие, высокий уровень притязаний, авторитетность и «здравый\*» смысл.

Высокая социально-психологическая наблюдательность, как правило, присуща учителям более молодым, которых весьма интересует, как оценивают их действия со стороны.

Низкой социально-психологической наблюдательностью отличаются учителя более старшего возраста, для которых характерны конкретность мышления, нормативность поведения, высокое самомнение и предусмотрительность.

Рассмотрим экспериментальный материал еще одного исследования (Я. Л. Ко-ломинский). В третьих классах на вопрос о предполагаемых предпочтениях детей отвечали и учителя, и воспитатели. Они судили о взаимоотношениях одних и тех же хорошо им знакомых учеников, наблюдая за ними в самых различных ситуациях: в учебной обстановке, в труде, в игре. Предполагалось, что если учитель говорит, что школьник А. симпатизирует ученикам Б., В. и Г., то и воспитатель должен сказать почти то же самое. Далее, если, по мнению учителя, получается, что ученику А. симпатизируют многие одноклассники, то подобную же оценку должен дать и воспитатель. Если это не так, то мы полагали себя вправе поставить под сомнение объективность этих эмпирических данных. Сопоставив суждения учителей и воспитателей, мы получили следующие результаты. Учитель и воспитатель 3 «А» класса назвали по 102 предполагаемых выбора

учеников. Из этого количество совпало 26 выборов, то есть 25 % от общего числа. Примечательно, что ни учитель, ни воспитатель не смогли предсказать ни одного предпочтения у 35 % испытуемых. Примерно такая же картина с предположительным статусом ученика в системе личных взаимоотношений. По 3 «А» классу совпали результаты данных о 13 школьников. Нередки случаи, когда один педагог причисляет ученика к первой группе по числу полученных голосов, тогда как другой относит его к третьей или четвертой.

Сходные данные получены и по Ш-б классу. Правда, здесь налицо несколько более высокая согласованность учителя и воспитателя в вопросе о предположительных предпочтениях — 40 %, зато более низкая — когда речь заходит о положении учеников в системе личных взаимоотношений (27 %).

Наблюдаются случаи, когда учитель и воспитатель дают противоположную оценку положению учеников, что отчасти объясняется актуализацией различных психологических структур школьного класса. В частности, одних и тех же учеников разные учителя относят к разным статусным категориям. Так, по данным нашего исследования, учеников, которые фактически относятся к I (высшей) статусной категории, учителя в 28-33 % случаев относят к III, а в 3-4 % — даже к IV (низшей) статусной категории. С другой стороны, учеников, которые фактически имеют самый низкий статус, учителя в 36-40 % случаев относят ко II, а иногда и к I (высшей) статусной категории. Здесь обнаружились и различия, связанные с преподаваемым предметом: учителя музыки лучше прогнозируют I статусную категорию и хуже всего IV, математики обнаруживают противоположную тенденцию.

Отсутствие у педагогов надежных методов психологической диагностики развития личности и коллектива — одна из главных причин того, что педагогика до сих пор все еще остается не столько наукой, сколько искусством. Слишком многое зависит от таланта воспитателя. Можно ли надеяться на столь редкое явление, как талант, в такой массовой профессии, как педагог? Конечно, талантливый учитель способен и без специальных методов «читать в душах» своих воспитанников, проникать в структуру их взаимоотношений. Ведь было время, когда талантливые врачи умели интуитивно ставить диагноз и исцелять больного без рентгена и лабораторных анализов. В наши дни любой рядовой врач в состоянии достигнуть результатов, которые прежде были доступны лишь особо одаренным одиночкам. На помощь интуиции пришла наука. Чем скорее на помощь педагогической интуиции придет точный и объективный научный расчет, тем успешнее сможет наша школа решить задачу воспитания нового человека. Можно надеяться, что описанные в этой книге методы войдут в арсенал психологической диагностики коллектива.

Но вернемся к разбору конкретных явлений и еще раз зададимся вопросом: в чем причина субъективности учителей? Обычно она связывается с тем, что педагоги по-разному относятся к ученикам и потому об одних знают больше, о других — меньше; положение тех, кто им нравится, переоценивают, а тех, к кому они не испытывают симпатии, недооценивают. В общем это, конечно, верно. Но, с другой стороны, такой субъективизм — не столько причина, сколько следствие некоторых объективных особенностей системы личных взаимоотношений.

Можно предположить, что внутригрупповые взаимоотношения пересистематизируются и переструктурируются в соответствии с теми видами деятельности, которые, требуя специфических способностей и подготовки, образуют относительно автономные ранговые эталоны оценок и взаимооценок членов группы. Так, психологическая структура взаимоотношений в классе может видоизменяться в связи с теми или иными учебными предметными циклами: гуманитарным, математическим и др. Это происходит потому, что в каждом из выделенных направлений вырабатывается своеобразный вариант шкалы ценностей, по которой и осуществляется ранговое распределение членов группы. Под влиянием этих факторов, которые тесно связаны со своеобразием взаимоотношений учителя-предметника с классом, можно предположить, что на каждом уроке по новому предмету актуализируется и укрепляется определенный вариант системы взаимоотношений в триаде: учитель—ученик—ученик.

Естественно, что структура класса на уроке математики иная, чем на уроках литературы или физкультуры. Отличные успехи по математике создают не только высокий «математический\* статус, но и неформальную роль: «лучший математик класса», «наш Лобачевский» и т. п. Точно так же формируются роли: «наш литератор», «наш историк» и др. При особых успехах по нескольким предметам ученик приобретает такие роли, как «отличник», «гордость класса», «вундеркинд» — со всеми вытекающими из этого ролевыми ожиданиями, социальным контролем и ролевым поведением.

Таким образом, наряду с относительно стабильной структурой взаимоотношений, в классе формируется и динамическая вариоструктура внутригрупповых отношений.

Итак, в каждом новом виде деятельности возникает своеобразный вариант относительно устойчивой структуры. Перед каждым учителем, а особенно предметником, предстает своя, им же невольно вызванная и им же поддерживаемая модификация структуры взаимоотношений, которая воспроизводится именно на его уроке. Следовательно, оценивая положение и прогнозируя выборы одних и тех же учеников, каждый учитель фактически моделирует новую, реально существующую структуру взаимоотношений между учениками и им самим, с одной стороны, и классом, с другой стороны. Скорее всего, здесь проявляются и уже обсуждавшаяся предметная обусловленность педагогического взаимодействия, и индивидуально-личностные особенности каждого учителя, и психологическая совместимость учителя с учеником.

Мысль о том, что каждый учитель как бы создает в классе свой вариант структуры межличностных

отношений, которые он затем сам невольно поддерживает, хорошо согласуется с наблюдениями, опросами учеников и учителей, наконец, с нашими воспоминаниями о школьной жизни. Автор этих строк вспоминает, что был отличником по гуманитарным дисциплинам и математике, зато, мягко говоря, не блистал на занятиях по черчению и физвоспитанию. Отчетливо помнится то внутреннее раскрепощение на уроках литературы и математики, где учителя, как я был уверен, хорошо ко мне относились, и, напротив, дискомфорт на уроках черчения, где преподаватель, как мне казалось, относился ко мне с презрением. Может быть, эта «пульсация» статуса — не столько следствие успехов учеников на уроках у различных учителей, сколько их причина? Может быть, ученики, зная, какое место отводят им учителя в своей «табели о рангах», опускают руки и смиряются? Но в то же время отсюда следует и важный педагогический вывод: учителям надо сверять свой собственный — часто предвзятый и неверный — образ отдельного ученика и школьного класса в целом с объективными данными. Для этого, разумеется, нужны надежные методы психологической диагностики.

## Педагог и взаимоотношения между детьми

Данные о положении ребенка в системе личных взаимоотношений и о факторах, которыми оно определяется, могут помочь педагогу установить нормальные отношения в детском коллективе. Конечно, в каждом отдельном случае необходим глубоко индивидуальный подход, поэтому весьма опрометчиво предлагать какие-то стандартные рецепты. Попробуем наметить хотя бы общее направление нормализации отношений изолированного ребенка в группе.

Первый шаг фактически уже сделан: выявлен сам факт изоляции. Второй этап — это изучение причин неблагоприятного положения ребенка. Педагогу прежде всего надо проанализировать, продумать свое личное отношение к нему. Нередко воспитатели, сами того не подозревая и не желая, ухудшают положение ребенка. Мы уже говорили о том, что отношение педагога к детям, особенно в детском саду и младших классах, влияет на их отношения друг к другу. Иногда педагог своими непродуманными замечаниями и оценками невольно вызывает недоброжелательность к тому или иному ребенку. Недопустимы замечания, которые относятся к личности воспитанника: «Ты вообще лентяй», «Ты тянешь класс назад», «Ты всегда всем мешаешь». Недопустимы призывы, обращенные ко всему классу: «Не дружите с Галей!» — и т. п. Отрицательно влияют на положение ученика не только замечания такого рода, но и неумеренное захваливание. Особенно если это захваливание сопровождается противопоставлением: «Петя вот какой хороший, не то что ты». Подобные противопоставления иногда приводят к тому, что объективно хорошие дети, дети-активисты, к немалому удивлению педагогов, оказываются в психологической изоляции. Рязанский психолог В. Г. Хроменок рассказывает о подобной ситуации, которая сложилась в шестом классе. Самостоятельная, инициативная, «образцовая» девочка Женя не получила в ходе эксперимента ни одного выборного голоса.

Одной из главных причин изоляции девочки оказалось то, что учителя слишком часто хвалили ее, не замечая, как казалось одноклассникам, успехов других ребят. «Написали сочинение — образцовое, конечно, у Жени, только его и прочтут в классе; нужен делегат на слет юннатов — пошлют Женю. Поэтому она — подлиза, подхалимка», — и т. д.

Понадобились значительные усилия и время, чтобы восстановить дружеские отношения между одноклассниками и улучшить Женин статус. В беседе о ложном и истинном товариществе обсудили все плохое, что мешает дружбе в классе. Сейчас Женя пользуется авторитетом, к ней хорошо относятся. Необщительного ребенка надо попытаться подружить с одноклассниками. В исследованиях по психологии дружбы предлагаются такие пути: 1) привлечь ученика к интересной деятельности; 2) помочь ученику достичь успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит его положение; 3) постараться преодолеть эффективность (вспыльчивость, драчливость, обидчивость), которая чаще всего оказывается причиной (и, конечно, следствием) психологической изоляции; 4) у тех, кто в этом нуждается, вырабатывать уверенность в себе, помогать побороть чрезмерную застенчивость (хороших результатов можно добиться и различными косвенными мерами: например, иногда полезно, чтобы робкого, одинокого ребенка поддерживали авторитетные сверстники).

Самое важное — уметь наладить контакт ученика с педагогом. Дети должны увидеть, что учителя внимательны к ребенку и хорошо к нему относятся. Очень важно создать в классе атмосферу дружелюбия и искреннего стремления помочь товарищу.

В нашей практике был случай, когда первоклассники недоброжелательно относились к мальчику, болевшему экземой, лицо которого было постоянно смазано белой мазью. С ним никто не хотел сидеть за одной партой. Особенно острыми бывали стычки в столовой, когда дети заявляли, что не желают сидеть с Вовой. Тогда педагоги стали демонстрировать свое заботливое отношение к больному мальчику, а в столовой всегда садились за его стол. Обнаружив, что Вова неплохо рисует, мы показали его рисунки детям. Школьный врач рассказал ребятам о том, как надо соблюдать правила гигиены, чтобы не заболеть экземой. Постепенно

отношение к мальчику изменилось. Он стал чувствовать себя в классе своим, начал лучше учиться, на его лице появилась улыбка.

В этом эпизоде можно выделить еще одну важную особенность тактики педагогов: мальчику *помогли*

добиться успеха. Часто необходимо искусственно создать такую ситуацию, в которой изолированный ребенок мог бы проявить себя с лучшей стороны, обратить на себя внимание сверстников. Наблюдения и специальные исследования показывают, что стиль отношения педагога к коллективу во многом определяет и взаимоотношения между детьми. Это относится к детям не только раннего возраста, но и к старшим — подросткам и юношам. С этой точки зрения интересно сопоставить результаты двух исследований, одно из которых было проведено с дошкольниками, а другое — со школьниками. В первом исследовании изучались две группы детей четырехлетнего возраста. В обеих группах работали одни и те же воспитатели, но отношения между ними и детьми были построены по-разному. В первой группе воспитатель проявлял минимум инициативы и помогал детям только тогда, когда они сами об этом просили или когда им угрожала опасность. Во второй группе воспитатель стремился создать теплые, дружеские отношения с каждым ребенком, давал им советы и т.д. Опыт длился 8 месяцев. Все это время специально изучались взаимоотношения между детьми, их настроение, эмоциональное самочувствие. В результате выявились отчетливые различия в характере общения между детьми в этих группах. Во второй группе, где воспитатель старался как можно больше общаться с детьми, где между ними создавались дружеские связи, взаимоотношения ребят стали гораздо теплее, уменьшились конфликты между ними, возросла инициатива детей, они стали спокойнее относиться к своим неудачам. Изучению того, как особенности педагогического общения влияют на систему личных взаимоотношений в классе, было посвящено специальное исследование, которое мы провели вместе с Н. А. Березовиным. Остановимся лишь на некоторых данных.

По типу взаимодействия с классным коллективом учителя были отнесены к одному из пяти стилей: *активно-положительный*; *пассивно-положительный* (при общей эмоционально-положительной направленности учитель демонстрирует сдержанность и холодноват в общении); *ситуативный* (при общем положительном отношении к детям внешне проявляют себя то как «либералы», то как «диктаторы»); *активно-отрицательный*; *пассивно-отрицательный* (формализм, сухость или излишний либерализм, за которым скрывается безразличие к детям). Нередко у таких, казалось бы противоположных, стилей руководства, как диктаторство и либерализм, одна и та же внутренняя психологическая основа — негативное отношение к людям и своему делу.

Первоклассники, как и дошкольники, очень чутко реагируют на отношение к ним педагога. Вот только несколько примеров. В процессе исследования ученикам задали вопрос: «Кого, как тебе кажется, учительница любит больше других и кого — меньше?». При активно-положительном стиле общения результаты были 46 % и 36 %, при пассивно-положительном число детей, которых, по мнению одноклассников, учительница любит, снизилось до 17,5 %, а не любит — увеличилось до 66,5 %. При ситуативном стиле эти показатели были соответственно 7 % и 76 %, при активно-отрицательном — в первую категорию («учительница любит») не попал ни один ученик, зато во вторую («не любит») — 95,5 % (!), при пассивно-отрицательном получилась похожая картина — 4 % и 73 %.

Не менее красноречивые результаты были получены при анализе ответов на вопрос: «Представь, что тебя переводят в соседний класс. С кем бы ты перешел: с учителем? с друзьями? один?». С учителями активно-положительных стилей хотело бы перейти 74 % учеников, ситуативного — 47 %, отрицательного — 35-39 %.

А вот как ответили первоклассники, которые учились у учителей разных стилей, на вопрос: «Хотел бы ты вернуться в детский сад?». При активно-положительном стиле — 100 % «нет» (!), при активно-отрицательном — 67 % «да».

Ясно, что только глубоко отрицательные переживания могли так основательно отвратить ребенка от школы, в которую он стремился с такой надеждой и любовью...

Сопоставление всех рассмотренных показателей личных взаимоотношений с типом педагогического общения убедительно доказывает, что *учитель и прямо, и косвенно способен существенно влиять на отношения между учениками*. Таким образом, роль педагога в установлении положительных взаимоотношений доказывается и в наблюдениях, и экспериментально.

Данные экспериментального изучения личных взаимоотношений важны для педагога не только как источник информации. Результаты опытов могут быть непосредственно использованы в воспитательной работе. В очень осторожной и доступной форме и обязательно в беседе с глазу на глаз некоторые педагоги знакомят отдельных ребят с их положением в системе личных отношений. Такая мера воздействия иногда оказывается полезной, несмотря на существующую опасность травмировать школьника. Так, В. Г. Хроменок рассказывает: «Поведение ребят значительно изменилось, когда перед ними открылась реальная картина их положения в коллективе. Проведя эксперимент, мы объявили позицию каждого в системе личных отношений... Реакция на наше сообщение была различной: одни отходили довольные, другие огорченные, третьи делали вид, что это несколько их не задело».

Далее автор приводит очень интересную беседу с шестиклассницей Галей. Когда девочке сказали, что своим поведением (Гая не пришла на воскресник) она ухудшает и без того незавидное положение в коллективе, последовало возражение: «А почему это незавидное? Я со всеми дружу, и ко мне так же относятся...» — «Нет, Галя, — возразил педагог, — к тебе относятся не так, как ты об этом думаешь. Коллектив тебя отвергает. Почему, я еще хорошо не знаю, но вот этот случай говорит о том, что ты противопоставила себя

всем: класс помогает колхозу полоть огород, а ты книгу читала, купаться ходила. За это, конечно, тебя уважать не будут. Я вот уже три раза провел эксперимент, а о тебе, к сожалению, никто не упомянул». Это произвело на девочку сильное впечатление: «Не верю я. Вы сами это выдумали. Я с Ниной дружу, с Лидой тоже, с Наташей», — горячилась она.

Мы, пишет далее учитель, показали ей результаты экспериментов. Она долго разглядывала, а потом тихо сказала: «Вот это открытие... Ну и ладно. Подумаешь...» Но с этих пор она уже ни одного общественного дела не пропускала, заметно подтянулась в учебе, организовала свой режим, завела дневник. Девочки не узнавали Галю: «Она стала какой-то другой: проще, веселее, общительнее, остается каждый раз. Галю нам подменили».

Итак, перед нами пример педагогической удачи. Но прежде чем идти на такой риск, необходимо четко осознать, что все зависит от конкретных условий, от особенностей личности школьника, от взаимоотношений, которые сложились между ним и учителем.

При анализе положения ученика в системе личных взаимоотношений чрезвычайно важно установить, как соответствует оно положению в структуре коллектива. Влияние стиля педагогического общения на межличностные отношения между детьми еще раз доказывает необходимость профессионального самоанализа педагога и последующего профессионального самовоспитания. И специальные исследования, и наблюдения говорят о том, что если основательная теоретическая, и даже методическая, подготовленность учителя в области своего предмета не сочетается с социально-психологическими знаниями и коммуникабельностью, он не сможет достигнуть высоких результатов. К общению с учениками будущего педагога необходимо готовить так же основательно, как и к преподаванию математики или истории. Разработанные в психологии методы диагностики внутригруппового межличностного взаимодействия (социометрия, аутосоциометрия, «референтомет-рия», методика наблюдения «одномоментных срезов» реального общения и др.) дают надежную информацию о структурно-динамических, ценностно-деятельностных и других характеристиках школьного класса, которые выражаются в адекватных количественных показателях. В результате соответствующих обследований (учителя и воспитатели могут их провести под руководством школьного

психолога) педагоги получают в свое распоряжение ряд индивидуальных и групповых показателей.

Опираясь на них, можно диагностировать уровень изменения, достигнутый в результате целенаправленных педагогических воздействий. Эти

показатели (персональный статус учеников, взаимность их отношений, круг желаемого и значимого общения, статусная структура учебной группы, данные микрогрупповой дифференциации, лидерство и т. п.) изучаются в связи с этапами развития школьного класса как малой группы.

Нам удалось разработать конкретную программу диагностических и кор-рекционных мероприятий, которую педагоги могут под руководством психолога применять в своей работе с классом. При этом необходимо учитывать принцип единства диагностики и коррекции. Деление методов на диагностические и кор-рекционные весьма условно. Любое психологическое исследование что-то меняет во внутреннем мире испытуемых. Особенно это относится к социометрическим тестам. Выбирая сверстника, ребенок вынужден осознать свое отношение к нему, в результате чего могут измениться и сами отношения.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ШКОЛЬНОГО КЛАССА

### Понятие о структуре взаимоотношений

Мы уже неоднократно говорили о том, что ученики по-разному относятся к своим товарищам: одних одноклассников ученик выбирает в партнеры, других игнорирует, третьих отвергает; отношение к одним устойчиво, к другим — нет. Эта избирательность приводит к тому, что ученики занимают различные места в системе личных взаимоотношений. Таким образом, личные взаимоотношения — это динамическая система сложной структуры, где каждый ученик занимает определенное место в конкретный отрезок времени. Как было сказано выше, кроме отношений «ответственной зависимости», которые устанавливаются между детьми как членами коллектива, существуют отношения другого типа. Это может быть большая или меньшая симпатия, а также большая или меньшая близость, привязанность. Оба этих типа тесно связаны между собой, взаимодействуют друг с другом. Система личных взаимоотношений оказывает существенное влияние на формирование ученической группы. На почве личного доверия и симпатии лучше и легче строятся деловые отношения. Одновременно хорошая организация совместной деятельности членов коллектива способствует укреплению и углублению личных симпатий между детьми, делает их более устойчивыми.

Система личных взаимоотношений не совпадает полностью с отношениями «ответственной зависимости». Следовательно, и структуры этих взаимоотношений не могут абсолютно соответствовать друг другу. Если организационная структура класса зависит от распределения общественных поручений и выявляется очень просто, то проникнуть в структуру личных взаимоотношений можно только при помощи специальных методов. Мы уже говорили о том, как важно для

психолога и педагога знать эту структуру: ведь только тогда мы сможем установить ту микросреду, которая в силу своей эмоциональной насыщенности сильнее всего влияет на личность ребенка. Зная структуру личных взаимоотношений, педагог сможет учитывать ее в своей воспитательной работе, воздействовать на

нее, при необходимости перестраивать.

Представляется, что описанные выше методы дают возможность проникнуть в структуру личных взаимоотношений. Для ее наглядного изображения удобно использовать социограмму, или, как мы ее называем, *карту групповой дифференциации* (см. рис. 4).

На обобщенной карте групповой дифференциации дети располагаются согласно их среднему положению в системе личных взаимоотношений. Для графического представления структуры взаимоотношений мы использовали выдвинутое выше понятие устойчивого выбора — предпочтения, которое неизменно оказывается тому или иному ученику. Конкретные случаи устойчивого выбора изображаются в виде разнообразных линий. Обобщенная карта групповой дифференциации позволяет определить тенденции общения, характерные для каждого ученика данного класса. Она показывает, к кому из одноклассников тяготеет ребенок, встречает ли он взаимность, кто из ребят связан постоянной взаимной симпатией и т. д. Далее, соединяя воедино положение каждого ребенка и его постоянный выбор, обобщенная карта групповой дифференциации дает картину взаимоотношений между детьми, занимающими разное положение в системе личных взаимоотношений.

Продолжая примеры из нашей исследовательской практики, прежде всего охарактеризуем группировки, обозначившиеся на обобщенных картах групповой дифференциации. В 3 «А» классе у мальчиков группировок нет, у девочек две группировки, в каждой из которых по 3 ученицы. Всего, таким образом, в группировки входят 6 учеников, что составляет 20 % от общего количества. В 3 «Б» классе группировок нет вообще. В ряде экспериментов они начинали оформляться, но связи между их возможными членами были неустойчивы, что препятствовало их закреплению на обобщенной карте групповой дифференциации. В 6 «А» классе у мальчиков группировок тоже нет, у девочек есть одна устойчивая группировка, в которую входит 3 ученицы, что составляет 9 % всех учеников класса. В 4 «Б» классе у мальчиков одна группировка из 4 учеников, у девочек две группировки, каждая из которых состоит из 4 учениц (всего 12 подростков, что составляет 36 % общего числа учеников класса).

Мы еще будем рассматривать, что конкретно представляют собой эти группировки, но предварительно охарактеризуем группировку как структурную единицу личных взаимоотношений между учениками в классе.

Прежде всего возникает вопрос, можно ли считать группировку основным понятием для характеристики этой структуры. Нам думается, что нет. Ведь в некоторых классах вообще нет группировок, а там, где они есть, в них входят далеко не все ученики. Таким образом, понятие группировки не только не охватывает всей совокупности личных взаимоотношений, но и не характеризует взаимоотношения большинства учеников класса, не входящих в группировки.

Базовое понятие для характеристики структуры личных взаимоотношений должно охватывать их основные типы: отношения взаимные, не взаимные, с неустойчивой взаимностью. Это понятие должно быть применимо для характеристики личных отношений каждого ученика класса, а не только тех, кто входит в группировки. Таким основным понятием, характеризующим структуру личных взаимоотношений, может, как представляется, служить понятие круга желаемого общения. В каждом классе для каждого ученика существуют три круга общения.

## О первом круге желаемого общения

В этот наиболее важный для ребенка круг входят те одноклассники, которые являются для него объектом устойчивого выбора, — те, к кому он испытывает постоянную симпатию, эмоциональное тяготение. Если среди них есть те, кто, в свою очередь, симпатизирует данному школьнику, тогда их объединяет взаимная связь. У некоторых учеников вообще может не быть ни одного товарища, к которому он испытывал бы устойчивую симпатию, то есть первый круг желаемого общения отсутствует. Как частный случай в первый круг общения попадает и группировка.

Обобщенные карты групповой дифференциации или, как их можно теперь назвать, схемы первого круга желаемого общения, дают наглядное представление о том, что представляет собой этот круг для каждого ученика в отдельности. На рис. 5 видно, какие именно одноклассники входят в первый круг желаемого общения, насколько взаимны отношения ученика с товарищами, в чей круг желаемого общения входит этот ученик. Эти данные помогают педагогу и психологу понять направление и характер влияния учеников друг на друга, выявить причины некоторых особенностей в поведении отдельных учеников и, если необходимо, наметить мероприятия для изменения общения школьников. В конечном счете знание первого круга общения детей может открыть пути для планомерного и целенаправленного формирования личных взаимоотношений между детьми.

Охарактеризуем объем первого круга желаемого общения для учеников изученных нами классов.

Соответствующие данные представлены в табл. 24.

Анализ приведенных данных позволяет сделать следующие выводы.

1. В каждом классе есть дети, не имеющие первого круга желаемого общения, то есть те, у кого в коллективе нет устойчивых привязанностей, нет ни постоянных товарищей, ни детей, которые вызвали бы устойчивую симпатию, что говорит об отклонениях во взаимоотношениях этих учеников с одноклассниками. В 3 «А\*» классе таких учеников 5, в 3 «Б» — 2, в 6 «А» — 5, в 6 «Б» — 1.

В хуже организованных 3 «А» и 6 «А»' классах таких детей больше, чем в 3 «Б» и 6 «Б». Этим еще раз

подтверждается, что в хорошо организованном коллективе легче устанавливаются благоприятные отношения между его членами, и наоборот.

*Таблица 24. Объем первого круга желаемого общения (в абсолютной величине и процентах к числу учеников в классе)*

Число одноклассников, входящих в 1-й круг общения	Число учеников, имеющих соответствующий 1-й круг общения							
	3 «А»		3 «Б»		6 «А»		6 «Б»	
	абс. вел.	%	абс. вел.	о/о	абс. вел.	Ч/о	абс. вел.	о/о
0 (1-й круг общения отсутствует)	5	15	2	6	5	16	1	3
1	12	35	10	31	13	41	4	13
2	14	41	13	41	4	12	11	35
3	3	9	7	22	9	28	12	39
4	0	—	0	—	1	3	3	10

2. Далее обнаруживается следующая тенденция: чем старше дети, тем шире у них первый круг желаемого общения, тем с большим числом одноклассников они стремятся установить близкие отношения. У большинства учеников третьих классов первый круг общения состоит из одного-двух одноклассников: в 3 «А\*» классе таких учеников 26, или 76 % всех учеников класса, в 3 «Б» классе — 23, что составляет 72 %, в 6 «А» и 6 «Б» классах таких школьников соответственно 17 (53 %) и 15 (48 %). Среди шестиклассников гораздо больше учеников, у которых в первый круг общения входят 3 одноклассника; есть такие, чей первый круг общения состоит из 4 одноклассников.

3. Объем первого круга общения зависит не только от возраста, но и от воспитания: чем лучше организована совместная деятельность детей, чем лучше ведется в классе воспитательная работа, тем больше устойчивых связей завязывается между учениками, тем к большему числу одноклассников школьник испытывает постоянную симпатию. Так, в более организованном 3 «Б» классе 7 учеников имеют первый круг желаемого общения, состоящий из трех одноклассников, тогда как в 3 «А» классе таких детей только трое, что составляет соответственно 22 % и 9 % от общего числа учеников. В хорошо организованном 6 «Б» классе таких учеников 10 (31 %).

Таким образом, в первый круг желаемого общения учеников третьих и шестых классов входит обычно от 1 до 4 одноклассников. Этот круг расширяется в зависимости от возраста детей и качества воспитательной работы в классе.

К сожалению, педагоги недостаточно знают этот важнейший круг общения ребенка с одноклассниками. Как показали наши исследования, мнение педагогов по этому вопросу часто бывает ошибочным (табл. 25).

*Таблица 25. Суждения педагогов об устойчивых выборах учеников*

Класс	Педагог	Число устойчивых выборов, указанных педагогом	
		абс. вел.	% от числа правильно определенных выборов
3 «А»	Учитель	12	38
	Воспитатель	10	46
3 «Б»	Учитель	17	65
	Воспитатель	18	61
6 «А»	Кл. руководитель	17	50
6 «Б»	Кл. руководитель	30	84

В коллективах с большим числом устойчивых симпатий педагоги высказывают наиболее адекватное мнение. Особенно хорошо знал первый круг общения своих подопечных классный руководитель самого организованного из изучаемых классов — 6 «Б» (84 %). А учителя и воспитатель 3 «А\*» и 6 «А» классов, в которых отношения между учениками менее устойчивы, значительно уступали в определении первого круга общения.

Как распознать здесь причину и следствие? Может быть, плохая организация классов зависит от того, что

работающие с ними педагоги недостаточно знают даже самые важные и существенные аспекты личных взаимоотношений между учениками? Во всяком случае, трудно предположить, что педагог, не имеющий представления об особенностях личных взаимоотношений внутри класса, окажется способным сплотить дружную детскую группу. Ведь структура личных взаимоотношений и структура коллектива постоянно взаимодействуют, влияют друг на друга и сближаются тем сильнее, чем лучше организована совместная деятельность детей.

## О втором круге желаемого общения

По данным многочисленных наблюдений и экспериментов, первый круг желаемого общения встраивается в более широкий второй круг. Действительно, если бы первый круг был единственным и ученик не стремился к сближению с остальными одноклассниками, все симпатии, выявленные в ходе наших экспериментов, оказались бы устойчивыми, распространяющимися только на 3-4 одноклассников. Однако известно, что далеко не все выборы устойчивы. Помимо одноклассников, выбранных 3 и более раз, существуют и такие, которых ученик выбрал 1-2 раза — ведь на всем протяжении экспериментальной работы он выбирал не только тех, что составляли первый круг его желаемого общения. Следовательно, к самому понятию предпочтительности в данном случае оказываются применимы степени сравнения. Все одноклассники, в отношении которых ученик колеблется, испытывая к ним большую или меньшую симпатию, составляют второй круг общения, чью объективную характеристику мы можем получить на основе описанных ранее экспериментов. Для этого необходимо установить, кого из одноклассников выбирал каждый ученик на протяжении всей экспериментальной работы (табл. 26).

**Таблица 26.** Объем второго круга желаемого общения (в абсолютной величине и процентах от числа учеников в классе)

Число одноклассников, входящих во 2-й круг общения	Число учеников, имеющих соответствующий 2-й круг общения							
	3 «А»		3 «Б»		6 «А»		6 «Б»	
	абс. вел.	/о	абс. вел.	/о	абс. вел.	/о	абс. вел.	о/о
4	0	—	2	6	1	3	0	—
5	1	3	4	13	3	9	7	23
6	8	24	7	22	12	37	9	29
7	13	37	2	6	9	27	5	16
8	6	24	6	19	5	15	5	16
10	1	3	0	—	1	3	3	10
11	1	3	2	6	0	—	0	—
12	0	—	1	3	0	—	0	—

Как явствует из таблицы, величина второго круга примерно одинакова для третьеклассников и шестиклассников. Для большинства учеников этих классов второй круг желаемого общения составляет 6—8 одноклассников. Сравнительно редки случаи, когда в этот круг входит 10 и более школьников.

Есть определенная психологическая закономерность и в том, что ученик может находиться в реально близких отношениях не со всеми одноклассниками, а с определенной их частью. Исходя из понятия второго круга общения, можно считать, что психологической основой первичного коллектива становится такая часть общего коллектива, где все ученики взаимно составляют второй круг желаемого общения. По-видимому, школьный класс, состоящий из 30—40 учеников, не может, как это нередко утверждается, считаться первичным коллективом. Класс — это коллектив производственный, тогда как роль первичного коллектива, первичной группы играют более мелкие структурные единицы.

Итак, основными понятиями, характеризующими структуру личных взаимоотношений, следует считать понятия кругов желаемого общения. Разумеется, последние имеют подвижные границы: одноклассник, ранее входивший во второй круг общения, может попасть в первый, и наоборот. Эти круги общения органично взаимодействуют и с наиболее широким — третьим кругом общения, идентичным понятию класса. Наконец, дети вступают в личный контакт и с учениками других классов, школ и т. д.

## Структура личных взаимоотношений

### и организационная структура школьного класса

Характеризуя структуру личных взаимоотношений между детьми в классе, мы подчеркивали, что это

реально сложившаяся, нигде официально не зафиксированная динамическая система. Но наряду с ней в каждом коллективе есть и своя организационная структура — в классе это органы ученического самоуправления, староста и т. д. Если для А. С. Макаренко и ряда других педагогов и психологов, писавших о коллективе, характерна чрезмерная идеологизация этого понятия, то для нас коллектив — это группа, сплоченная на основе общечеловеческих ценностей и обеспечивающая своим членам эмоциональное благополучие.

Если в том или ином классе звено действительно представляет собой первичную группу, то можно ожидать, что наличие звеньевой дифференциации окажет воздействие и на структуру личных взаимоотношений. В наших экспериментах влияние звеньевой структуры можно определить, если подсчитать, сколько выборов дети отдали членам своего звена, и соотнести эти данные с общим числом выборов. После соответствующих подсчетов были получены следующие показатели: в 3 «А» классе ученики отдавали членам своих звеньев 23 %, в 3 «Б» — 24 %, в 6 «А» — 23 %, в 6 «Б» — 26 % всех выборов, сделанных членами звена.

В каждом классе по три звена, в каждом звене примерно равное число человек, то есть около трети класса.

Отсюда ясно, что некоторые дети могли случайно

*Коллектив — это группа, сплоченная на основе общечеловеческих ценностей и обеспечивающая своим членам эмоциональное благополучие.*

отдать членам своего звена треть всех выборов. Если принять общее число выборов, сделанных в экспериментах, за 100 %, то эта случайность выразится в 33 % выборов. Но, как мы видели, процент предпочтений, оказанных членам своих звеньев, составил в среднем 24 %, почти не меняясь от эксперимента к эксперименту. Следовательно, есть основание утверждать, что звеньевая дифференциация не оказывает в целом сколько-нибудь ощутимого влияния на структуру личных взаимоотношений.

По результатам различных исследований, организационная структура может не совпадать со структурой личных взаимоотношений. Это, конечно, не означает, что коллективы, о которых шла речь, вообще лишены внутренних связей. Однако отсутствие между членами звена дружеских отношений, взаимных симпатий свидетельствует о слабости этих первичных коллективов. Наиболее благоприятной с психологической (а следовательно, и с педагогической) точки зрения была бы такая ситуация, при которой организационная структура коллектива и структура личных взаимоотношений в общем бы совпадали. Чем более коллектив организован, тем ближе друг к другу его организационная структура и структура личных взаимоотношений между учениками. Подтверждение тому мы получим после определения в системе личных отношений тех учеников, которые официально занимают руководящие посты в коллективе. Анализ удобно проводить по обобщенным картам групповой дифференциации.

В 3 «А» классе центральное положение в структуре личных взаимоотношений у мальчиков занимает Саша Н., у девочек — Таня Р. Они не отличники и в период проведения эксперимента не имели постоянных общественных поручений. Староста класса Женя Д., хотя и находится во II группе по числу полученных выборов, ни с кем не связан постоянной взаимной симпатией. Его все время выбирает лишь находящийся в IV группе Толя В. В лучшем положении находятся выполняющие общественные поручения мальчики Жора С. и Толя А. Хотя они и не имеют устойчивых взаимных связей, но сами оказываются объектами постоянной симпатии со стороны многих детей.

У девочек дело обстоит несколько иначе: выполняющие общественные поручения Люда В. и Наташа Ш. составляют одну центральную группировку с Таней Р., и все вместе являются объектами постоянных выборов для большинства девочек.

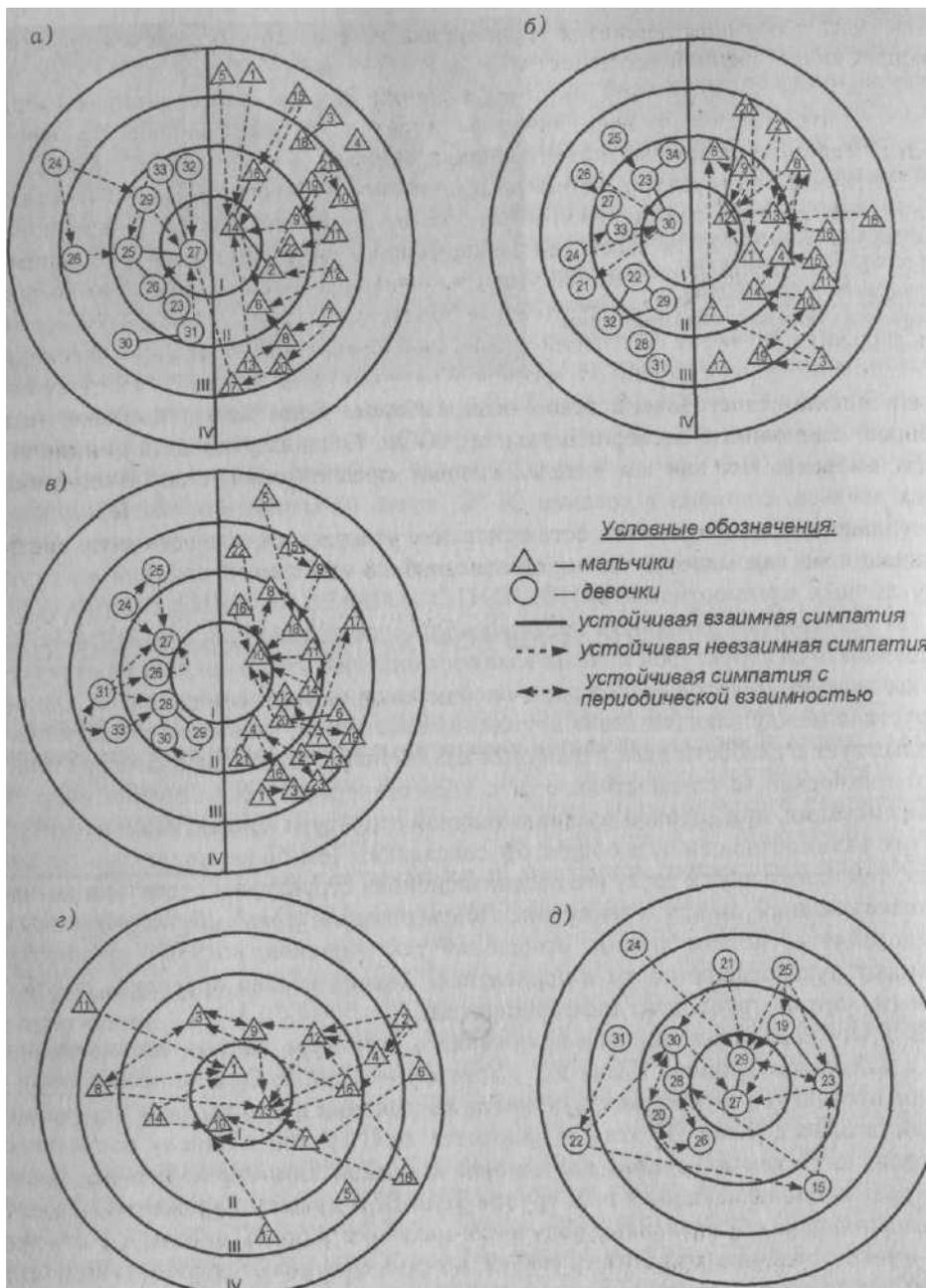


Рис 5. Карты групповой дифференциации: а) 3 «Л» класса; б) 3 «5» класса, в) 6 «Л» класса; г) 6 «Б» класса; д) девочки

Несколько особняком держится группировка из трех других девочек, не проявляющих общественной активности.

Характеризуя структуру взаимоотношений 3 «А» класса в целом, можно сказать, что далеко не весь актив занимает здесь центральное положение, пользуется популярностью среди одноклассников.

В отличие от структуры личных взаимоотношений этого класса в 3 «Б» классе структура личных взаимоотношений больше соответствует организационной структуре класса. Хотя здесь центральное положение у мальчиков и занимает Леня М., не имеющий постоянной общественной нагрузки, но с ним взаимно связаны выполняющие важные общественные поручения Петя Н. и Коля А. Вместе все три мальчика являются объектами устойчивой симпатии многих одноклассников.

Еще более яркая картина у девочек. Так, отличница Люда Л. занимает центральное положение. Она взаимно связана с двумя девочками, которые тоже выполняют постоянные общественные поручения. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что почти все девочки имеют здесь взаимные связи с кем-либо из подруг. Сравнивая положение актива в структуре взаимоотношений двух третьих классов, отметим, что в лучше организованном 3 «Б» классе:

- 1) актив занимает центральное положение в структуре личных взаимоотношений;
- 2) между детьми-активистами есть взаимные устойчивые связи;
- 3) дети-активисты — объекты постоянного выбора для многих одноклассников;
- 4) между детьми значительно больше постоянных взаимных связей;

5) дети чаще являются друг для друга объектами устойчивого выбора.

Структура взаимоотношений в «А» класса может быть охарактеризована следующим образом.

Занимающий центральное положение и хорошо успевающий Ваня Н., хотя формально и числится в активе, в общественной работе никакой инициативы не проявляет. Как единственного яркого ученика, его всегда выбирают многие одноклассники, но сам он не имеет постоянных взаимных связей ни с кем. Другие активисты этого класса занимают менее благоприятное положение в структуре взаимоотношений. Как и в 3 «А» классе, обращает на себя внимание бедность устойчивых взаимных связей. Их очень мало, и они в основном одиночные. У девочек этого класса есть группировка, в которую входят три ученицы. «Душа» группировки — слабо успевающая ученица Маня Ш., импонирующая подругам своей независимостью.

Совершенно иную картину представляет собой структура личных взаимоотношений в хорошо организованном 6 «Б» классе. Здесь несравнимо больше устойчивых взаимных связей между учениками. Их так много, что для графического представления первого круга общения пришлось вычерчивать отдельные схемы

для мальчиков и девочек. Активисты-отличники в 6 «Б» классе и у мальчиков, и у девочек образуют прочные группировки, занимающие центральное положение в структуре личных взаимоотношений. Активисты связаны не только друг с другом, но их постоянно выбирают и почти все остальные ученики класса. Наблюдения за жизнью этого коллектива показывают, что здесь создан подлинный актив, пользующийся уважением и доверием всего класса. Положение учеников в системе личных взаимоотношений здесь в основном соответствует той официальной роли, которую они выполняют в системе ответственной зависимости в коллективе.

Исследования показывают, что картина взаимоотношений, отраженная в социограммах, соответствует реальному общению между одноклассниками. Интересные данные в этом плане получены психологом из Курска А. С. Чернышом, проверявшим соответствие между социограммами и действительными межличностными отношениями. Для этого в одном из летних лагерей искусственно создавались ситуации, в которых взаимоотношения школьников можно было наблюдать непосредственно. Особенно характерны такие случаи. Один отряд, взаимоотношения внутри которого предварительно изучались, был расформирован и разбит на пять групп с учетом данных социограмм. Когда на линейке был зачитан соответствующий приказ, члены каждой из пяти группировок подбежали друг к другу, выражая радость и удовольствие по поводу того, что они «оказались вместе в одном отделении».

В другой раз возникла необходимость перевести из одного отряда в другой 8 человек. Ребята были подобраны из разных группировок вопреки связям, отображенным на социограмме.

«Мы встретили, — говорит исследователь, — такое сопротивление, что не смогли осуществить своего решения. Некоторые были согласны покинуть лагерь, но не переходить в другой отряд. Однако, когда мы подобрали группу из 10 человек в соответствии с социограммой, перевод прошел безболезненно».

Таким образом, можно сделать вывод: чем выше уровень развития группы, тем больше структура личных взаимоотношений соответствует ее организационной структуре.

Впрочем, деловые и личные отношения не всегда находятся в такой прямой зависимости. Бывает, что в деятельном классе, где хорошо налажено выполнение различных коллективных дел и ученики достаточно требовательны друг к другу, обнаруживается явное разобщение в плане личных взаимоотношений.

Благоприятные личные взаимоотношения могут и не возникнуть под влиянием совместной учебы и других дел. Эти отношения необходимо специально воспитывать.

Особое педагогическое значение имеет вопрос о том, что делать учителю, когда он обнаруживает, что ученики, которых выбирают чаще всего, — это вовсе не активисты, тогда как последние оказываются непринятными или даже изолированными. Такие расхождения психологически вполне объяснимы, ведь качества, обеспечивающие хорошее положение в системе личных отношений, и качества, необходимые организатору-активисту, не всегда совпадают. Ученик, которого дети очень любят и который, по данным исследования, получает больше всего симпатий, не всегда способен быть хорошим организатором или, как говорят в социальной психологии, лидером коллектива.

Л. И. Уманский показал, что способного организатора отличают следующие свойства личности: общественная активность, психологическая избирательность, критичность, такт, общий уровень развития, инициативность, требовательность, склонность к организаторской деятельности, практичность, самостоятельность, наблюдательность, самообладание, общительность, настойчивость, активность, работоспособность, организованность. Сравнение перечисленных свойств лидера с теми качествами, которые обеспечивают ученику наивысшее положение в системе личных отношений, выявляет совсем немного совпадений. Иными словами, далеко не всякий любимец класса может стать хорошим организатором. Но с другой стороны, хороший организатор должен быть если не любимцем класса, то уж, во всяком случае, не «пренебрегаемым», «изолированным» или «отвергнутым». А это, к сожалению, не редкость.

То, что активистов в коллективе не любят и отвергают, говорит о явных педагогических просчетах. С одной стороны, у активистов действительно могут возникнуть отрицательные черты, за которые их заслуженно недолюбливают сверстники, с другой — общественный климат в классе может быть таков, что хорошие ребята незаслуженно остаются в тени.

Исследование нравственных качеств подростков-организаторов показало, что некоторые из них

действительно грубы, нечутки, хвастливы. Нередко педагоги выдвигают в актив детей, которые не могут быть организаторами, как нередко и то, что у детей-организаторов отрицательные черты проявляются именно из-за ошибок педагога. Объективно это свидетельствует о том, что деформация личности начинается у будущих власть имущих уже в школьные годы.

Еще одна интересная особенность. Оказалось, что все аффективные дети, которых изучала Л. С. Славина, проявили стремление быть выбранными в актив и таким образом занять особое место среди сверстников. «Однако, — отмечает исследовательница, — более глубокий анализ обнаружил, что в тех случаях, когда удавалось улучшить взаимоотношения наших детей со сверстниками... у них исчезало стремление к такому руководящему положению». Следовательно, стремление аффективных школьников к руководящему положению, которое нередко удовлетворяется, поскольку другие дети его не обнаруживают, может привести к парадоксальному явлению: руководят в коллективе те, кого сами ученики не принимают.

В школе существуют все объективные условия для того, чтобы структура личных взаимоотношений в общем соответствовала структуре коллектива. Иными словами, есть все предпосылки для того, чтобы воспитать у учеников симпатию друг к другу, чтобы дети были связаны не только отношениями ответственной зависимости, но и дружбой, товариществом. Создавая организационную структуру школьного класса, необходимо учитывать уже сложившиеся личные взаимоотношения между учениками, в конечном счете зависящие от организации совместной деятельности детей. В деле сближения личного и общественного педагогу должно помочь знание структуры личных взаимоотношений, а также фактически существующих соотношений между этой структурой и организационной структурой класса.

### **Отношения между мальчиками и девочками**

Уже дошкольники выбирают партнера для различных видов деятельности с учетом половых различий: чаще всего мальчики выбирают мальчиков, а девочки — девочек. Значительное число предпочтений (до 30 %) в то же время оказывается смешанным. В школьных классах, напротив, фактически существует две структуры личных отношений — мальчики и девочки. В этом убеждают и цифровые данные. Отметим наиболее характерные особенности в отношениях между мальчиками и девочками, выявленные в ходе наших экспериментов.

1. Мальчики и девочки и в третьих, и в шестых классах разобщены: взаимные выборы встречаются крайне редко. Так, в 3 «А» классе они составляют 2 % от общего числа сделанных выборов, в 3 «Б», 6 «А» и 6 «Б» классах соответственно 9%, 5 % и 3 %.

2. Как правило, мальчики чаще выбирают девочек, а не наоборот.

3. Также необходимо отметить распространенную боязнь мальчика обнаружить свою симпатию к девочке, и наоборот. При этом на экспериментальный блок «Выбор в действии» приходится от 100 до 62 % всех выявленных межполовых симпатий, тогда как эксперимент «Выбор товарища по парте» обнаруживает самые скромные показатели. В качестве иллюстрации приведем выписку из протокола беседы с учеником 3 класса Толей С.

*Экспериментатор.* А еще с кем бы ты не хотел сидеть?

*Ученик.* С Наташей М.

*Экспериментатор.* Почему?

*Ученик.* А если я к ней сажусь, то дети говорят, что я влюбляюсь. Смеются надо мной.

*Экспериментатор.* А если бы не смеялись, ты бы сел с ней?

*Ученик.* Сел бы.

Однако дело не только в застенчивости и боязни обнаружить свою симпатию к представителю противоположного пола. Эксперименты типа «У кого больше (открыток)?» (третьи классы) и «Поздравь товарища» (шестые классы) позволяют лучше выявить взаимоотношения между мальчиками и девочками, нежели «Выбор товарища по парте», не только потому, что каждый ученик уверен, что его выбор останется в тайне. Дело в том, что эти типы экспериментов по-разному выявляют отношения учеников друг к другу. «Выбор товарища по парте» предполагает проявление симпатии к товарищу, с которым хотелось бы вместе заниматься постоянным делом. Что касается эксперимента «Выбор в действии», то здесь речь идет о разовом проявлении симпатии к однокласснику.

Как было показано выше, по классу в целом подобная разница в характере отношений не сказывается: ученик хочет сидеть именно с тем одноклассником, к которому испытывает симпатию. Но в отношении представителей противоположного пола это различие, по-видимому, учитывается. Позицию школьника (может быть, и неосознанную) скорее всего можно выразить так: «Мне нравится эта девочка (этот мальчик), но сидеть я все-таки предпочитаю с мальчиком (девочкой)».

Отсюда следует важный вывод методического характера: при специальном изучении взаимоотношений между мальчиками и девочками наиболее продуктивным оказывается эксперимент «Выбор в действии». При некотором изменении инструкции эксперимент «Выбор товарища по парте» также может более полно выявить взаимоотношения мальчиков и девочек. Например, психолог из Азербайджана А. Али-заде приходит к следующему выводу: когда выбор товарища по парте сочетается со школьной традицией, боязнь «обнаружения отношений» обычно снижается. Исходя из этого, можно повысить эффективность эксперимента «Выбор товарища по парте» и при изучении личных взаимоотношений мальчиков и девочек.

Вот какую инструкцию применил в данном эксперименте А.Али-заде: «Ребята, в следующий понедельник я хочу рассадить вас, учитывая ваши желания. Как вам известно, в наших классах обычно за каждой партой мальчик сидит с Девочкой, и наоборот, и мы должны соблюдать эту традицию. Поэтому каждая

*Таблица 27. Положение учеников, выбиравших представителей противоположного пола, в системе личных взаимоотношений (в абсолютной величине и процентах к общему числу детей в соответствующей группе)*

Группа	Всего детей в группе	Из них выбирало представителей противоположного пола	
		абс. вел.	/о
I	10	3	30
II	50	14	28
III	54	20	37
IV	16	12	75

девочка должна написать фамилию того мальчика, с кем бы хотела сидеть в первую очередь; потом фамилию того, с кем бы желала сидеть, если с первым не получится; потом фамилию того, с кем бы села, если не удастся посадить ее ни с первым ни со вторым. Те же условия относятся и к мальчикам\*.

4. Чаще всего представителей противоположного пола выбирают те ученики, которые занимают неблагоприятное положение в системе личных взаимоотношений. Об этой тенденции свидетельствуют данные, приведенные в табл. 27, где показано, сколько детей из различных групп выбирало представителей противоположного пола. Из таблицы явствует, что ученики, относящиеся к IV группе, выбирают представителей противоположного пола значительно чаще, чем ученики других групп. Как можно объяснить эту тенденцию? Каково ее психологическое значение?

Как уже говорилось, мальчики редко выбирают девочек, как, впрочем, и девочки мальчиков. Следовательно, тот или иной статус в системе личных взаимоотношений ученик получает на основании симпатий со стороны представителей его пола. Иными словами, мальчик занимает благоприятное положение, потому что пользуется прежде всего симпатиями мальчиков, а девочка, — потому что пользуется расположением девочек. Отсюда следует, что представителей противоположного пола выбирают те ученики, которым не симпатизируют представители одного с ними пола. По всей вероятности, здесь находит свое проявление следующая общепсихологическая тенденция: не находя удовлетворения своей потребности в общении с представителями своей среды, человек стремится удовлетворить эту потребность в какой-либо иной, отличной среде. Функцию иной среды в данном случае выполняют одноклассники противоположного пола. Разобщенность между мальчиками и девочками, как правило, свидетельствует о некоторых просчетах. Педагог, сам того не замечая, опирается либо на тех, либо

на других. Бывает, что дружбе мальчиков и девочек мешают различные непродуманные виды соревнований. Так, в некоторых школах-интернатах проводят состязания мальчиков и девочек по чистоте спален, аккуратности и т. д. Ни к чему хорошему эти затеи не приводят, а часто просто ссорят детей. Во время подобных мероприятий мальчики и девочки стараются помешать друг другу. Мы наблюдали случай, когда девочки-второклассницы, чтобы опередить мальчиков в соревновании, пробрались во время уроков в их спальню, насыпали мусор, перевернули подушки и т. д.

Отношения между мальчиками и девочками нуждаются в постоянном внимании и корректировке, ими следует разумно управлять, не полагаясь на то, что они будут правильно развиваться сами по себе.

## ЛИТЕРАТУРА

Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1980.

Аникеева Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе. М., 1983.

Введение в практическую социальную психологию. / Под ред. Ю. М., Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой М., 1996.

Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М., 1987.

Донцов А. И. Психология коллектива. М., 1984.

Коломинский Я. Л. Психологич взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.

Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969.

Коломинский Я. Л., Березовин И. А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. М., 1977.

Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989.

Кондратьев М. Ю. Подросток в замкнутом круге общения. М., 1997.

Кондратьева С. В. Педагогическая и возрастная психология. Гродно, 1996.

Лутошкин А. Эмоциональные потенциалы коллектива. М., 1988.

Майерс Д. Социальная психология. СПб, 1997.

Немое Р. С. Психология. М., 1990.

Немое Р. С, Кирпичник А. Г. Путь к коллективу. Книга для учителей о психологии ученического коллектива. М., 1988.

Петровский А. В. Социальная психология коллектива. М., 1978.

Платонов Ю. П. Психология коллективной деятельности. 1990. Практическая психология образования/ Под ред. И. В. Дубровиной М., 1997. Прикладные проблемы социальной психологии/Под ред. Е. В. Шороховой, В. П. Левковоич М., 1983.

Реан А. А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе. Л, 1996. Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива./ Под ред.

Б. Д. Парыгина М., 1986.

Реммидт К. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М., 1994. Социальная психология и общественная практика./ Под ред. Е. В. Шороховой, В. П. Левковоич М., 1985.

Социальная психология/ Под ред. А. В. Петровского. М., 1987. Социология молодежи/ Под ред. В. Т. Лисовского. СПб, 1996. Толстых А. В. Взрослые и дети: Парадоксы общения. М., 1988. Шпалинский В. В. Мы живем среди людей. Кодекс поведения. М., 1989.

## **ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД)**

Проблема психологии педагогической деятельности и ее продуктивности является одной из актуальных для педагогической психологии как науки и для самой педагогической практики. Однако зачастую научный анализ проблемы подменяется рассуждениями о педагогическом искусстве. Чтобы этого избежать, следует помимо интуиции опираться и на научный анализ педагогической деятельности, построенный на принципах сравнительного исследования, качественно-количественного анализа. В этой связи наиболее перспективным является направление, связанное с применением системного подхода к анализу педагогической деятельности, а также с построением моделей этой деятельности. Последовательность и логичность дальнейшего изложения невозможны без рассмотрения основных положений системного подхода.

Как верно замечает Б. Ф. Ломов, идея системного подхода не нова. Это наиболее общий научный метод решения и теоретических, и практических проблем. Распространение современного системного подхода в психологии, а затем в педагогике не в последнюю очередь связано с разработкой П. К. Анохиным теории функциональных систем. В начале 1970-х годов возможность и необходимость проведения системно-структурных исследований в педагогике была аргументирована в работах Ф. Ф. Королева, М. А. Данилова и В. М. Малинина.

Как указывают И. В. Блауберг и И. В. Кремянский, отличительными признаками всякого системного образования являются развитая связь между его элементами и упорядоченность (организованность), что обуславливает целостный характер данного образования. Разумеется, у разных системных объектов степень целостности бывает различной. Отношение части к целому таково, что всякое изменение связи между элементами приводит к появлению у них новых, ранее им не присущих интегративных свойств. И. В. Блауберг подчеркивает, что тип связи часто определяет и тип образуемого целого. Таким образом, связь между элементами выступает как нечто более значимое, чем сами элементы.

С нашей точки зрения, существенным дополнением к рассматриваемому вопросу является замечание В. Н. Садовского о том, что важным моментом характеристики любой системы следует считать выделение из присущего ей множества связей особого подмножества — системообразующих связей.

В современной общей теории систем нет единого взгляда на соотношение понятий «система» и «целое» — тождественны они или же, напротив, неравнозначны. Г. А. Югай пишет, что системы могут быть целостными и нецелостными: всякое целое есть система, но не всякая система есть целое. При этом он полагает, что система, подчиняясь принципу необходимости, совершенно исключает случайный характер взаимодействия частей. Мы же, со своей стороны, разделяем мнение И. Б. Блауберга, считающего, что такой подход вряд ли правомерен. Необходимость и случайность — не критерии системности и целостности, так как они диалектически связаны (необходимо в одном отношении, случайно в другом), а главное — при таком одностороннем подходе исключаются из рассмотрения системы, в которых действуют статистические закономерности и вероятностные связи (например, в педагогике). В ряде работ педагогов, психологов и математиков специально изучается вопрос о вероятностных закономерностях педагогики и психологии. В этой связи можно сослаться на интересные исследования Б. Битинаса, И. И. Гуревича и И. М. Фейгенберга. Общее определение системы дают В. Н. Садовский и Э. Г. Юдин. Они считают, что система — это множество элементов с отношениями и связями между \_\_\_\_\_ ними, образующими определенную целостность. Это определение можно рассматривать как наиболее обобщенное, так как оно не включает ограничений частного и конкретизирующего характера. Конкретизируя понятие «связь», входящее в вышеприведенное определение, мы вслед за А. А. Зиновьевым, - будем утверждать, что два или более различных предмета связаны, если по наличию или отсутствию некоторых свойств у одного из них можно судить о наличии или отсутствии некоторых свойств у других.

Однако, с точки зрения П. К. Анохина, взаимодействие, взятое лишь в общем виде, не может сформировать

систему из множества элементов. Разрабатывая в своих трудах теорию функциональных систем, П. К. Анохин настойчиво подчеркивал, что системой можно назвать только такой комплекс избирательного вовлечения компонентов, в котором взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимодействия компонентов, направленных на получение фокусированного полезного результата.

*Два или более различных предмета связаны, если по наличию или отсутствию некоторых свойств у одного из них можно судить о наличии или отсутствии некоторых свойств у других.*

Далее, применяя общую теорию систем к педагогике, Н. В. Кузьмина выделила структурные и функциональные компоненты педагогической системы. Многолетние исследования показали, что таких структурных компонентов пять: субъект и объект педагогического воздействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения и средства педагогической коммуникации. Указанные компоненты действительно образуют систему, так как, с одной стороны, отсутствие любого из них ведет к ликвидации самой педагогической системы, а с другой — никакой из них не может быть выражен через иной элемент или их совокупность.

Выделение структурных компонентов является необходимым, но недостаточным условием описания системы. Система задана, если наряду с выделением ее элементов указана и совокупность связей между ними. В данном случае все структурные компоненты педагогической системы имеют прямую и обратную связь между собой. Что же касается конкретного описания этих зависимостей (как изменяется один компонент при вполне определенном изменении другого), то по существу выяснение этого вопроса составляет главную задачу педагогики и педагогической психологии как науки и лежит в основе всех психолого-педагогических исследований.

Разрабатывая проблему педагогической деятельности, Н. В. Кузьмина выделила и описала психологическую структуру деятельности учителя. Первоначально<sup>8</sup> было выделено четыре функциональных компонента: гностический, конструктив- / ный, организаторский и коммуникативный. В дальнейшем к ним прибавились проектировочный и собственно конструктивный компоненты. Таким образом, в основе описания педагогической деятельности лежит пятикомпонентная структура.

Гностический компонент связан со сферой знаний педагога. Причем речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании средств педагогической коммуникации, о знании психологических особенностей личности учащихся, а также об особенностях своей личности и деятельности. Проектировочный компонент включает в себя дальние, перспективные цели обучения и воспитания, а также стратегии и способы их достижения. Конструктивный компонент отражает особенности конструирования педагогом собственной деятельности и деятельности учащихся с учетом ближайших (урок, занятие, цикл занятий) целей обучения и воспитания. Коммуникативный компонент характеризует специфику взаимодействия преподавателя с учащимися; при этом акцент делается на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, с достижением дидактических целей. Организаторский компонент связан с умением педагога организовать как деятельность учащихся, так и свою собственную. В целом необходимо подчеркнуть, что не только организаторский, но и все другие компоненты в этой модели часто описываются через систему соответствующих умений учителя. К тому же нетрудно заметить, что представленные компоненты не только взаимосвязаны, но иногда и достаточно сильно пересекаются. Очевидно, например, что реализация организаторского компонента в деятельности педагога в значительной степени невозможна без его коммуникативной активности.

К проблеме педагогического воздействия непосредственное отношение имеют коммуникативная, организаторская и конструктивная деятельность. Проектиро-

<sup>8</sup> Зак.683

вочный компонент, несомненно, связан с методами воспитания и обучения, но не так прямо, как конструктивный. На этом моменте мы подробнее остановимся в конце данной главы, когда будем обсуждать связь метода и цели обучения. Здесь же для нас важно подчеркнуть, что конструктивная деятельность преподавателя, непосредственно связанная с проблемой методов обучения, может быть представлена, по мнению В. И. Гиницинского, как реализация четырех функций: презентативной, инсентивной, корректирующей и диагностирующей.

Презентативная функция состоит в предоставлении учащимся содержания материала. Выделение этой функции основано на абстрагировании от конкретных форм и способов предъявления содержания обучения и имеет в виду сам факт такого предъявления. Инсентивная функция заключается в побуждении учащихся к усвоению той или иной информации. Реализация этой функции связана с постановкой вопросов, оценкой ответов и т. д. Корректирующая функция — функция исправления и сопоставления результатов деятельности самих учащихся. Диагностирующая функция по существу обеспечивает обратную связь. Доминирование той или иной функции в деятельности преподавателя указывает, что и деятельность учащихся имеет определенный вид, поскольку реализуется определенный метод обучения. Например, ведущему положению инсентивной функции обычно сопутствует применение проблемного метода (или наличие проблемного обучения вообще).

Конструктивная деятельность преподавателя как реализация четырех функций позволяет выделить то общее, что характеризует процесс обучения, протекающий в весьма различных условиях. А это, в свою очередь, позволяет судить о методе как об общей характеристике любого процесса обучения.

Рассматриваемые здесь конструктивный и проектировочный компоненты деятельности связаны с уровнем

мастерства. Как показало исследование Е. Д. Егина, между уровнем мастерства и указанными компонентами существует корреляционная зависимость, значимая на пятипроцентном уровне.

При сравнительном изучении учителей с высоким и низким уровнем мастерства С. В. Кондратьевой, И. А. Рапопорт и Т. С. Токарской удалось выявить интересные различия. Оказалось, что у учителей с высоким уровнем мастерства преобладают воздействия организующего, а не чисто дисциплинарного характера (организаторский компонент деятельности). Причем по мере возрастания мастерства число непосредственных воздействий сокращается, но зато увеличивается их разнообразие.

Оригинальная концепция деятельности учителя разработана в трудах А. К. Марковой. В структуре труда учителя ею выделяются следующие составляющие: профессиональные психологические и педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические позиции; установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями. В рамках своей концепции А. К. Маркова (1993) выделяет и подробно описывает десять групп педагогических умений. Рассмотрим, с некоторыми сокращениями, их содержание и смысл.

*Первая группа педагогических умений* включает в себя умение увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее в виде педагогических задач; умение при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного развивающегося соучастника учебно-воспитательного процесса; умение изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию; умение конкретизировать педагогические задачи, принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности; умение предвидеть близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач и др.

*Вторую группу педагогических умений* составляют: умение работать с содержанием учебного материала; способность к педагогической интерпретации разнообразной информации; формирование у школьников общеучебных и социальных умений и навыков; демонстрация межпредметных связей; умение изучать у учащихся состояние отдельных психических функций, обученности и воспитанности школьников, определять реальные учебные возможности школьников, предвидеть возможные и учитывать типичные затруднения учащихся; умение исходить из мотивации самих учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса; умение отбирать и применять сочетания приемов и форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени учащихся и учителя и др.

*Третья группа педагогических умений:* "умение использовать психолого-педагогические знания и осведомленность в современном состоянии психологии и педагогики; умение соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе; умение строить планы развития своей педагогической деятельности и др.

*Четвертая группа умений* — это приемы постановки широкого спектра коммуникативных задач, из которых самыми главными являются создание условий психологической безопасности в общении и реализация внутренних резервов партнера по общению.

*Пятая группа умений* включает в себя приемы, способствующие достижению высоких уровней общения. К таким приемам относятся: умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ученика; умение интерпретировать и «читать» его внутреннее состояние по нюансам поведения, владение средствами невербального общения (мимика, жесты); умение встать на точку зрения ученика; умение создать обстановку доверительности, терпимости к другому человеку; владение средствами, усиливающими воздействие (риторическими приемами); преимущественное использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими, и особенно дисциплинирующими; преобладание демократического стиля руководства; умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации.

*Шестая группа умений.* Это прежде всего умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии; умение реализовать и развить свои педагогические способности; умение управлять

в\*

своими эмоциональными состояниями, придавая им конструктивный, а не разрушительный характер; способность воспринимать позитивные возможности себя и учащихся и тем самым способствовать упрочению своей позитивной Я-концепции.

*Седьмая группа умений.* Состоит из способностей осознавать перспективу своего профессионального развития, определять особенности своего индивидуального стиля, максимально использовать все положительное из своих природных данных; умения укреплять свои сильные стороны.

*Восьмая группа умений* включает умение определять знания учащихся в начале и в конце учебного года; умение определять состояние деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в конце года; умение выявить отдельные показатели обучаемости; умение стимулировать готовность к самообучению и непрерывному образованию.

*Девятая группа умений* — это оценка учителем степени воспитанности школьника и его воспитуемости как таковой; умение по поведению распознавать, насколько согласованы нравственные нормы и убеждения школьников; умение учителя увидеть личность ученика в целом — во взаимосвязи того, что он говорит, думает и как поступает; умение создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности отдельных

учеников.

*Десятая группа умений* — это интегральные умения учителя оценить свой труд в целом: умение увидеть причинно-следственные зависимости между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами; умение учителя перейти от оценки отдельных педагогических умений к оценке своей результативности и профессионализма.

Наиболее прямо и непосредственно с проблематикой социальной педагогической психологии, на наш взгляд, связаны умения: а) четвертой и пятой, б) шестой и седьмой, в) второй, девятой и десятой групп. При этом четвертая и пятая группы умений вписываются в область психологии педагогического общения; шестая и седьмая группы сопряжены с проблематикой социальной педагогической психологии личности (педагога и учащегося); вторая, девятая и десятая группы умений связаны с областью педагогической социальной перцепции или, точнее, с социально-когнитивной педагогической психологией (А. А. Реан). Десятая группа умений в основном соотносится с проблематикой самопознания (рефлексии) в личности и деятельности учителя, которая, как это будет показано ниже, непосредственно связана с вопросами познания педагогом личности учащегося.

Известно, что спецификой высшей школы является самостоятельная деятельность студентов. В реальности это положение часто связывается преподавателями с возможностью ликвидации или сведения до минимума межэкзаменационных оценок. Исследование В. Н. Донцова показало, что такое понимание специфичной для высшей школы самостоятельности студентов вряд ли обоснованно. В процессе работы им был обнаружен фактор неблагоприятного влия-

ния на успеваемость, связанный с нерегулярностью учебно-методического воздействия типа консультаций и контроля. Очевидно, мысль Б. Г. Ананьева о том, что «отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее», является справедливой относительно любых педагогических систем. Поэтому разработка для высшей школы новых способов контроля, которые были бы связаны с минимальной потерей времени, представляется вполне целесообразной. В этой связи сошлемся на работу Б. В. Володина, которая посвящена применению тестов в высшей школе. При этом показана возможность параллельного использования теста для контроля знаний. Естественно, частое оценивание особенно необходимо на младших курсах, где, как показывают исследования, существует система противоречий в формировании опыта самостоятельной работы у студентов. Это и понятно: всеобъемлющий и систематический контроль в школе и (без переходного периода) высокая степень самостоятельности в вузе являются труднопреодолимым барьером и составляют один из аспектов проблемы адаптации на младших курсах. Однако было бы неверно сводить всю сумму межсессионных оценок только к контролю, поскольку это лишь одна из составных частей этого оценивания.

В исследовании Г. М. Молодцовой было установлено, что наличие одной лишь системы учета и контроля характерно для непродуктивной (формальной) требовательности. Продуктивная же требовательность представлена, кроме того, и системой поощрений—наказаний. Таким образом, рубежное (межсессионное) оценивание представляется далеко не лишним элементом деятельности преподавателя высшей школы, особенно на младших курсах. Другой перспективный способ решения проблемы адаптации — более совершенное обучение студентов приемам самостоятельной работы.

В современной дидактической литературе получило распространение представление о моделировании как об одном из методов обучения. Как научный метод моделирование известно давно. Его постулируемая принадлежность к методам обучения провоцирует взаимные трансформации обеих сфер — как научной, так и педагогической.

В силу того что мы рассматриваем особенности деятельности преподавателя, связанные с применением моделирования, возникает необходимость определения некоторых понятий.

Определение модели по В. А. Штоффу содержит четыре признака:

-С\* модель — это мысленно представленная или материально реализуемая система;

<\* она отражает объект исследования; ■■ она способна замещать объект; ◆ ее изучение дает новую информацию об объекте.

Под моделированием же понимается процесс построения и исследования моделей. При определении понятия «учебная модель» дополнительно акцентируется внимание на том, что характеристики модели должны быть дидактически более

удобны для восприятия, чем те же характеристики в самом объекте. Структура дидактической модели содержит меньше элементов, чем сам объект.

В исследованиях В. С. Карапетяна, К. К. Колодяжного, А. А. Матюшкина-Герке и ранее в работе С. И. Мещеряковой было показано, что применение моделирования в педагогике приводит к существенному повышению эффективности обучения.

Так, С. И. Мещеряковой проводился эксперимент, в ходе которого одна группа студентов (68 человек) знакомилась с математическим моделированием при изучении курса общей физики, а другая (83 человека) — была сознательно лишена этого нововведения. В результате общая успешность обучения по специальным курсам оказалась в первой группе выше, чем во второй.

Позднее, подтверждая этот вывод на примере средней школы, В. С. Карапетян выявил важную особенность использования моделирования. В результате экспериментального исследования было показано, что

моделирующая деятельность не формируется стихийно в процессе традиционного обучения и, следовательно, должна изучаться направленно, именно как научно обоснованный метод обучения. Впрочем, его применение имеет свои особенности, пренебрежение которыми приводит к негативным последствиям. Так, А. А. Матюшкин-Герке показал, что отсутствие четкого разграничения между реальными объектами и используемыми для их изучения математическими моделями приводит к неверному формированию научного мировоззрения учащихся, вызывает у них значительные затруднения как при последующем изучении курса, так и, особенно, при его практическом применении.

Рассматривая педагогическую деятельность как процесс управления, многие авторы подчеркивают, что ее главными составляющими становятся процессы межличностного взаимодействия (В. И. Гинецинский, Я. Л. Коломинский, А. А. Реан и др.). Можно без труда установить, что проблема методов воспитания и обучения и проблема педагогической коммуникации в учебном процессе по существу едины. С нашей точки зрения, противопоставление методов воспитания и обучения конкретным коммуникативным действиям вряд ли правомерно.

С позиций теории педагогических систем нельзя судить о методе воспитания или обучения, не включая в его характеристику указания на особенности взаимодействия. Уже само определение метода обучения включает не только представления о формах фиксации содержания, но и о *способах его развертывания*.

Таким образом, исследование проблемы методов обучения в качестве одного из важнейших аспектов включает изучение структуры вербального взаимодействия и видов коммуникации вообще.

Целесообразность изучения структуры вербального взаимодействия преподавателя со студентами (на материале иностранного языка) была показана, в частности, А. В. Фоминым. Он выявил соотнесенность структуры взаимодействия с эффективностью обучения. На материале изучения математики в старших классах средней школы исследование особенностей вербального взаимодействия проведено П. У. Крейтсбергом. По его данным, продолжительность речи учителя находится в отрицательной корреляции с приростом знаний учащихся. Эти резуль-

таты прямо связаны с проблемой активных методов обучения. С несколько иных позиций на актуальность и значимость данной проблемы указывает и эмпирическое исследование О. М. Акимовой. В нем показано, что среди критериев оценки педагогической деятельности преподавателя вуза одним из важнейших является умение активизировать мышление и познавательную деятельность учащихся.

Следующий аспект проблемы продуктивной педагогической деятельности — выбор педагогом методов обучения. Особенность здесь состоит в том, что эта проблема актуальна одновременно и для обучения, и для исследований в сфере дидактики. Сложность данного вопроса заключается прежде всего в многофакторности, обуславливающей выбор метода обучения. Так, проведя анализ педагогической литературы, Ю. К. Бабанский показал, что решение этого вопроса ставится в зависимость от 23 различных показателей. Совершенно очевидно, что невозможно реально производить выбор форм, методов, а следовательно, и разработку всего процесса обучения по 23 факторам.

К решению данной проблемы мы подходим следующим образом. Выбор методов обучения связан с их структурой, с их обусловленностью такими структурными единицами, которые можно считать элементарными образованиями. Различные авторы выделяют разнообразный структурный состав методов. Так, М. М. Левина, Ш. А. Сихуралидзе рассматривают методы преподавания и методы обучения, отмечая наличие между ними глубоких и подвижных связей. А. Н. Алексюк различает внутреннюю и внешнюю стороны методов обучения. При этом первая из них связана с содержанием, логической стороной мыслительной деятельности учащихся, психологической стороной метода, а вторая — с формами работы учащихся и учителя. Н. Г. Казанский и Т. Е. Назарова видят в методе три стороны: метод как внешняя форма учебной работы; метод как способ учебной работы и метод как логический путь. В свою очередь, каждая из этих сторон подробно структурируется авторами.

Ю. К. Бабанский предлагает при выборе метода обучения учитывать шесть основных параметров, включающих все многообразие факторов: закономерности и принципы обучения; его цели и задачи; содержание предмета; учебные возможности школьников; особенности внешних условий; возможности самих учителей. Этот подход представляется наиболее оправданным.

Можно также считать, что теми элементарными единицами, которые обуславливают оптимальный выбор методов обучения, являются структурные компоненты педагогических систем, рассмотренные нами ранее в этом разделе. Метод как категория дидактики органически связан со всеми структурными компонентами, что находит отражение в его определении. Естественно предположить, что в таком случае и выбор метода обучения определяется совокупностью его возможной взаимосвязи с каждым из структурных компонентов педагогических систем.

Предлагаемый нами подход, основанный на приложении теории педагогических систем к проблеме методов обучения, позволяет, в частности, группировать упоминавшиеся выше 23 фактора вокруг пяти структурных компонентов. Иными словами, выбор метода обучения сводится в конечном счете к учету только пяти важнейших компонентов.

Таким образом, проблема оптимального выбора методов обучения, с точки зрения системного подхода, состоит в выяснении зависимости между методом обучения и такими структурными компонентами, как субъект и объект педагогического воздействия, предмет их совместной деятельности и цели обучения. Мы не говорим о связи метода обучения со средствами педагогической коммуникации, так как сам метод входит

в содержание этого компонента. Правда, сюда же входит и понятие о формах обучения, а потому можно поставить вопрос о связи методов и форм обучения. Однако действительной значимостью для выбора метода обучения обладает его детерминированность четырьмя указанными структурными компонентами, ведь в реальной педагогической деятельности выбор метода проводится в контексте определенной формы занятия (лекция, семинар, практическое занятие, урок). При том, что организационная форма остается неизменной, конкретные цели обучения, содержание предмета, состояние субъекта и объекта педагогического воздействия меняются. Добавим к этому, что, по мнению Н. Д. Никандрова, «каждой организационной форме обучения свойственны некоторые ведущие его методы». В целом же проблема оптимального выбора методов обучения в современной педагогике решается в зависимости от ряда факторов внутри конкретной формы обучения.

Все рассмотренное выше не исключает и применение к анализу педагогического процесса общепсихологических моделей деятельности (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов и др.)- По Б. Ф. Ломову, общепсихологическая модель деятельности имеет следующую структуру: мотив, цель, планирование, переработка текущей информации, оперативный образ, принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий. Все эти компоненты можно выделить и в педагогическом процессе, наполняя, естественно, каждый из них специфичным содержанием. В то же время целесообразность разработки специальных моделей педагогической деятельности можно отметить по следующим соображениям. Указанная общепсихологическая модель деятельности сугубо индивидуальна. Но педагогическая деятельность по своей сути является деятельностью совместной, строящейся по законам общения. Общение должно рассматриваться в качестве одной из базовых категорий, используемых для описания и анализа педагогического процесса.

В заключение отметим, что при анализе педагогической деятельности допустимо и желательно использовать различные модели — как общепсихологические (индивидуальной и совместной деятельности), так и специальные. Их выбор и использование в конкретном случае обуславливаются задачами исследования, его акцентами и базовой парадигмой.

## Профессионализм и творчество педагога

Общепринято, что педагогическая деятельность по своей сути есть деятельность творческая. Какова же взаимосвязь профессионализма и творчества в деятельности педагога? Или, может, эти понятия вообще синонимичны? Творчество обычно определяется как процесс, результатом которого является создание новых материальных или духовных ценностей. При этом критерий новизны может иметь как объективное содержание (ново для данной отрасли знаний), так и субъективное (ново для индивида — субъекта деятельности). Однако, при любом понимании критерия новизны, творчество — это мышление в его высшей форме, выходящее за пределы того, что требуется для решения возникшей задачи известными способами. Если творчество доминирует в процессе мышления, то проявляется оно как воображение (К. К. Платонов). Профессионализм педагога, конечно, находится в тесной связи с творчеством, хотя и не следует связывать эти понятия чересчур жестко, считая профессионально грамотные действия непременно результатом творчества педагога.

Творчество в педагогической деятельности часто рассматривается как панацея от всех бед, как доминанта, не оставляющая места репродуктивной деятельности. Если же право на существование последней и признается, то лишь в виде нежелательной необходимости, как нечто преходящее, от чего необходимо рано или поздно перейти к творчеству. Недооценивается тот факт, что репродуктивность в педагогической деятельности имеет многоуровневую структуру: от неуверенного умения пересказать то, что знаешь сам, до умения адаптировать материал с учетом многих внешних факторов, перестраивать собственную педагогическую деятельность в изменившихся обстоятельствах. Мастер педагогического труда — это прежде всего высококомпетентный в психолого-педагогической и в собственно предметной области специалист, умеющий репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, навыки и умения. В целях подготовки таких специалистов следует усилить внимание к формулированию «технологических» выводов из психолого-педагогических исследований: что и как делать в той или иной ситуации; какой метод (обучения, воспитания), какой способ (общения, воздействия) целесообразен и при каких условиях; каковы его ограничения и т. д.

Уровень профессионализма педагога зависит от его компетентности (педагогической, социально-психологической, дифференциально-психологической и др.), а также от степени развития профессионально-педагогического мышления. Педагогическое творчество эффективно там и тогда, когда оно опирается на высокую профессионально-педагогическую компетентность. К сожалению, во многих случаях эта компетентность не выдерживает никакой критики, приводя к так называемым дидактогеническим прецедентам (причинению вреда нервно-психическому здоровью учащихся). Профессиональное мастерство тесно взаимодействует с творчеством. Истинное педагогическое творчество соответствует объективному, а не субъективному критерию новизны результатов творческой деятельности.

При таком понимании педагогического творчества, связанного с выдвижением объективного критерия, может создаться представление, что отвечающих этому критерию педагогов — единицы из десятков тысяч. Но это представление ошибочно. В основе этой распространенной ошибки лежит неверное понимание

результата педагога-

*Психология недостаточно компетентна для определения целей воспитания, но она несомненно играет полезную роль в формировании его методов.*

*Э. Дюркгейм*

ческого труда. Действительно, педагогов, создающих объективно новые технологии обучения или воспитания, очень мало. Но уже любой урок, практическое занятие, удачно комбинирующее известные методы и методики, в той или иной мере является результатом творчества. Это справедливо хотя бы потому, что создание *новой системы* из известных элементов — уже проявление творчества. Построение и проведение каждого занятия требует творческого подхода, так как урок — это не только старые или новые схемы его проведения, но и всегда разное социально-психологическое состояние группы, разные индивидуальности и разное психологическое состояние одних и тех же людей.

В заключение приведем еще одно соображение, доказывающее, что объективному критерию педагогического творчества отвечают не только те, кто создает новые методы и подходы. Существует два вида результатов педагогической деятельности. Один из них — это функциональные продукты деятельности (урок, занятие, метод, методика и т. д.). Другой (и главный) — это психологические продукты деятельности (психические новообразования в личности учащихся). Иначе говоря, главным, конечным результатом педагогической деятельности является сам учащийся, развитие его личности, способностей и навыков. Поскольку каждый учащийся объективно неповторим как личность, результативная педагогическая деятельность является в большей или меньшей степени творческой уже по самому строгому критерию.

## МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГА И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ПРОФЕССИЕЙ

Какова связь между профессиональной удовлетворенностью педагога и мотивацией его деятельности?

Коротко остановимся на этом вопросе. Удовлетворенность профессией существенно коррелирует с оптимальностью мотивационного комплекса педагога (положительная связь,  $r = +0,409$ ) и с уровнем эмоциональной нестабильности (отрицательная зависимость  $r = -0,585$ ). Иначе говоря, удовлетворенность избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у педагога моти-вационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий — внешней отрицательной.

Высокая эмоциональная нестабильность связана со снижением удовлетворенности профессией. Однако говорить здесь о причинах и следствиях надо осмотрительно: вряд ли возможно их однозначно дифференцировать. (Тем более что сам по себе корреляционный анализ в состоянии только выявить связи, а не определить, что причина, а что следствие.) Действительно, с одной стороны, эмоциональная нестабильность самой личности может обусловить снижение удовлетворенности профессией в целом ряде случаев. Но, с другой стороны, низкая удовлетворенность, вызванная внутриличностным конфликтом, профессиональными неудачами и т. п., может привести к повышению эмоциональной нестабильности. Первое влияет на второе, второе — на первое; при этом общий негативный эффект постоянно поддерживается на высоком уровне или повышается. Сказанное подтверждается и специальным исследованием, обнаружившим отрицательную корреляционную зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога (А. А. Реан). Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем более активна деятельность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак», которое заслоняет ценность самой педагогической деятельности и внешней положительной мотивации, тем выше уровень эмоциональной нестабильности.

**Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)**

Методика может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности (в том числе — педагогической). В основу методики положена концепция о внутренней и внешней мотивации. Напомним, что о внутреннем типе мотивации можно говорить, если деятельность значима для личности сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внеположных самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т. д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются здесь на внешние положительные и внешние отрицательные.

### **Инструкция**

Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для вас по пятибалльной шкале.

### **Обработка**

См. таблицу на с. 238.

Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии со следующими ключами:

$$BM = \frac{\text{оценка п. 6} + \text{оценка п. 7}}{2}$$

	В очень незначительной мере	В достаточно незначительной мере	В небольшой, но и в не маленькой мере	В достаточно большой мере	В очень большой мере
1. Денежный заработок	1	2	3	4	5
2. Стремление к продвижению по работе	1	2	3	4	5
3. Стремление избежать критики со стороны руководителей или коллег	1	2	3	4	5
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	1	2	3	4	5
5. Потребность в достижении социального престижа и уважении со стороны других	1	2	3	4	5
6. Удовлетворение от самого процесса и результата труда	1	2	3	4	5
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности	1	2	3	4	5

$$BPM = \frac{\text{оценка п. 1} + \text{оценка п. 2} + \text{оценка п. 5}}{3}$$

$$BOM = \frac{\text{оценка п. 3} + \text{оценка п. 4}}{2}$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (возможно, и дробное).

### Интерпретация

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: BM, BPM и BOM.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует отнести следующие два типа сочетаний:  $BM > BPM > BOM$  и  $BM = BPM > BOM$ .

Наихудшим мотивационным комплексом является тип  $BOM > BPM > BM$ .

Между этими комплексами заключены промежуточные, с точки зрения их эффективности, иные мотивационные комплексы.

При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

Например, нельзя считать абсолютно одинаковыми два нижеприведенных мотивационных комплекса:

BM	BPM	BOM
112	5	
2	2	3
		4

И первый и второй комплексы относятся к одному неоптимальному типу:

ВОМ > ВПМ > ВМ .

Однако видно, что в первом случае мотивационный комплекс личности значительно негативнее, чем во втором. Во втором случае по сравнению с первым имеет место снижение показателя отрицательной мотивации и повышение показателей внешней положительной и внутренней мотивации.

### «Удовлетворенность избранной профессией»

(методика А. А. Реана;

модификация методик В. А. Ядова, Н. В. Кузьминой)

Методика позволяет определить удовлетворенность учителя избранной профессией на основе подсчета индекса удовлетворенности ИУ.

Первичная обработка заключается в подсчете баллов, выбранных испытуемыми при ответе на следующие вопросы {каждая шкала имеет 5-балльную градуировку}.

*Шкала А:* Удовлетворены ли вы избранной профессией? *Шкала В:* Хотели бы вы, оставаясь специалистом в своей области (биологом, историком, физиком и т. д.), работать не в школе?

*Шкала С:* Если бы вам снова пришлось выбирать профессию, выбрали бы вы профессию учителя?

Шкала А. 12 3 4 5

Шкала В. 12 3 4 5

Шкала С. 12 3 4 5

Значения ответов: 1 — нет; 2 — скорее нет, чем да; 3 — не знаю; 4 — скорее да, чем нет; 5 — да.

### Обработка

1. Первичные баллы по шкале В переводятся в обратные следующим образом:

1 балл соответствует 5 единицам,

2 балла — 4 единицам,

3 балла — 3 единицам,

4 балла — 2 единицам,

5 баллов соответствуют 1 единице.

2. Подсчитывается индекс удовлетворенности ИУ, как усредненная сумма баллов по всем трем шкалам:

$ИУ = (А+В+О)/3$ .

3. Полученный результат сравнивается с нормативами:

от 1 до 1,5 балла — удовлетворенность очень низкая (неудовлетворенность),

от 1,6 до 2,5 балла — удовлетворенность ниже среднего,

от 2,6 до 3,5 балла — удовлетворенность средняя,

от 3,6 до 4,5 балла — удовлетворенность выше среднего,

от 4,6 до 5 баллов — удовлетворенность высокая.

В самом общем виде напомним, что в психологии принято выделять две формы Я-концепции — реальную и идеальную. Возможны и более частные ее виды, например, профессиональная Я-концепция личности или Я-профессиональное. В свою очередь, профессиональная Я-концепция личности также может быть реальной и идеальной.

Понятие «реальная» отнюдь не предполагает, что эта концепция реалистична. Главное здесь — представление личности о себе, о том, «какой я есть». Идеальная же Я-концепция (идеальное «Я») — это представление личности о себе в соответствии с желаниями («каким бы я хотел быть»). Конечно, реальная и идеальная профессиональная Я-концепции не только могут не совпадать: в большинстве случаев они обязательно различаются. Расхождение между реальной и идеальной профессиональной Я-концепцией может приводить к различным, как к негативным, так и к позитивным следствиям. С одной стороны, рассогласование между реальным и идеальным «Я» может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов. С другой стороны, несоответствие реальной и идеальной профессиональной Я-концепции является источником профессионального самосовершенствования личности и стремления к ее развитию. Можно сказать, что многое определяется мерой этого рассогласования, а также его внутриличностной интерпретацией.

Несмотря на очевидную близость, психологические понятия самооценки и Я-концепции имеют отличия. Я-концепция представляет набор скорее описательных, чем оценочных представлений о себе. Хотя, конечно, та или иная часть Я-концепции может быть окрашена положительно или отрицательно. Понятие самооценки, наоборот, непосредственно связано с тем, как человек оценивает свои собственные качества. Заметим, что одни и те же качества могут интерпретироваться одним человеком в позитивном плане (и тогда они повышают самооценку), а другим — в негативном (и тогда они ее, естественно, понижают). В целом понятие «Я-концепция» шире понятия «самооценка». Профессиональная самооценка может быть рассмотрена как важнейший элемент в структуре профессиональной Я-концепции личности.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ Я-КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГА

### Я-концепция и самооценка

Я-концепция — это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности или, если можно так выразиться, «теория самого себя». Важно заметить, что Я-концепция является не статичным, а динамичным психологическим образованием. Формирование, развитие и

изменение Я-концепции обусловлены факторами внутреннего и внешнего порядка. Социальная среда оказывает сильнейшее влияние на формирование Я-концепции.

Самооценка относится к центральным образованиям личности, ее ядру, в значительной степени определяя социальную адаптацию личности и являясь регулятором ее поведения и деятельности. Хотя, конечно, следует отдавать себе отчет в том, что и само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум в значительной степени влияет на формирование самооценки.

Самооценка является понятием более частным в сравнении с понятием «самоотношение», которое описывает общую направленность и «знак» отношения человека к самому себе. Самооценка является конкретным выражением самоотношения, часто представляемым даже количественно. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в картине мира (Б. Ананьев, В. Мясищев, Б. Карвасарский). Однако, несмотря на это (а может быть, именно благодаря этому), в структуре отношений личности самооценке принадлежит особо важное место.

В структуре самооценки вообще и профессиональной самооценки в особенности целесообразно выделять: а) операционально-деятельностный и б) личностный аспекты. Операционально-деятельностный аспект самооценки связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в оценке своего профессионального уровня (сформированности умений и навыков) и уровня компетентности (системы знаний). Личностный аспект профессиональной самооценки выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я-профессионального». Самооценка по этим двум аспектам не обязательно конкордантна (согласованна). Дискордантность (рассогласование) самооценки по операционально-деятельностному и личностному аспектам влияет на профессиональную адаптацию, профессиональную успешность и профессиональное развитие.

В структуре профессиональной самооценки целесообразно также выделять: а) самооценку результата и б) самооценку потенциала. Самооценка результата связана с оценкой достигнутого (в общем и парциальном аспекте) и отражает удовлетворенность/неудовлетворенность достижениями. Самооценка потенциала связана с оценкой своих профессиональных возможностей и отражает, таким образом, веру в себя и уверенность в своих силах. Низкая самооценка результата вовсе не обязательно говорит о «комплексе профессиональной неполноценности». Напротив, низкая самооценка результата в сочетании с высокой самооценкой потенциала является фактором профессионального саморазвития. Указанный самооценочный паттерн лежит в основе позитивной мотивации саморазвития и коррелирует с социальным и профессиональным успехом личности, в том числе и в педагогической деятельности. К настоящему моменту сделано уже достаточно эмпирических наблюдений (А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан), подкрепляющих сделанные нами обобщения.

В теоретическом и прикладном плане важно изучать не просто недифференцированную самооценку, а конкретные ее составляющие и их соотношение. Именно с самооценочными паттернами, а не с упрощенной обобщенной самооценкой связаны объяснительные механизмы профессиональной успешности и динамичного профессионального развития личности.

## Квантификация межличностных отношений и Я-концепция

### Методика

Теоретические и практические основы данной методики были разработаны американским психологом Т. Лири (Т. Leary). В создании теста участвовали также Г. Лефорж и Р. Сазек. Данная методика получила положительную оценку в отечественной литературе по психодиагностике (К. М. Гуревич и др.), используется она и в социально-психологических исследованиях (А. В. Петровский, А. А. Реан и др.), и в практике психологического консультирования, в том числе семейного.

Методика предназначена для исследования представлений субъекта о себе, своем идеальном «Я» и своих взаимоотношениях с ближайшим окружением. В связи с этим выделяются различные аспекты при заполнении опросника: самооценка, описание идеального «Я», оценка близких людей, оценка себя «глазами близких» (двойная рефлексия). Выбор этих аспектов достаточно произволен и определяется целями и задачами диагностики. Однако важно, что по всем избранным аспектам оценка производится с помощью одного и того же текста опросника. Всего этот опросник включает в себя 128 оценочных суждений, из которых испытуемый выбирает подходящие, отмечая их в опросном листе знаком «+». Таким образом, опросный лист в разных исследованиях может иметь различный вид — в зависимости от избранных аспектов оценки.

Так же как и заполнение, обработка опросника проводится отдельно по каждому из аспектов. Всего в опроснике имеется 8 субшкал (октантов).

Первый октант (субшкала *авторитарность*): лидерство — властность — деспотичность.

Второй октант (субшкала *эгоистичность*): уверенность в себе — самоуверенность — самовлюбленность.

Третий октант (субшкала *агрессивность*): требовательность — непримиримость — жестокость.

Четвертый октант (субшкала *подозрительность*): скептицизм — упрямство — негативизм.

Пятый октант (субшкала *подчиненность*): уступчивость — кротость — пассивная подчиненность.

Шестой октант (субшкала *зависимость*): доверчивость — послушность — зависимость.

Седьмой октант (субшкала *дружелюбие*): добросердечие — несамостоятельность — чрезмерный

конформизм.

Восьмой октант (субшкала *альтруистичность*): отзывчивость — бескорыстие — жертвенность.

В зависимости от количества набранных баллов по каждому из октантов говорят о степени, выраженности качества. Первая степень качества в каждом октанте (лидерство, уверенность в себе, требовательность, скептицизм, уступчи-

вость и т. п.) характеризует адаптивный вариант развития. Усугубление соответствующих тенденций и проявление третьей степени качества (деспотичность, самовлюбленность, жестокость, негативизм и т. д.) свидетельствуют о дезадаптации-онном варианте развития.

Относительно количественных критериев оценки выраженности качества в литературе имеются незначительные расхождения.

Так, о первой степени выраженности качества иногда говорят, если число набранных баллов колеблется в пределах 0—4. Другие авторы говорят о первой степени качества при 0—8 баллах, правда, разделяя все-таки два подуровня: 0—4 балла — низкая выраженность, 5—8 баллов — умеренная выраженность. По нашему мнению, не будет ошибкой рассматривать показатели от 0 до 8 баллов как свидетельствующие об адаптивном варианте развития, учитывая при этом, что крайне правые значения (7—8 баллов) отражают определенную тенденцию к дезадаптивности и экстремальному поведению.

Вторая степень качества (с учетом сказанного выше) связывается с показателями 9—12 баллов.

Экстремально дезадаптивный вариант развития\* связывается с показателями 13—16 баллов.

В дополнение ко всему вышесказанному при подготовке психологических заключений могут оказаться полезными следующие описания по субшкалам.

*Первый октант (субшкала авторитарность)*. Высокие показатели соответствуют властной, деспотической личности. Лидирует в групповой деятельности. Во всем стремится полагаться на свое мнение, не умеет принимать советы других. Доминантный. Низкие показатели характерны для человека с хорошо выраженными лидерскими тенденциями, но без диктаторских проявлений.

*Второй октант (субшкала эгоистичность)*. Высокие показатели связаны с самовлюбленностью, независимостью, себялюбием. Такой человек самодоволен, часто хвастлив и заносчив. Эгоцентричен. Низкие показатели отражают тип уверенного в себе человека, со склонностью к соперничеству, но без признаков эгоцентризма. При переходных (крайне правых) значениях, возможно, самоуверен, но не самовлюблен.

*Третий октант (субшкала агрессивность)*. Высокие показатели — жесткий и враждебный по отношению к окружающим. Агрессивность может доходить до асоциального поведения. Низкая терпимость, резкость в оценках, раздражительность. Низкие показатели связаны с такими качествами, как требовательность, настойчивость, энергичность.

*Четвертый октант (субшкала подозрительность)*. Высокие оценки связаны с такими чертами, как подозрительность, негативизм, гипертрофированная склонность к сомнению во всем, злопамятность, скрытность, разочарованность. На этом фоне могут возникать существенные трудности во взаимоотношениях. Низ-

\* Некоторые авторы в связи с этим вариантом даже говорят о патологии. Однако такие оценки в плане данной методики представляются мало обоснованными.

кие показатели отражают критичность как свойство личности и ума; критичен как к социальным явлениям, так и к окружающим людям.

*Пятый октант (субшкала подчиненность)*. Высокие показатели связаны с проявлением пассивной подчиненности, слабоволием, излишней уступчивостью, склонностью к самоуничтожению, застенчивостью. Низкие показатели описываются типом уступчивости скромным, возможно робким. Выражена склонность послушно и честно выполнять свои обязанности.

*Шестой октант (субшкала зависимость)*. Высокие показатели отражают высокий уровень зависимости в личностных отношениях, неуверенность в себе, наличие навязчивых страхов, опасений, боязливости и послушания. Низкие значения связаны с доверчивостью, вежливостью, мягкостью, склонностью к конформности.

*Седьмой октант (субшкала дружелюбие)*. Высокие показатели отражают ориентацию на принятие и социальное одобрение, стремление «быть хорошим» для всех без учета ситуации, чрезмерный конформизм. Низкие показатели связаны со склонностью к сотрудничеству и кооперации. Проявляет дружелюбие и эмпатию, стремится быть в согласии с мнением окружающих, способен к компромиссу.

*Восьмой октант (субшкала альтруистичность)*. Высокие показатели отражают тип, который в целом может быть определен понятием «жертвенность». Стремится помочь и сострадать всем, всегда готов принести в жертву свои интересы, гиперответственный, навязчивый в своей помощи. Низкие показатели связаны с такими качествами, как отзывчивость, деликатность, мягкость, бескорыстие. Выражены способность и стремление к проявлению сострадания, заботы и в целом доброго отношения к другим.

#### **Текст опросника**

1. Другие думают о нем благосклонно.
2. Производит хорошее впечатление на окружающих.
3. Умеет распоряжаться, приказывать.
4. Умеет настоять на своем.

5. Обладает чувством собственного достоинства.
6. Независимый.
7. Способен сам позаботиться о себе.
8. Может проявить безразличие.
9. Способен быть суровым.
10. Строгий, но справедливый.
11. Может быть искренним.
12. Критичен к другим.
13. Любит поплакаться.
14. Часто опечален.
15. Способен проявлять недоверие.
16. Часто разочарован.
17. Способен быть критичным к себе.
18. Способен признать свою неправоту.
19. Охотно подчиняется.
20. Уступчивый.
21. Благодарный.
22. Восхищающийся, склонный к подражанию.
23. Уважительный.
24. Ищущий одобрения.
25. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи.
26. Стремится ужиться с другими.
27. Дружелюбный, доброжелательный.
28. Внимательный, ласковый.
29. Деликатный.
30. Ободряющий.
31. Отзывчивый к призывам о помощи.
32. Бескорыстный.
33. Способный вызывать восхищение.
34. Пользуется у других уважением.
35. Обладает талантом руководителя.
36. Любит ответственность.
37. Уверен в себе.
38. Самоуверенный, напористый.
39. Деловитый, практичный.
40. Любит соревноваться.
41. Стойкий и непреклонный, где это необходимо.
42. Неумолимый, но беспристрастный.
43. Раздражительный.
44. Открытый, прямолинейный.
45. Не терпит, чтобы им командовали.
46. Скептичен.
47. На него трудно произвести впечатление.
48. Обидчивый и щепетильный.
49. Легко смущается.
50. Неуверенный в себе.
51. Уступчивый.
52. Скромный.
53. Часто прибегает к помощи других.
54. Глубоко почитает авторитеты.
55. Охотно принимает советы.
56. Доверчив и стремится радовать других.
57. Всегда любезен в общении.
58. Дорожит мнением окружающих.
59. Общительный, учтивый.
60. Добросердечный.
61. Добрый, вселяющий уверенность.
62. Нежный, мягкосердечный.
63. Любит заботиться о других.
64. Бескорыстный, щедрый.
65. Любит давать советы.
66. Производит впечатление значительности.
67. Начальственно-повелительный.

68. Властный.
69. Хвастливый.
70. Надменный, самодовольный.
71. Думает только о себе.
72. Хитрый, расчетливый.
73. Нетерпим к ошибкам других.
74. Свокорыстен.
75. Откровенный.
76. Часто недружелюбен.
77. Озлобленный.
78. Жалобщик.
79. Ревнивый.
80. Долго помнит обиды.
81. Самобичующий.
82. Застенчивый.
83. Безынициативный.
84. Кроткий.
85. Зависимый, несамостоятельный.
86. Любит подчиняться.
87. Предоставляет другим принимать решение.
88. Легко попадает впросак.
89. Легко поддается влиянию друзей.
90. Готов довериться любому.
91. Благорасположен ко всем без разбора.
92. Всем симпатизирует.
93. Прощает все.
94. Переполнен чрезмерным сочувствием.
95. Великодушен, терпим к недостаткам.
96. Стремится покровительствовать.
97. Стремящийся к успеху.
98. Ожидает восхищения от каждого.
99. Распоряжается другими.
100. Деспотичный.
101. Сноб, судит о людях по рангу и положению, а не по личным качествам.
102. Тщеславный.
103. Эгоистичный.
104. Холодный, черствый.
105. Язвительный, насмешливый.
106. Злой, жестокий.
107. Часто гневлив.
108. Бесчувственный, равнодушный.
109. Злопамятный.
- 110.** Проникнут духом противоречия.
- 111.** Упрямый.
112. Неверчивый, подозрительный.
113. Робкий.
- 114.** Стыдливый.
- 115.** Отличается чрезмерной готовностью подчиняться.
- 116.** Мягкотельный..
117. Почти никогда никому не возражает.
118. Навязчивый.
119. Любит, чтобы его опекали.
120. Чрезмерно доверчив.
121. Стремится снисказать расположение каждого.
122. Со всеми соглашается.
123. Всегда дружелюбен.
124. Всех любит.
125. Слишком снисходителен к окружающим.
126. Старается утешить каждого.
127. Заботится о других в ущерб себе.
128. Портит людей чрезмерной добротой.

### ***Ключ к опроснику***

Первый октант: 1-4, 33-36, 65-68, 97-100. Второй октант: 5-8, 37-40, 69-72, 101-104. Третий октант:

9-12, 41-44, 73-76, 105-108.

*В современной школе уже не редкостью являются и уроки психологии для самых маленьких.*

Четвертый октант: 13-16, 45-48, 77-80, 109-112.

Пятый октант: 17-20, 49-52, 81-84, 113-116.

Шестой октант: 21-24, 53-56, 85-88, 117-120.

Седьмой октант: 25-28, 57-60, 89-92, 121-124.

Восьмой октант: 29-32, 61-64, 93-96, 125-128.

В соответствии с ключом подсчитывается количество плюсов в каждом из восьми октантов по каждому из аспектов в отдельности (например — Я, идеал Я, мой руководитель, Я в его представлении). Результаты по каждому испытуемому заносятся в таблицу (табл. 28) или представляются в виде специальной диаграммы.

*Таблица 28. Форма фиксации данных*

Октант	Аспект			
	I Я	II Идеал «Я»	III Мой руководитель	IV Я в его представлении
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

*Примечание. Названия аспектов приведены в качестве примера. Названия октантов — в тексте.*

## **Я-концепция и тенденции профессионально-личностного развития педагога**

Рассмотренная методика может применяться не только для диагностики взаимоотношений между личностью и ближайшим окружением. Внесение определенных модификаций (А. А. Реан), в основном касающихся процедур обработки, анализа и интерпретации данных, приводит к новому варианту этой методики, который с успехом может быть использован для изучения Я-образа и тенденций личностного развития. Новый вариант методики в нашей модификации в настоящее время нашел применение уже не только в социальной педагогической психологии, но и в других областях социальной психологии личности, например в сфере изучения эффективности воздействия рекламных обращений на личность (М. Г. Ионин, 1996).

В рассматриваемом контексте методика может быть применена для диагностики тенденций обобщенно-личностного и профессионального развития личности. Последнее действительно обоснованно, хотя по содержанию оценочных суждений данная методика, несомненно, личностная. В структуре субъекта деятельности не все сводится к одним лишь профессиональным знаниям, компетентности, навыкам и умениям. Существенное место принадлежит и личностному компоненту, который иногда забывается, иногда вытесняется, а иногда прямо отвергается в силу прямолинейного истолкования представлений Б. Г.

Ананьева о четырех ипостасях человека: индивид, личность, субъект деятельности, индивидуальность. Однако здесь как нигде уместно будет вспомнить и другую мысль Б. Г. Ананьева о том, что личность всегда есть субъект, а субъект — всегда личность.

В модифицированном варианте методики используются два аспекта: «Я» и «Каким Я хотел бы быть». Для диагностики тенденций личностного\* развития необходимо произвести оценку отклонения Я-образа от идеала по всем восьми октантам. Мы предлагаем производить эту оценку в двух вариантах — по модулю

$$\text{mod } \Delta_i = \text{mod } (x_i - y_i) \quad (1)$$

и с учетом знака отклонения:

$$\Delta_i = x_i - y_i \quad (2),$$

где — величина отклонения Я-образа от образа идеала по конкретному октанту;  $x_i$  — набранные баллы по первому аспекту (Я-образ) в конкретном  $i$ -ом октанте;  $y_i$  — набранные баллы по второму аспекту (Я -

идеальное) в конкретном *i*-м октанте.

Введение обоих типов оценок целесообразно потому, что оценка по модулю (формула 1) позволяет говорить о приближенности или отдаленности Я-образа от Я идеального, а оценка с учетом знака (формула 2) позволяет, кроме того, говорить и о тенденциях личностного развития (стремление к повышению или понижению уровня развития у себя тех или иных конкретных качеств либо их комплекса). В принципе, для индивидуальной диагностики достаточно пользоваться лишь одной оценкой по формуле 2. Однако в выборочных исследованиях, при которых применяются статистические показатели (например, средние арифметические), уже необходимо использование обеих оценок. В этом случае средневыворочное отклонение Я-образа от идеала позволяет оценить лишь тожд.,- (формула 1), а расчеты по формуле 2 этой возможности не предоставляют. Зато они с успехом могут использоваться, например, при проведении корреляционного анализа данных по выборке.

\* Здесь и далее мы будем в основном использовать это понятие, имея в виду при этом и диагностику тенденций развития Человека как субъекта профессиональной деятельности (личностный компонент).

Приведем здесь некоторые результаты исследований в этой области. Мы изучали тенденции личностного развития субъектов профессиональной деятельности (педагогов). Профессия педагога относится к широкому классу профессий социономического типа, то есть принадлежит к типу «человек—человек». Это первое, что привлекает в такой выборке. Кроме того, это одна из наиболее массовых профессий в обществе, что также повышает значимость выбора объекта. В соответствии с вышеописанной процедурой диагностики испытуемые заполняли опросник по двум аспектам: образ Я и образ Я-идеального (профессионального). Средние значения отклонения Я-образа от идеала приведены в табл. 29.

Таблица 29

	Октанты (субшкалы)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Отклонения Я-образа от идеала (по mod)	3,1	2,4	2,4	2,6	4,0	3,4	1,6	2,2
Отклонение Я-образа от идеала (с учетом знака)	-2,8	-2,2	0,3	2,6	3,4	3,2	-0,4	-1,5

Примечание. Названия октантов (субшкал) приведены выше в тексте.

Как видим, образ «Я» у педагогов наиболее отдален от идеала по таким качествам, как «уступчивость», «лидерство» и «доверчивость» (октанты 1, 5, 6). Причем по «лидерству» отклонение отрицательное, а по двум другим качествам — положительное. Это означает, что «лидерство», по самооценке педагогов, выражено у них недостаточно; имеется желание развивать в себе это качество, приближаясь к «идеальному» образу педагога-профессионала. В принципе, такая тенденция представляется нам более негативной, чем позитивной.

Действительно, исследование сформированное™ «лидерства» у педагогов нашей выборки показало, что оно у них достаточно выражено и соответствует адаптивному уровню развития. Дальнейшее усиление этой тенденции свидетельствует о формировании дезадаптивного варианта развития по первому октанту (субшкала *авторитарность*) и связано с такими качествами личности, как властность и деспотичность.

Таким образом, данное стремление приблизиться к «идеалу» скорее уводит от действительно продуктивных моделей педагогического общения. Думается, что в этом искаженном представлении об идеале педагога как властной, доминантной личности отразились укорененные в сознании идеи авторитарной педагогики.

По существу подтверждают эту ситуацию и данные о положительном отклонении образа «Я» от идеала по двум другим отмеченным нами выше качествам: пятый октант (субшкала *подчиняемость*) и шестой октант (субшкала *зависимость*). Действительно, положительное отклонение означает, что такие качества, как «уступчивость» и «доверчивость», по самооценке педагогов, выражены у них слишком сильно. И, следовательно, считают они, для приближения к профессиональному идеалу «Я» необходимо стать менее уступчивым и менее доверчивым.

Предваряя описание нижеследующих данных (полученных в результате корреляционного анализа), необходимо сделать следующие пояснения. Большой интерес представляет изучение отклонения Я-образа от идеала для выявления тенденций личностного развития в связи с особенностями мотивации личности и особенностями общения. Так как методики диагностики мотивации, использованные в этом исследовании, уже рассматривались в предыдущих разделах, здесь мы их только упомянем. Профессиональная мотивация изучалась по методике Х. Замфир (внутренняя и внешняя мотивация). Одновременно изучение мотивации протекало с помощью проективного теста Хекхаузена (мотивация достижения — надежды на успех или избегания — боязни неудачи).

Что касается оценки коммуникативной активности личности, то в данном случае мы использовали методику измерения коммуникативной дистанции. Данная методика (А. И. Андреев, М. О. Мдивани, Ю. А. Рыжонкин) позволяет оценить на персональном уровне (групповой нас не интересовал) два параметра: субъективная коммуникативная зона (СКЗ) и сдвиг субъективной коммуникативной зоны (ССКЗ). Причем

если  $СКЗ > 0$ , то субъект коммуникативно активен, а если  $СКЗ < 0$  — коммуникативно пассивен.

СКЗ характеризует интенсивность информационной активности испытуемого безотносительно к тому, какую роль он выполняет в процессе общения. В свою очередь, ССКЗ указывает на соотношение процессов приема и передачи информации в информационном воздействии. В том случае, если  $ССКЗ > 0$ , можно говорить о преобладании процессов передачи информации, а если  $ССКЗ < 0$ , — о преобладании процессов приема информации. Для выяснения структуры связей самооценки педагога со всеми вышеуказанными параметрами, характеризующими его личность, была применена процедура рангового корреляционного анализа. Что же было получено в результате исследования?

Как оказалось, абсолютное отклонение Я-образа от идеала по первому октанту (субшкала *авторитарность*) отрицательно коррелирует с профессиональной мотивацией ( $r = 0,587$ ,  $a = 0,01$ ). Это означает, что чем более оптимальна структура мотивации профессиональной деятельности педагога, тем меньше отклоняется его самооценка по параметру «лидерство» от образа «идеала» педагога-профессионала (то есть самооценка высокая, приближена к идеалу)-И наоборот, для педагогов с неоптимальной структурой профессиональной мотивации характерна отдаленность самооценки от идеала.

Впрочем, из этих данных не ясно, какого рода эта «отдаленность»: стимулирует ли педагога его самооценка на развитие в себе лидерских тенденций или, напротив, он стремится стать менее властным, чтобы приблизиться к образу «идеала». Ответ на этот вопрос вытекает из корреляционных связей параметров мотивации с отклонением Я-образа от идеала по тому же первому октанту, но рассмотренным уже с учетом знака (то есть по формуле 2).

Оказывается, чем оптимальнее мотивация профессиональной деятельности педагога, чем больше выражены у него внутренние и внешние положительные мотивы, тем активнее он стремится ограничить свою властность. Именно для данной категории работников\* характерно представление о слишком высоком развитии в собственной личности авторитарных тенденций; о том, что работа над собой, приближение к идеалу педагога-профессионала должны идти по пути ограничения властных, жестких, авторитарных начал. И наоборот, чем менее оптимален мотивационный комплекс педагога, чем менее значимы для него собственно внутренние мотивы профессиональной деятельности, тем более связывает педагог свое профессиональное совершенствование с развитием в себе таких качеств, как властность и авторитарность. Именно этих качеств, в его представлении, ему не хватает для приближения к Я-образу профессионального идеала.

Таким образом, к самосовершенствованию стремятся как педагоги, имеющие внутреннюю, продуктивную, мотивацию, так и педагоги с неоптимальной профессиональной мотивацией. Но пути для этого выбираются разные: одни стремятся стать менее, другие — более авторитарными. Противоположными оказываются их представления о направлениях саморазвития, самокоррекции и способах приближения к профессиональному идеалу.

Представляется вполне объяснимой корреляционная зависимость между «лидерством» (с тенденцией к властности) как качеством личности педагога и проявлением в его поведении «уступчивости». Большой интерес вызывает то, что чем дальше отстоит самооценка педагога от образа «идеала» по параметру «лидерство», тем более она отдалена от идеала и по параметру «уступчивость». И наоборот, чем ближе к идеалу самооценка педагога по одному параметру, тем ближе она и по другому.

В связи с этим особое значение приобретает вопрос о знаке отклонения (отклонение влево — желание развивать качество, «поднимаясь к идеалу»; отклонение вправо — восприятие качества как гипертрофированного, желание ограничить его проявления) и взаимных корреляциях с учетом этого знака. Учет знака отклонения показал, что между отклонениями самооценки педагога от образа «идеала» по параметрам «лидерство» и «уступчивость» существует не прямая, а обратная, отрицательная зависимость. Иначе говоря, чем больше у педагога выражено стремление развивать в себе лидерские качества, тем больше у него выражена тенденция избавляться в процессе самосовершенствования от «излишней» мягкости, уступчивости. По мнению педагога, от идеала его отдаляет не только слабое выражение лидерского начала, но и слишком высокая уступчивость в общении. И наоборот, тот, кто полагает, что его гипертрофированное «лидерство» нуждается в ограничении, связывает приближение своего профессионального идеала с дальнейшим развитием в себе такого качества, как «уступчивость».

\* Напомним одну из особенностей таких педагогов: сама по себе педагогическая деятельность для них является самостоятельной ценностью.

Другая система корреляционных зависимостей связана с отклонением Я-образа от идеала по четвертому октанту (субшкала *подозрительность*). Как оказалось, чем выше эмоциональная нестабильность, тем выше и отклонение самооценки от идеала. Причем речь идет о таком отклонении ( $> 0$ , формула 2), которое свидетельствует о стремлении педагога к ограничению «негативистских» проявлений в поведении. И чем выше эмоциональная нестабильность, тем, как правило, это стремление более выражено. Отвлекаясь от анализа корреляционных связей, хотелось бы отметить тот факт, что у всех педагогов отклонения оказались в большей или меньшей степени положительными. В соответствии с формулой 2 это свидетельствует о том, что ни одного педагога, стремящегося к развитию в себе скептицизма, не обнаружено. Так или иначе, у всех выражена тенденция к ограничению этого качества. Чем выше отклонение самооценки, тем меньше сдвиг субъективной коммуникативной зоны (ССКЗ), и наоборот. Таким образом, чем больше педагог стремится к

ограничению негативизма в поведении, тем в меньшей степени его коммуникативная активность связана с передачей информации. В структуре коммуникативной активности таких педагогов доминируют процессы приема информации. Оказалось также, что ССКЗ коррелирует и с другим признаком. А именно: чем больше в структуре коммуникативной активности педагога процессы передачи информации преобладают над процессами приема информации, тем больше и отклонение самооценки от идеала по параметру «требовательность—непримиримость». Причем это отклонение может быть как отрицательным, так и положительным, то есть речь может идти о желании как повысить, так и понизить свою требовательность. На фоне этой частности важным представляется то, что педагоги, преимущественно ориентированные на передачу информации, стремятся к большей требовательности, нежели педагоги, в коммуникативной активности которых преобладают процессы приема информации.

## УЧИТЕЛЬ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ШКОЛЫ

В настоящее время уже никому не придет в голову полемизировать на тему: «Нужна или не нужна психологическая служба школы?». Вопрос этот закономерно переведен в иную плоскость, где обсуждается, как конкретно организовать деятельность психологической службы, максимально ее оптимизировав.

Впрочем, протесты против такого рода учреждений иногда встречаются в порядке исключения. При этом основной аргумент сводится к тому, что учитель, изучавший курсы общей и педагогической психологии в процессе профессиональной подготовки, должен уметь самостоятельно решать психологические проблемы, возникающие на учебно-воспитательном поприще. И, следовательно, никакая специальная психологическая служба (или специальная штатная единица) школе не нужна. Можно опровергнуть подобные представления путем простого сравнения. Скажем, врач-терапевт, будучи студентом, также посещает лекции и практические занятия по невропатологии, психиатрии, офтальмологии и т. д. Но вряд ли на этом основании можно отказать практическому терапевту в праве отправить своего пациента на консультацию к узкому специалисту, если это необходимо. То же и с учителем. Действительно, учитель должен быть одновременно и специалистом в области детской и педагогической психологии. Но это вовсе не отменяет углубленной психологической помощи, которую в состоянии оказывать специализированная служба.

В то же время анализ опыта первых лет функционирования психологической службы в школе показывает, что возлагавшиеся надежды оправдывались не всегда. Нередко учителя-практики и руководители образовательных учреждений ставят под сомнение ее практическую полезность, исходя уже из первого негативного опыта. В других же школах, напротив, первые шаги психологической службы оцениваются позитивно, что укрепляет уверенность в целесообразности данного начинания. Очевидно, скепсис в отношении деятельности психологической службы возникает в том случае, если ее работа строится по шаблонным схемам психологического консультирования, без учета специфических условий, системы ограничений и предписаний, налагаемых реальными условиями школы. Традиционная схема психологического консультирования включает в себя следующие основные этапы:

I — психологическая диагностика личности; II — обработка, анализ и интерпретация полученных результатов;

III — разработка программы индивидуальной работы с личностью обследованного человека;

IV — собственно консультативная, психокоррекционная работа психолога с тем или иным субъектом.

Что же получается, когда такая традиционная модель психологической работы становится основной или доминирующей в деятельности психологической службы? Психологу в течение года удается «поработать» в лучшем случае с 50-60 учащимися. Независимо от конкретных результатов этой работы, эффективность психологической службы в целом оценивается педагогическим коллективом как невысокая, ведь полученный результат становится малозаметным в масштабах школы. Таким образом, в глазах преподавательского состава деятельность психологической службы не оказывает существенного влияния на учебно-воспитательный процесс.

Для того чтобы результаты деятельности психологической службы соответствовали практическим потребностям и чтобы ее деятельность существенно повышала эффективность школы как педагогической системы, необходимо поставить психологическую службу на системную основу, адекватную реальным условиям педагогического процесса.

Чтобы организация психологической службы школы носила системный характер, должны учитываться как минимум следующие условия: принцип системного целеполагания, принцип целостности, принцип профессионально-педагогической активности, принцип достаточной ограниченности, принцип взаимосодействия, принцип развития. Рассмотрим их по отдельности.

*Принцип системного целеполагания* состоит в рассмотрении психологической службы школы как подсистемы более общей системы «школа». Системообразующим компонентом является здесь цель или результат (как степень достижения цели). Для системы «школа» такой целью (и результатом) является развитие личности учащегося. Отдельные подсистемы школы, в том числе и психологическая служба, могут иметь свои специфические цели, конкретизирующие общее направление, трансформируя его в специальные задачи (психологические, педагогические, методические и т. д.).

*Принцип целостности* предполагает, что психологическая служба должна быть ориентирована на учебное заведение как на целое, как на систему. Это означает, что психологическая служба должна охватить своим

вниманием большинство учащихся, по нашим оценкам — не менее 70 %.

*Принцип профессионально-педагогической активности* состоит в утверждении активной роли педагога в структуре психологической службы школы. При этом на педагога возлагается проведение индивидуальной психолого-педагогической (консультационной, коррекционной, воспитательной) работы с учащимися. Данный принцип обоснован не только утилитарно, но имеет и более глубокий содержательный смысл, поскольку отражает представление о педагоге не только как об «учителе-предметнике», но и как о педагоге-психологе, профессионале в области воспитания и развития личности. Реализация этого принципа по существу означает переход от классической модели индивидуального консультирования «психолог—учащийся», к специфической модели школьной психологии «психолог—педагог—учащийся». Реализация этой модели предъявляет высокие требования к профессионализму педагога, а также способствует его развитию в профессиональном и личностном плане.

*Принцип достаточной ограниченности* касается выбора диагностических методик и создания в данной конкретной школе целостной системы изучения учащегося как личности и как субъекта учебно-познавательной деятельности. Выбранные методики должны быть достаточно экономичными в плане временных затрат. В свою очередь, созданная система методик должна быть достаточно полной, с тем чтобы имелась возможность осуществить психодиагностическое исследование всех основных подструктур личности: психические процессы, эмоциональную сферу, личностные свойства, мотивацию.

*Принцип взаимодействия* состоит в том, что деятельность психологов, учителей и администрации основана не просто на сумме активности, но на взаимодействии их как элементов школьной системы. Причем это взаимодействие направлено на достижение фокусированного результата, общей цели системы, каковой является развитие учащегося как личности и субъекта деятельности.

Таким образом, *принцип развития* является центральным системообразующим компонентом. Однако в современной школьной практике «развитие» вовсе не всегда понимается как комплексная задача: имеется явный дисбаланс в соотношении проблем интеллектуального и личностного развития при несомненном перевесе первого аспекта. Более того, часто «развитие» вообще не ставится как осознанная задача, а сама проблема подменяется вопросом о передаче знаний учащимся. Все это отражает существование дидактической доминанты в современной школе, которая реализуется на практике и имеет свои психологические корни в индивидуальном и коллективном профессиональном сознании учительства. Однако школа, как социальный институт, должна готовить к жизни. А жизнь — это не только академические знания. Социализация не сводится, конечно, лишь к передаче знаний об основах наук. Развитие человека в школе как личности и как субъекта деятельности — это обязательно: 1) развитие интеллекта; 2) развитие эмоциональной сферы; 3) развитие устойчивости к стрессорам; 4) развитие уверенности в себе и самопринятия; 5) развитие позитивного отношения к миру и принятия других; 6) развитие самостоятельности, автономности; 7) развитие "мотивации, самоактуализации, самосовершенствования. В том числе и мотивации ученика как важнейшего элемента мотивации саморазвития.

В самом общем виде этапы деятельности психологической службы школы, построенной на этих принципах, могут быть представлены следующим образом.

1. На первом этапе происходит исследование по возможности всех учащихся школы с помощью ранее отобранных экономичных психодиагностических методик. Организационную сторону процесса проведения экспресс-диагностики в масштабах школы обеспечивает один из заместителей директора.
2. Одновременно с проведением процедуры психодиагностики проходит серия психолого-педагогических семинаров для учителей школы. Обычно таких семинаров в нашей системе бывает 4—5. Цель этих занятий — ввести педагогов в курс проводимой работы, описать основные направления исследования учащихся, дать характеристику применяемым методикам, коротко рассмотреть психологию диагностируемых свойств, качеств, процессов.
3. По окончании диагностической работы проводится обработка и анализ полученных результатов. Данные по каждому из учащихся заносятся в специальные психологические карты класса. Психологические карты обычно находятся в психологическом кабинете.
4. Когда результаты проанализированы психологом и заполнены психологические карты по всем обследованным классам, начинается наиболее важный и существенный этап — этап совместной работы психологов и педагогов по анализу полученных результатов. Организационно в нашей модели это обычно выглядит следующим образом:
  - 4.1. Составляется график индивидуальной (в диадах «психолог—классный руководитель») работы по всем классам. В процессе анализа результатов диагностики, отраженных в психологических картах, классный руководитель при помощи психолога определяет психологический климат класса и разрабатывает педагогическую стратегию индивидуального подхода к тому или иному ученику, а также тактику взаимодействия на межличностном уровне и с классом в целом.
  - 4.2. На следующем этапе аналогичная работа проводится в диаде «психолог—учитель-предметник».
  - 4.3. Результаты психодиагностики учащегося в психолого-педагогическом аспекте могут обсуждаться с его родителями как по их собственному желанию, так и по просьбе психолога. Понятно, что в данном случае имеет место не просто обсуждение, а психолого-педагогическое консультирование родителей.

5. Результаты работы в обобщенном виде сообщаются на родительских собраниях, а также обсуждаются на педагогическом совете школы.

В некоторых случаях с отдельными учащимися проводится дополнительная психологическая работа. В частности, она может заключаться в более углубленном изучении какого-либо аспекта его личности. В других случаях эта дополнительная работа может состоять в прямой психоконсультационной или психокоррекционной работе школьного психолога с конкретным учащимся.

Остановимся на характеристике одного из вариантов системы изучения личности учащихся, используемой в целях экспресс-диагностики.

#### ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СФЕРА

*Определение объема и типа памяти.* Учащимся зачитывается список слов, который они попытаются по возможности воспроизвести после прослушивания, затем та же процедура повторяется с другим набором слов. Определяется количество правильно воспроизведенных слов при первой и второй пробах. Объем слуховой памяти определяется как среднее арифметическое из показателей первой и второй пробы.

Аналогично проводится процедура по определению зрительного запоминания. Но в этом случае записанные на карточке слова предъявляются. Примерные списки слов:

I — ванна, яблоко, карандаш, гроза, обруч, мельница, попугай, листок, утка, книга, лес.

II — самолет, чайник, бабочка, нож, хомут, бревно, свеча, тачка, журнал, малина, озеро.

*Изучение внимания.* Применяется субтест № 11 теста Векслера («шифровка»), или метод корректурной пробы.

*Изучение логического мышления.* Применяется шкала В личностного опросника Кэттелла (детский и подростковый варианты). Примеры заданий:

1. «Сильный» означает то же, что и:

а) «могущественный», б) «суровый», в) «выносливый».

2. Слово «покупать» противоположно по смыслу слову: а) «давать», б) «одалживать», в) «продавать».

3. Если мать Сережи — сестра моего отца, то кем приходится Сережин отец моему брату:

а) двоюродным братом;

б) дедушкой;

в) дядей.

4. Прочти эти пять слов: «внизу», «около», «над», «позади», «между». Слово, которое не подходит ко всем остальным, — это:

а) «внизу», б) «между», в) «около».

#### ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА

1. Эмоциональная стабильность—нестабильность. Используется шкала нейро-тизма из теста Айзенка.

Анализ и интерпретация проводится по результатам диагностики по данной шкале, а также (дополнительная информация) на основе некоторых вариантов сочетаний показателей по шкале нейротизма с показателями по шкале «интроверсия—экстраверсия».

2. Функциональное состояние в процессе обучения. Используется тест САН, а также его экспресс-вариант — методика «градусник»:

Самочувствие	■	-----	1	-----	1	-----
О		5	Ю	15	20	
Активность	j	-----	-----	-----	-----	
„0		5	Ю	15	20	
Настроение	0	5	10	15	20	
плохое		удовлетвор.	хорошее	отличное		

9 Зм.683

В эксперименте «градусник» субъекту предлагается оценить свое самочувствие сначала огрубленно, поставив знак «х» над одним из четырех больших интервалов: «плохое», «удовлетворительное», «хорошее», «отличное». После этого необходимо оценить свое самочувствие точнее, спустившись на одну шкалу и поставив знак «\*» на одном из конкретных делений. Аналогично процедура оценивания проводится по двум другим шкалам.

В нашей практике мы применяем как основной вариант теста САН (который требует большего времени для диагностики), так и вариант «градусник».

#### ЛИЧНОСТНАЯ СФЕРА

*Диагностика «экстраверсия—интроверсия».* Используется одноименная шкала теста Айзенка.

Определение типологии по данной шкале дает педагогу возможность учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся в процессе взаимодействия с ними, в выборе методов обучения и проектирования учебной деятельности, в анализе и прогнозировании поведения и межличностного общения. Коротко остановимся на характеристике указанных типов.

Экстравертированный тип характеризуется обращенностью личности на окружающий мир. Таким людям свойственны: импульсивность, инициативность, гибкость поведения, общительность, постоянное стремление к контактам, тяга к новым впечатлениям, раскованные формы поведения, высокая двигательная

и речевая активность.

Интровертированный тип характеризует направленность личности на себя, на явления собственного внутреннего мира: необщительность, замкнутость, склонность к самоанализу, внутренним переживаниям, заторможенность движений и речи. Круг друзей и знакомых у таких людей обычно ограничен.

*Определение мотивов учебы.* Исследуется общая мотивация учебы. Самостоятельную задачу представляет исследование причин положительного и отрицательного отношения к конкретным учебным предметам.

*Определение общей самооценки.* Используется, например, одна из двух следующих методик.

1. Личностный опросник для учащихся включает 20 утверждений, на которые надо дать ответы в традиционном для опросников ключе («Да», «Нет», «Не знаю»). Сформулированные в опроснике утверждения характеризуют особенности поведения личности в разных ситуациях.

2. Методика построена по иному принципу. Субъект ранжирует 20 личностных качеств по степени их выраженности у себя самого. Затем эта процедура повторяется, но уже относительно своего идеала. Самооценка определяется в результате вычисления коэффициента ранговой корреляции между результатами ранжирования в первом и втором случаях.

*Межличностные отношения.* Наиболее продуктивным является применение различных вариантов метода социометрии.

Заканчивая описание системы методик, отметим, что для учащихся первых-третьих классов отобраны другие методики, хотя их целевая ориентация сохраняется. Изменения в основном связаны с учетом возрастных особенностей младших школьников. В связи с этим большинство опросников заменены на рисуночные тесты, выбор картинок и т. п. Это, безусловно, осложняет обработку результатов исследования. Однако эта мера вынужденная и необходимая, так как в противном случае возникает опасность потерять или существенно снизить достоверность психодиагностического исследования личности.

В качестве примеров, которые могут оказаться полезными для практического оформления результатов исследования, приведем также обобщения результатов психологической диагностики по параллелям.

### **Анализ результатов психологической диагностики в пятых классах**

#### *1. Познавательная сфера.*

В целом по балльным показателям внимания от 5 «А» к 5 «Б» классу наблюдается тенденция улучшения сосредоточенности и переключаемости внимания учащихся. Наилучшие результаты по классам\* : 1. 5 «А» — О. Т. (20 б.), П. В. (20 б.), 5 «Б» — Р. В. (16 б.), 3. А. (11 б.), 5 «В» — Б. К. (14 б.), Б. А. (14 б.), 5 «Г» — Б. С. (20 б.). Худшие результаты: 5 «А» — 3. А! (3 б.), 5 «Б» — Ш. К. (3 б.), 5 «В\*» — К. Н. (3 б.), К. Т. (3 б.), 5 «Г» — С. Н. (7 б.).

Также весьма определенно от 5 «А» к 5 «Г» классу прослеживается тенденция возрастания результатов по показателям мышления. Наилучшие результаты по классам: 5 «А» — Е. В. (5 б.), К. О. (5 б.), 5 «Б\*» — А. Д. (7 б.), П. Л. (7 б.), Ф. Г. (7 б.), 5 «В» — К. Н. (9 б.), 5 «Г» — М. П. (9 б.). Худшие результаты: 5 «А» — К. И. (1 б.), С. А. (2 б.), 5 «Б» — К. С. (2 б.), 5 «В» — П. М. (2 б.), 5 «Г» — 7 человек по 4 балла.

Слабо проявляются вышеуказанные тенденции по показателям зрительной и слуховой памяти, хотя и ниже в среднем балльной оценки по 5 «А» классу.

Таким образом, полученные результаты позволили выявить достаточно определенную тенденцию последовательного повышенного уровня познавательных процессов от 5 «А» к 5 «Г» классу, что, вероятно, свидетельствует о правильно подобранном уровне и темпе обучения учащихся в классах разных типов.

#### *2. Личностная сфера.*

Изучение общей самооценки школьников позволило получить неоднозначные, но интересные результаты.

Так в 5 «А» классе 3 человека имеют умеренно высокую самооценку, остальные среднюю. В 5 «Б» классе 6 человек имеют низкую самооценку, остальные среднюю, в 5 «В» классе всего 1 человек имеет низкую самооценку. Такие результаты (отсутствие низких самооценок или их малое количество) свидетельствуют, по-видимому, о влиянии компенсаторных психоло-

гических механизмов при самооценке некоторых ребят, о доступном уровне обучения.

Наконец, в 5 «Г» классе 6 человек имеют высокую самооценку, 2 человека — низкую. За относительно высоким количеством ребят с высокой самооценкой, скорее всего, просматривается тенденция, характерная для классов с повышенным уровнем обучения: переносить высокую оценку своих интеллектуальных возможностей на всю свою личность в целом.

При анализе результатов тестирования по опроснику Айзенка обращает на себя внимание большое число высоких балльных оценок по шкале социальной приемлемости, особенно в 5 «А» и в 5 «В» классах.

### **Анализ результатов психологической диагностики в седьмых классах**

1. В каждом классе выделились группы детей с высоким, средним и низким показателями. Группы распределились по классам следующим образом:

	7 «А»	7 «Б»	7 «В»
Высокий —	41 %	25 %	65 %
Средний —	18 %	46 %	35 %
Низкий —	41 %	29 %	—

В целом наблюдается тенденция к улучшению интеллектуальных показателей от типовых классов к гимназическим, что говорит о правильной дифференциации детей по классам с разными уровнями

обучения.

Во всех трех классах имелись отдельные случаи несовпадения результатов обучения детей:

7 «А» — 2; 7 «Б» — 3; 7 «В» — 3.

Варианты несовпадений: высокие интеллектуальные показатели — невысокая успеваемость; средние (низкие) интеллектуальные возможности — хорошие школьные оценки.

Учителям было указано на случаи расхождения педагогической и психологической оценки учащихся. При этом давались следующие рекомендации:

- 1) обратить внимание на мотивационную сторону обучения и личностные особенности учащихся (высокая эмоциональная нестабильность, неадекватная самооценка), мешающие успешному обучению детей;
- 2) обратить внимание на развитие познавательной сферы ребенка на уроках и вне уроков, чтобы перейти от репродуктивного уровня в мышлении на более высокий — логический.

2. Изучалась также общая самооценка учащихся. В каждом классе были выявлены дети с неадекватной самооценкой:

	7 «А»	7 «Б»	7 «В»
Высокая	3 чел.	4 чел.	6 чел.
Низкая	5 чел.	2 чел.	2 чел.

В 7 «А» классе больше всего детей с низкой самооценкой, что, по-видимому, является защитной реакцией личности при самохарактеристике под наблюдением учителей.

В 7 «В» классе оказалось больше всего детей с высокой самооценкой, то есть таких, которые, вероятно, имеют тенденцию переносить высокую оценку интеллектуальных возможностей на оценку всей своей личности. Эта тенденция типична для учащихся гимназических (высокоуспешных) классов.

По методике Айзенка в каждом классе были выявлены дети с выраженными проявлениями эмоциональной нестабильности:

7 «А» — 30 %; 7 «Б» — 10 %; 7 «В» — 21 %.

Причины внутренней напряженности могут быть как социальными, так и внутриличностными (неблагополучные семьи, отсутствие взаимопонимания детей и родителей, отсутствие эмоциональных контактов).

Коррекция личностных особенностей детей идет во время занятий по психологии (групповая и индивидуальная), во время консультации родителей.

3. Методика определения мотивов учебы показала, что около 70 % учащихся всех седьмых классов имеет устойчивую внутреннюю мотивацию: «Хочу добиться полных, глубоких знаний. Хочу быть грамотным, эрудированным». 20 % детей связывают учебную мотивацию не с интеллектуальной сферой, а с социальными достижениями: «Не хочу подводить свой класс. Чтобы товарищи со мной дружили. Нравится получать хорошие оценки». Родителям этих учащихся было рекомендовано, как работать над развитием их познавательной сферы (памяти, внимания, мышления).

Около 10 % детей седьмых классов учатся только под внешним контролем. Был перечислен ряд рекомендаций, призванных помочь педагогам и родителям переориентировать ведущие учебные мотивы этих школьников.

По методике САН, соотношение высоких, средних и низких показателей самочувствия, активности и настроения было в пользу высоких и средних показателей по всем седьмым классам. Это говорит о том, что дети чувствуют себя в школе комфортно, что выбранный для них темп и уровень обучения находится в соответствии с их возможностями и способностями и благоприятен для успешного обучения.

Выше мы уже говорили, что одновременно с проведением психодиагностики проходит серия психолого-педагогических семинаров для учителей. Их цель — ознакомить педагогов с основными направлениями работы психологической службы, помочь понять содержание и смысл системной организации изучения учащихся и учета этих результатов в педагогической деятельности.

## **ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СЕМИНАРОВ**

### **Семинар 1**

Память и процесс обучения. Объем и типы памяти. Методы исследования памяти. Закономерности запоминания, сохранения и воспроизведения информации. Позиционный эффект и его учет в процессе обучения. Практические психолого-педагогические рекомендации. Внимание и процесс обучения. Виды внимания. Методы исследования внимания. Активизация внимания в процессе учебной деятельности.

### **Семинар 2**

Мышление. Методы исследования мышления. Логическое мышление и его развитие в процессе обучения. Психолого-педагогические рекомендации по учету индивидуальных особенностей интеллекта учащихся в процессе обучения.

### **Семинар 3**

Эмоционально-волевая сфера личности и педагогический процесс. Эмоциональная стабильность — нестабильность и ее диагностика. Учет индивидуальных эмоциональных особенностей ребенка в процессе обучения и в процессе педагогического общения. Функциональное состояние и его диагностика. Методы изучения функционального состояния. Динамика изменения функционального состояния в течение учебного года, четверти, недели. Изменение функционального состояния в процессе урока. Психолого-педагогические рекомендации.

## Семинары 4-5

Мотивация учебной деятельности. Структура учебной мотивации. Мотивация как фактор повышения учебной успеваемости. Методы исследования учебной мотивации. Формирование учебной мотивации в процессе педагогического взаимодействия. Экстравертированный и интровертированный типы личности. Методы диагностики экстраверсии и интроверсии. Учет показателей экстраверсии — в процессе обучения и педагогического общения. Самооценка личности учащегося. Роль самооценки в регуляции поведения и учебной деятельности. Уровень самооценки. Методы изучения самооценки личности. Психолого-педагогические рекомендации по учету особенностей самооценки личности учащегося в процессе педагогической деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

- Акопов Г. В. Социальная психология высшего образования. Самара, 1993. Анисимов О. С., Деркач А. А. Основы общей и управленческой акмеологии. М., 1995.
- Асмолов А. Г. Мир образования// Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996. С. 575-706.
- Введение в специальность/ Под ред. Рувинского Л.И. М., 1988.
- Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А. В. Петровского М., 1973.
- Габай Т. В. Педагогическая психология. М., 1995.
- Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. Спб, 1992.
- Дреер А. Преподавание в средней школе США. Проблемы начинающих учителей. М., 1983.
- Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 1997.
- Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Самара, 1988.
- Зюбин Л. М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися. М., 1982.
- Ильясов И. И. Структура и процесс учения. М., 1986.
- Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. Грозный, 1976.
- Коломинский Я. Д., Березовик И. А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. М., 1977.
- Кузьмина И. В. Профессионализм деятельности преподавателя. М., 1989.
- Кузьмина И. В. Способности, одаренность, талант учителя. Л, 1985.
- Кузьмина И. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб, 1993.
- Кухарев И. В. Педагог-мастер — педагог-исследователь. Гомель, 1993.
- Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
- Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993.
- Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. М., 1986.
- Основы педагогического мастерства/ Под ред. И. А. Зязюна. М., 1989.
- Отечественные теории учения/ Под ред. Талызиной Н.Ф., Володарской И. А. М., 1996.
- Реан А. А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994. Реан А. А. Психология познания педагогом личности учащихся. М., 1990.
- Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога// Вопр. пси-хол. 1990. №2. С. 77-82.
- Реан А. А., Баранов А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей// Вопр. психол. 1997. №1. С. 45-54.
- Регуш Л. А. Наблюдение в практической психологии. СПб, 1996.
- Регуш Л. А. Развитие способности к прогнозированию педагогических явлений у студентов пединститутов// Вопр. психол. 1985. № 1. С.94-102.
- Ситников А. П. Акмеологический тренинг. Теория, методика, психотехнологии. М., 1996.
- Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.
- Стоуне Э. Психопедагогика. М., 1984.
- Якунин В. А. Обучение как процесс управления. — Л, 1988.
- Якунин В. А., Линов Е. Н. Психология педагогической деятельности. Л, 1990.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

### ОБЩЕНИЕ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ КАТЕГОРИЯ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Общение является важнейшей категорией психологической науки. Проблематика общения занимает значительное место в общей психологии и в психологии личности. В определенном смысле и педагогическую психологию можно рассматривать целиком через призму общения, ибо практически все стороны процессов воспитания и обучения опосредованы общением. Явление общения оказывается центральным также и для социальной психологии, потому что порождает такие феномены, как восприятие и понимание людьми друг друга, лидерство и руководство, сплоченность и конфликтность и др. (Е. С. Кузьмин). В обыденной жизни, построенной по законам здравого смысла, каждый более-менее ясно представляет себе, какой смысл стоит за словом «общение». Что же вкладывает в это понятие научная психология?

В отечественной науке сложилась устойчивая традиция связывать понятие «общение» с категорией «деятельности». При этом общение рассматривается лишь как форма, вид *деятельности*. Констатируется, что любые формы общения есть специфические формы совместной *деятельности* людей. Собственно общение определяется как процесс, который порождается потребностями в совместной *деятельности*. Наиболее распространенные определения (Психология. Словарь/ Под ред. А. Петровского, М. Ярошевского) гласят,

что общение — это многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, *порождаемый потребностями в совместной деятельности* или, в несколько иной редакции, осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, *вызванное потребностями совместной деятельности* (везде выделено мной. — А. Р.)-

Нетрудно заметить, что здесь понятие общения рассматривается как вторичное по отношению к категории деятельности.

Такое представление об общении характерно не только для периода абсолютного господства так называемой «деятельностной» парадигмы в отечественной психологии. Тенденция выводить общение из деятельности является устойчивой традицией марксистской психологии, восходящей еще к работам Ф. Энгельса, и продолжает сохраняться по сей день. В современных работах она находит выражение в достаточно прямых и недвусмысленных положениях о том, что «любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей: люди не просто "общаются" в процессе выполнения ими различных общественных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности, даже в процессе "недеяния"» (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, 1995. С. 138). При этом подчеркивается, что общение целесообразно рассматривать в двух планах: как сторону совместной деятельности и как ее продукт (там же, С. 139). Таким образом, и здесь общение оказывается вторичной категорией, занимающей «подчиненное» положение. Любое общение трактуется лишь как «специфическая форма совместной деятельности», как сторона совместной деятельности и как ее продукт.

Следует заметить, что традиция рассматривать понятие «общение» как производное от категории «деятельности» характерна как для московской психологической школы (А. Н. Леонтьев и его последователи), так и для ленинградской {Б. Г. Ананьев, согласно которому человек есть субъект трех основных видов деятельности: труда, познания, общения}.

С другой стороны, категория «общения» может рассматриваться с точки зрения ее *самостоятельности* и несводимости к деятельности (Б. Ф. Ломов, В. В. Знаков, А. А. Реан). В этом случае процесс общения оказывается для человека не только средством, но и целью. Общение не обязательно должно быть вызвано потребностями в совместной деятельности; оно может выступать и в качестве *самотивированного* процесса.

Правомерность подобных утверждений можно проследить на примере так называемого фатического общения. Понимаемое в психологии как общение, в деятельностином плане бессодержательное, как общение, исключительной целью которого является поддержание самого процесса общения, фатическое общение отнюдь не выдуманно психологами, но, напротив, постоянно имеет место в конкрет-ной психологической реальности. Очевидно, любой человек может вспомнить множество повседневных ситуаций, когда общение состоялось (вспомнили общих знакомых, поговорили о прошедших школьных годах, попереживали о несбывшихся юношеских мечтах и т. п.), хотя и не было вызвано потребностью в совместной деятельности.

Идея автономности и самоценности общения может быть также обоснована теоретической концепцией о структуре фундаментальных потребностей человека (А. Маслоу). Как известно, гуманистическая психология относит аффилиативные потребности личности (то есть необходимость в общении) в раздел основных. Общение необходимо человеку для того, чтобы поделиться своим горем, чтобы Другие разделили с ним его счастье и радость, наконец, чтобы чувствовать себя человеком. Излишне уточнять, что общение представляет для человека самостоятельную ценность, не ограниченную совместной деятельностью. Фрустрация потребности в общении, блокирование или ограничение ее реализации приводит к тяжелым стрессовым ситуациям. Это особенно прослеживается на примере психического состояния и переживаний узника, помещенного на длительный срок в одиночную камеру.

Важным теоретическим основанием к различению понятий «деятельности» и «общения» является также и то, что первое связано с формулой «субъект— объект», тогда как второе осуществляется по схеме «субъект—субъект», другими словами, представляет собой взаимодействие. Даже будучи примененной к профессиям социономического типа (то есть к профессиям, основанным на контактах между людьми), деятельностная парадигма в анализе процесса взаимодействия продолжает исходить из субъект-объектных представлений. В общении же никто из партнеров не может рассматриваться в качестве объекта, так как каждый из них является активным субъектом этого процесса, определяющим его динамику и содержание. Социально-ролевые позиции и функции субъектов общения могут быть различными. Примерами такой социально-ролевой неравнозначности субъектов общения являются, в частности, деловое общение руководителя и подчиненного или педагогическое общение учителя и ученика. Субъектность общения не сводится к упрощенным представлениям о «горизонтальности» процесса общения, об обязательном абсолютном равенстве партнеров. Однако общим и неизменным условием рассмотрения какого-либо взаимодействия как общения является, с нашей точки зрения, отказ от категории объекта воздействия. В связи с этим можно заметить, что так называемое «манипулятивное» общение в сущности строится по деятельностной схеме и как таковое общением не является. В данном контексте продуктивной оказывается идея субъектной сущности человека, в соответствии с которой социальность присуща индивиду изначально, а не приходит со временем (А. В. Брушлинский).

Специфическое содержание аффективного компонента общения, связанного как с потребностью в

изменении субъектом своего эмоционального состояния, так и с эмпатийными проявлениями, также говорит в пользу различения общения и деятельности. Идеи гуманистической психологии (субъектность человека, помогающие отношения, самотрансценденция человеческого существования и др.) препятствуют интерпретации общения как разновидности деятельности, иными словами, не допускают излишне расширенного применения субъект-объектных схем.

Таким образом, все вышесказанное связано с принципиально новым подходом к изучению проблемы общения. В результате ряда теоретических исследований был даже сделан вывод о необходимости формулирования нового методологического принципа общей психологии — принципа общения (Б. Ф. Ломов). Как отмечает В. В. Знаков (В. В. Знаков, 1995), на этом принципе современная наука базируется для изучения двух основных форм общения — в одном случае это средство организации деятельности, в другом — удовлетворение потребности человека в другом человеке, в живом контакте.

Рассмотренные представления о несводимости общения к деятельности находят отражение в соответствующих определениях. Приведем одно из них полностью: «Общение — взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. Обычно общение включено в практическое взаимодействие людей (совместный труд, учение, коллективная игра и т. п.), обеспечивает планирование, осуществление и контролирование их деятельности. Вместе с тем общение удовлетворяет особую *потребность* человека в контакте с другими людьми. Стремление к общению нередко занимает значительное и порой ведущее место среди *мотивов*, побуждающих людей к совместной практической деятельности. Процесс общения может обособляться от других форм *деятельности* и приобретать относительную самостоятельность» (Психологический словарь// В. В. Давыдов, В. П. Зин-ченко и др. М., 1996. С. 232-233).

Нетрудно заметить, что авторы данного определения уже не стремятся свести общение к одним лишь формам деятельности. Категория общения имеет для них самостоятельное значение, так как отражает специфическую активность человека, связанную с потребностью в контакте с другими людьми (т. н. «аффилиативная потребность», по А. Маслоу). Порой происходит своеобразная инверсия взглядов: потребность в совместной деятельности, направленная на достижение вполне конкретных целей, не только не является единственным условием общения, но даже наоборот — стремление к общению занимает «ведущее место среди мотивов, побуждающих людей к совместной практической деятельности». Однако в последнем из приведенных положений «деятельностная» традиция вновь напоминает о себе тем, что «общению» отводится роль одной из форм деятельности, хотя и приобретающей иногда «относительную самостоятельность».

Последовательно проводится идея о самостоятельности категории «общение» в концепции В. В. Знакова, который под общением понимает «такую форму взаимодействия субъектов, которая изначально мотивируется их стремлением выявить психологические качества друга и в ходе которой формируются межличностные отношения между ними (привязанности, дружбы или, наоборот, неприязни)» (В. В. Знаков, 1995. С. 48-49).

В структуре общения традиционно принято выделять три компонента: когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный), поведенческий (Н. Н. Обозов, Я. Л. Коломинский); по другой классификации — гностический, аффективный, практический (А. А. Бодалев). Б. Ф. Ломов также выделяет три аналогичных компонента, определяя их как информативно-коммуникативный, регуляционно-коммуникативный, аффективно-коммуникативный. Для описания процесса общения используется также четырехэлементная модель (А. А. Реан), в которой структуру общения образуют когнитивно-информационный, регулятивно-поведенческий, аффективно-эмпатийный, социально-перцептивный компоненты. Вкратце охарактеризуем каждый из них. *Когнитивно-информационный* компонент связан с процессом приема и передачи информации, осуществляемым знаковыми (в том числе вербальными) средствами. *Регулятивно-поведенческий* компонент заостряет внимание на особенностях поведения субъектов, на взаимной регуляции их действий. *Аффективно-эмпатийный* компонент описывает общение как процесс обмена и регуляции на эмоциональном уровне. *Социально-перцептивный* компонент связан с процессами взаимного восприятия, понимания и познания субъектов в процессе общения.

Итак, в самом общем виде «общение» как самостоятельное понятие, не сводимое к деятельности, может быть определено следующим образом. Общение — это процесс межличностного взаимодействия, порождаемый широким спектром актуальных потребностей партнеров, направленный на удовлетворение этих потребностей и опосредованный определенными межличностными отношениями. Как уже было сказано, структуру общения образуют когнитивно-информационный, регулятивно-поведенческий, аффективно-эмпатийный, социально-перцептивный компоненты.

## Общение и терпимость

Важным профессиональным качеством педагога является социально-психологическая терпимость, которая в существенной мере определяет эффективность педагогического общения в целом, а также эффективность процесса познания педагогом личности учащегося\*. В процессе педагогического общения критические конфликтные ситуации зачастую создаются именно в силу неумения педагога встать на позиции собеседника, отнестись к иному мнению непредвзято — то есть вследствие отсутствия терпимости как

личностного свойства. Известный физиолог, академик А. А. Ухтомский отмечал, что человек, сам того не замечая, становится настоящей жертвой собственных предрассудков, предубеждения, предвзятости. Развивая этот тезис и прямо выходя на проблемы общения, он уделял особое внимание умению не зависеть от абстракций, способности слышать каждого конкретного человека.

К сожалению, феномен терпимости еще не стал предметом серьезных исследований в социальной и педагогической психологии, хотя иногда этот термин употребляется в связи с проблемой толерантности. Традиционное понимание толерантности в психологии — сугубо психофизиологическое. Толерантность — это ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. Толерантность приводит к повышению устойчивости («терпимости») к некоторому неблагоприятному фактору. Социально-психологическое же понимание толерантности предполагает терпимость к различным мнениям, непредубежденность в оценке людей и событий. Однако, с нашей точки зрения, понятие «терпимость», включая в себя понятие «толерантность», не сводится к нему, а является более общим. За счет чего может осуществляться терпимость? Почему один более, а другой менее терпим? Здесь мы

\* Напомним, что процесс межличностного познания рассматривается нами как компонент процесса общения предлагаем выделить два механизма. В одном случае социально-психологическая терпимость может быть обусловлена низкой социально-психологической чувствительностью личности («черствый», «холодный» и т. п.). По существу именно при таком варианте терпимость определяется толерантностью и связана с повышением порога социально-психологической чувствительности партнеров к различным воздействиям. Другой путь обеспечения социально-психологической терпимости личности — это специфика ее установок («Все люди могут ошибаться», «Чем больше точек зрения, тем лучше», «Каждый имеет право на свое мнение» и т. п.). В данном случае повышение терпимости связано с формированием соответствующих установок личности.

Таким образом, в структуре общего феномена терпимости можно выделить два вида: 1) сенсуальная терпимость личности и 2) диспозиционная терпимость личности (А. А. Реан).

Сенсуальная терпимость связана с устойчивостью личности к воздействиям среды, с ослаблением реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор за счет снижения чувствительности. Сенсуальная терпимость, таким образом, связана с классической толерантностью, с повышением порога чувствительности к различным воздействиям среды, в том числе воздействиям субъектов межличностного взаимодействия. Образно говоря, сенсуальная терпимость есть терпимость-черствость, терпимость-стена. В основе диспозиционной терпимости лежит принципиально иной механизм, обеспечивающий терпимость личности при взаимодействиях со средой. В данном случае речь идет о предрасположенности, готовности личности к определенной (в данном случае — терпимой) реакции на среду. Эта готовность проявляется на когнитивном (социально-перцептивном), аффективном и поведенческом уровнях. За диспозиционной терпимостью стоят определенные установки личности, совокупность ее отношений к действительности: к другим людям, к их поведению, к себе, к воздействию других людей на себя, к жизни вообще. Примерами установок, обеспечивающих диспозиционную терпимость личности, являются, скажем, такие: «Все люди когда-нибудь ошибаются», «Чем больше точек зрения, тем лучше», «Агрессия и раздражительность очень часто провоцируются ситуацией, а не являются внутренней сущностью человека» и т. п. Стратегия поведения, вырабатываемая с позиций так называемого «альтруистического эгоизма», вероятнее всего, также приводит к существенному повышению терпимости личности. Несомненно, что и в данном случае надо говорить о диспозиционной, а не сенсуальной терпимости. Образно говоря, диспозиционная терпимость есть терпимость-позиция, терпимость-установка, терпимость-мироощущение. Она вовсе не связана с психофизиологической толерантностью. В этом смысле носителем высокой диспозиционной терпимости вполне может быть высокочувствительная личность (или, по научной терминологии, эмотивный акцентуант).

Вышеописанные феномены раскрывают явление терпимости как бы «изнутри личности». Рассматривая же этот вопрос с более широких позиций, мы выделяем еще три фактора, обуславливающих терпимость: социогенетический, микросредовой (или психогенетический) и биогенетический. Под социогенетическим факто-

ром мы понимаем влияние субъективно-объективных условий на формирование и проявление терпимости в обществе, в различных группах (в том числе и профессиональных) и у конкретных личностей. Речь идет о формировании и проявлении терпимости под воздействием господствующих в данный момент социальных установок, эталонов, стереотипов, под влиянием общей направленности общества: гуманистической, плюралистической, с одной стороны, или же антиличностной, авторитарной — с другой.

Психогенетический (микросредовой) фактор — это влияние ближайшего окружения индивида (семьи, коллектива, неформальной группы и т. д.) на формирование и проявление терпимости. При отсутствии блокирующего воздействия социогенетических условий терпимость как черта личности определяется именно микросредовым фактором.

Под биогенетическим фактором мы понимаем влияние психофизиологических особенностей индивида на формирование и проявление терпимости. Речь идет о различных проявлениях терпимости в зависимости от половых, возрастных и темпераментных особенностей. Необходимо подчеркнуть, что даже на этом уровне анализа не все определяется биологическим фактором. Например, «мужское» и «женское» поведение во

многим управляется социальными стереотипами маскулинности и фемининности. Терпимость как свойство личности, очевидно, имеет решающее значение для всех профессий типа «человек—человек». Что же касается личностных качеств педагога, то здесь терпимость занимает особое место, ибо с ней связаны эффективность познания личности учащегося, продуктивность педагогического общения и деятельности. Кроме того, само по себе формирование социально-психологической терпимости в личности учащихся может рассматриваться в качестве одного из проявлений результативности педагогической деятельности, чьей конечной целью является формирование психологических новообразований в личности учащегося.

## Правила и техники общения

Обычно при рассмотрении технологических аспектов общения исходят из идеи его конструктивного, позитивного характера. Считается, что если общение субъекта неконструктивно, приводит к конфликтам и т. д., то причиной тому — незнание техник общения или невладение ими на достаточном уровне.

Предполагается, что изучение закономерностей и правил общения, их отработка на практике (например, тренинг общения) объективно ведет к повышению конструктивности, к достижению относительной бесконфликтности общения.

В принципе это, конечно, верно. Однако стоит иметь в виду, что внешне неконструктивное, конфликтное общение не всегда связано лишь с низким уровнем коммуникативной компетентности субъекта. Что если субъект здесь и сейчас хочет общаться деструктивно, если агрессивное поведение в данном случае необходимо и единственно возможно? Например, с помощью вербальной агрессии он достигает разрядки внутреннего напряжения и т. д.

Это уже не относится к технологии общения, а встраивается в проблематику психологии личности. Ведь дело не в том, что субъект не знает технологии позитивного общения. Дело в том, что он не хочет здесь и сейчас о них вспоминать, не хочет конструктивно общаться.

Так, например, один известный российский политик постоянно демонстрирует образцы неконструктивного общения, явно основанного на агрессии. Однако только очень наивный человек может полагать, что этот политик нуждается в уроках общения и что причина его агрессивных выпадов заключается в неумении общаться. Совершенно ясно, что в данном случае перед нами человек, владеющий техниками общения не хуже, а возможно, и гораздо лучше, чем многие специалисты, проводящие соответствующие практикумы. Эта кажущаяся неконструктивность является в данном случае вполне осознанной стратегией поведения. Все зависит от того, какие цели преследует человек. В данном случае поставлена цель не договориться, не решить проблему, а привлечь внимание, показать себя, заработать очки, переманить кого-то на свою сторону. Иными словами, цель состоит в самопрезентации. Если человек понимает, что заработать себе имя можно как раз таким агрессивным поведением, унижающим других, то его внешняя неконструктивность оказывается, как это ни парадоксально, конструктивной применительно к поставленным задачам.

Обратим внимание и на другой аспект проблемы. Следует отчетливо представлять себе, что инициатором деструктивного общения может быть не только агрессивная, но и «страдательная» сторона, не только субъект, но и объект агрессии. И речь в данном случае не обязательно идет о мазохистской патологии. Некий субъект в силу своих личностных особенностей может иметь потребность в доминантном, авторитарном партнере по взаимодействию (роль «сильного отца», «покровителя», «ведущего», «лидера, ответственного за принятие решений» и т. п.). Испытывая потребность в подчинении, такой субъект будет активно искать соответствующего партнера, а найдя, начнет стимулировать его доминантное, авторитарное начало, хотя это и не соответствует канонам конструктивного общения (партнерское равенство, взаимное уважение, внимание к личности «другого» и т. д.).

Рассматривая в дальнейшем техники конструктивного общения, мы будем исходить из традиционной парадигмы позитивного общения. Но вместе с тем хотелось бы надеяться, что все вышеозначенные замечания будут приняты во внимание, составляя как бы второй, неявный, план нашего рассмотрения. Первое правило, которое хотелось бы здесь сформулировать, имеет как психологический, так и лингвистический характер. Это очень простое, но в высшей степени актуальное правило. К сожалению, несмотря на его очевидность, нарушается оно достаточно часто. Это правило призывает ГОВОРИТЬ НА ЯЗЫКЕ ПАРТНЕРА. Язык сообщения должен быть понятен всем субъектам общения. Приведем пример из преподавательской практики одного из авторов настоящей книги. Как-то на одном из семинаров доклад делала студентка психологического отделения. Надо заметить, что слушателями ее были тоже студенты, но не психологи. Доклад был ярким и профессиональным. Ведущий семинара слушал его с интересом, но в какой-то момент с удивлением заметил, что аудитория шумит и отвлекается. В чем дело, ведь поначалу слушатели были намного внимательнее? Пришлось прислушаться к докладу как бы со стороны, не погружаясь в его содержание, но обращая внимания на форму. Доклад изобилует психологическими терминами, многие фразы напоминали цитаты из выступления на академической конференции психологов или из научной монографии (что, возможно, так и было). Это обстоятельство не могло вызвать недоумения у профессионала, поэтому ведущий сразу и не обратил на него внимания. Однако для тех, кто был слабо знаком с научной психологической терминологией, форма изложения существенно затрудняла восприятие. Сначала непрофессиональная аудитория пыталась «перевести» доклад на свой язык, но вскоре перестала вникать в его содержание, не выдержав столь сложной задачи.

Какую же ошибку допустила студентка? Она говорила на незнакомом для слушателей языке. Ведущий семинара указал на это, приведя более иллюстративный пример несостоявшейся коммуникации. Попробуем сделать это и здесь. Сконструируем фразу, которая несла бы определенную психологическую информацию, но была бы при этом сформулирована на обычном, доступном любому человеку языке. Вот например: *«Речь человека играет важную роль не только в общении людей, но и в восприятии одного человека другими людьми»*. Теперь

переведем эту фразу на «плохой академический» язык, изобилующий избыточной психологической терминологией. Итак, эта же фраза в новой форме: *«Вербальное поведение индивида является детерминантой не только субъект-субъектной интеракции, но и фактором, детерминирующим перцепцию индивида другими реципиентами»*. Следует особо подчеркнуть, что последняя фраза вовсе не является бессмысленной абракадаброй, но несет вполне определенную психологическую информацию. Любой психолог ее, безусловно, поймет (ну, может быть, при некотором внутреннем усилии). Однако для других людей понимание информации, изложенной таким образом, будет существенно затруднено.

Не стоит думать, что ошибки подобного рода являются редким исключением и встречаются только у крайне неопытных докладчиков. Следующий пример, найденный в учебнике русского языка, призван еще раз подтвердить значимость сформулированного выше правила. Итак, авторы учебника, очевидно полагая, что говорят со школьниками 5—9 классов на одном с ними языке, объясняют им материал следующим образом: «В предложениях с глагольными сказуемыми выражено лишь действие, а деятель не назван, хотя он мыслится как определенное и неопределенное лицо. (...) В безличных предложениях не мыслится активный деятель. (...) Определенно-личными называются односоставные предложения, в которых деятель не назван, но мыслится как определенное лицо: говорящий или его собеседники» (Русский язык. Учебник для 5-9 классов. С. 187). Здесь, как представляется, можно обойтись без комментариев!

Следующее правило эффективного общения можно обозначить как **ПРОЯВЛЕНИЕ УВАЖЕНИЯ К ПАРТНЕРУ**, подчеркивание его значимости. Это правило мы рассматриваем не просто как очередную «технику общения», но как один из важнейших, фундаментальных принципов конструктивного межличностного взаимодействия (ср. концепцию А. Маслоу, с точки зрения которого потребность в уважении и признании относится к ведущим, базовым потребностям личности). Этот принцип может быть реализован как<sup>1</sup> вербальными, так и невербальными средствами. Примером вербального проявления может служить, например, такая фраза: «Мы обратились именно к вам за советом, потому что ваш профессиональный опыт очень ценен в этом вопросе». Конкретная форма вербализации этого общего правила имеет бесчисленное число вариантов, в зависимости от реального контекста ситуации и особенностей личности партнера по общению. На невербальном уровне значимость партнера может подчеркиваться, в частности, путем предметной демонстрации того, что вы ответственно отнеслись к данной встрече и обстоятельно к ней подготовились (предварительные рабочие записи, пометки в рабочем плане, заранее приготовленные материалы и т. п.). Разумеется, существует и множество других вариантов невербальной реализации этого правила, но главное, чтобы за всеми действиями подобного рода стояло искреннее уважение к партнеру. В противном случае ваши старания обернутся банальной тактикой манипуляции, которая хотя иногда и приводит к успеху, но все-таки неизбежно ведет к деформации личности — причем обеих сторон. Кроме того, в силу существования еще не совсем понятого наукой феномена, который мы предлагаем называть коммуникативной сензитивностью, люди каким-то иррациональным образом чувствуют фальшь искусно обставленного спектакля, призванного скрыть дурные намерения под личиной радушия и почтения.

Другое правило можно обозначить как **ДЕМОНСТРАЦИЮ ОБЩНОСТИ**, причем в самом широком контексте. Варианты бесчисленны — это может быть общность интересов, целей, задач, точек зрения. Большую роль в налаживании контакта играет наличие у партнеров общих личностных особенностей. Мастера общения в состоянии использовать это правило даже за счет общности негативных качеств. Например, какая-нибудь дама может расположить к себе знакомую, сказав ей: «Как мы здесь похожи — обе такие рассеянные!» Впрочем, не стоит увлекаться такой практикой; согласитесь, что вряд ли ваш партнер будет в восторге, если вы заявите ему: «Не отчаивайтесь. Я в такой ситуации выглядел бы еще глупее». В любом случае тактичнее подчеркивать общность каких-то положительных черт. Одним из наиболее эффективных видов этой техники общения по праву считается демонстрация профессиональной общности, своего рода «цеховости», в хорошем смысле этого слова.

Прямо противоположное, неэффективное поведение — это подчеркивание различий, когда акцент делается на несхожести. Часто это делается неосознанно. Человек может не догадываться, что высказываемые им обобщения могут успешно избавить его от доброжелателей. Представьте себе учителя, который заявляет родителям ребенка, пришедшим на школьное собрание: «Ну, вы же инженер, а я педагог, так что вы мне там говорите о воспитании!» Естественно, после этого ни о каком конструктивном общении и речи быть не может. Между тем такие ситуации — вовсе не редкость.

Подчеркивание общности — не только основное, но еще и самое древнее правило общения. Психология общения унаследовала его от глубинной психологии личности как части племени. Вспомним главное правило выживания в джунглях, приводимое Р. Киплингем в знаменитом «Маугли»: «Мы с тобой одной крови, ты и я». Что это, как не подчеркивание общности? Нельзя сказать, что это правило претерпело сильные изменения с течением времени. В этой связи необходимо затронуть такие феномены социальной

психологии, как внутригрупповой фаворитизм и межгрупповая дискриминация.

*Внутригрупповой фаворитизм* представляет собой явление, при котором члены определенной группы, опознающие друг друга как «своих», оказывают по отношению друг к другу своего рода психологическую протекцию. Если у членов группы есть выбор, кому помочь, кого предпочесть и т. п., они однозначно начнут со «своего». Внутригрупповой фаворитизм проявляется и в интерпретации поступков. Скажем, два человека, один из

*С силу существования еще не совсем понятого наукой феномена, который мы предлагаем называть коммуникативной сензитивностью, люди каким-то иррациональным образом чувствуют фальшь искусно обставленного спектакля, призванного скрыть дурные намерения под личиной радушия и почтения.*

*В жизни бывает и так, что недостатки одних людей сверкают ярче любых достоинств, а другим даже их достоинства не к лицу.*

*Франсуа де Ларошфуко*

которых «свой», совершают один и тот же поступок. Группа высоко оценит «своего» («Он талант, гений, посмотрите-ка на него» и т. п.), тогда как второго либо просто не заметят, либо, во всяком случае, не выразят такого восторга. Возможен и другой, функционально эквивалентный, вариант, при котором два человека совершают неблаговидный поступок, но по-настоящему виноват «тот, другой», тогда как «своему» быстро прощают эту «досадную случайность». По сути дела, мы уже заговорили о *межгрупповой дискриминации* — этой оборотной стороне медали, выражающейся в неприязненном отношении к «тому, другому». Если человек по каким-то признакам определяется группой как представитель другого, даже не обязательно враждебного, сообщества, то его проступки будут с готовностью интерпретироваться негативно, тогда как успехи никем не будут восприняты всерьез, а если и будут, то с оговорками («Да, удалось ему все-таки, приходится признать...»).

Понятно, что основанием для дифференциации (и, следовательно, основанием для проявления феноменов внутригруппового фаворитизма и межгрупповой дискриминации) могут выступать различные факторы. Так, группы могут разделиться по возрастному, профессиональному, национальному, религиозному критериям и т. д. Специальные исследования (А. А. Реан) профессиональной среды педагогов показывают, что здесь происходит достаточно четкое разделение на группы по величине педагогического стажа (опытные — молодые учителя). При таком разделении резко актуализируется и начинает работать оппозиция «МЫ — ОНИ». Интересные особенности проявления межгрупповой дискриминации и внутригруппового фаворитизма зафиксированы, в частности, в педагогических коллективах профтехучилищ. Оказалось, что здесь в качестве наиболее значимого критерия, разделяющего педагогов на подгруппы, выступает не столько педагогический стаж (хотя этот признак также продолжает действовать), сколько некоторые специфичные для данной образовательной системы профессионально-ролевые особенности педагогов. Так, наибольшая межгрупповая дифференциация (и соответственно наибольшая внутригрупповая консолидация) наблюдается в группах, разделенных по принципу «преподаватели — мастера производственного обучения».

*В профессиональной среде педагогов происходит достаточно четкое разделение на группы по величине педагогического стажа (опытные — молодые | учителя). При таком разделении резко актуализируется и начинает работать оппозиция «МЫ — ОНИ».*

Следующее существенное правило — это *проявление интереса к проблемам партнера*. Его противоположность — существенно явное пренебрежение проблемами партнера. Ошибки такого рода достаточно, чтобы свести на нет возможность конструктивного общения. Наиболее значимым в формулировке этого правила является слово «проявление» — ведь интерес к проблемам партнера должен быть явным, рассчитанным на его восприятие.

Вот, например, реальный случай из психологической практики. На приеме в семейной консультации муж жалуется на то, что жена потеряла интерес к его делам и не слушает его, когда после рабочего дня он рассказывает ей о своих проблемах, удачах и неудачах. Оказывается, что «под аккомпанемент» его рассказа жена моет посуду и, время от времени перебивая, спрашивает ребенка в соседней комнате, сделал ли он уроки. Для жены эти претензии были полным откровением: она удивилась, что муж интерпретировал это как потерю интереса, утверждала, что почти всегда может дословно повторить то, что он говорил. Возможно, это и было действительно так, однако проблема состояла в другом, а именно в том, что она *никак не проявляла* своего интереса.

Теперь рассмотрим группу техник, объединенных общим наименованием «техники выравнивания напряжения». Как Известно, напряжение может создаваться постепенно, в процессе общения или присутствовать изначально. В зависимости от вида напряжения меняется способ его снятия. Существует целый ряд техник, позволяющих снизить нервное и психическое напряжение. Наряду с этим существуют и так называемые антитехники, то есть различные нарушения правил, только усиливающие напряжение.

***Предоставление партнеру возможности выговориться.*** В целях снятия напряжения у партнера по общению совсем не обязательно выполнять все то, на чем он настаивает. Очень часто ослаблению напряжения способствует уже то, что он получил возможность высказать, вербализовать все, что у него наболело. без ограничений, без того, чтобы его перебивали.

В тренингах общения часто используется известная процедура, когда психолог тем или иным способом фиксирует, кто из группы более активен в дискуссии, кто высказывается чаще других. По окончании дискуссии наряду с различными заданиями участникам предлагается выполнить следующее: «Оцените удовлетворенность своим участием в дискуссии в процентах, от нуля до ста». Затем из числа опрошенных

выбирают полярные группы — высоко- и низко удовлетворенных, — чтобы спросить у них о причинах именно такого ответа. В результате либо все неудовлетворенные, либо большая их часть называют в качестве одной из причин то, что не сумели высказаться, донести до группы свои взгляды. При просмотре видеоматериала дискуссии обычно выясняется, что совсем пассивных участников не было. Но человек, которого оборвали, перебили или просто не заметили его робкого высказывания, часто не делает повторной попытки высказаться и уходит в «глухое молчание».

Соблюдение этого правила кажется банальным, но, как показывает практика (в том числе проведение социально-психологических тренингов с учителями, директорами школ и профтехучилищ), далеко не все ему следуют.

Некоторые талантливые менеджеры и руководители активно пользуются этим правилом. К сожалению, иногда санкционированная ими свобода слова принимает парадоксально «манипулятивный» оборот. Заключается она в том, что каждый член коллектива получает возможность высказаться на совещании, в результате чего все спорят и очень много говорят. Затем, по окончании совещания, когда напряжение сотрудников разряжается, руководитель спокойно предлагает и реализует решение, которое было принято им заранее. Внешне подобная процедура кажется в высшей степени демократичной, поскольку из обилия высказанных на совещании мнений всегда найдется что-то, так или иначе согласующееся с априорно принятым решением руководителя. Такой подход близок по типу к манипуляции, но ему не откажешь в здравом использовании психологических механизмов. Действительно, сотрудникам дали высказаться, а впоследствии что-то из их предложений, возможно, будет учтено начальством.

**Вербализация эмоционального состояния.** У этой техники есть два подвида.

А. Вербализация *своего* эмоционального состояния.

Б. Вербализация эмоционального состояния *партнера*.

По существу эту технику можно охарактеризовать как грамотный способ замены неконструктивных замечаний и проявлений обиды более мягкой тактикой.

Например, вербализация собственного эмоционального состояния может выражаться следующей фразой: «То, что вы сейчас сказали, очень меня расстроило. Я даже не знаю, что дальше делать». Что происходит на самом деле? Прежде всего, человек не аккумулирует в себе негативные эмоции, а вербализует их. С другой стороны, такая вербализация подсказывает партнеру, какое действие оказывают его слова. Наконец, формально это никоим образом не замечание партнеру, хотя организующая идея та же («Мне не нравится то, что он сказал»), прямая оценка здесь отсутствует. Вербализация состояния партнера может быть выражена сходным образом: «Кажется, вы сейчас напряжены».

**Предложение КОНКРЕТНОГО выхода из сложившейся ситуации.** Когда напряжение достигает своего апогея, эффективным приемом является перевод разговора с абстрактного уровня на конкретные предложения, которые можно обсуждать. С этим правилом связан родственный ему прием обращения к фактам, распространенный в технике дискуссии, полемики и т. д.

**Позиция «на равных».** Эта техника одновременно связана и с подчеркиванием значимости партнера, и с проявлением уважения к нему. Ее неконструктивная противоположность, *подчиняющая позиция*, всегда ведет к нагнетанию напряжения. Превосходство одного партнера над другим может подчеркиваться и осуществляться по различным направлениям: превосходство по компетентности, по стажу или опытности, по профессионально-ролевым позициям и т. п.

**Подчиняющая позиция** таит в себе очень большую опасность в педагогическом общении, поскольку там она неявным образом заложена изначально. Причина распространения этой позиции в педагогическом общении связана с двумя факторами — возрастным и функциональным: учитель заведомо старше учеников, и по профессии ему положено их учить. В этом смысле абсолютное равенство в общении ученика и учителя вряд ли достижимо. Однако подчиняющая позиция педагога зачастую реализуется с неоправданной интенсивностью. Известно, что в школе достаточно распространен авторитарный стиль общения с учащимися, который волей-неволей искажает реальное соотношение сторон педагогического процесса. Существует даже ряд психоаналитических концепций, согласно которым профессию педагога склонны выбирать люди с выраженным стремлением к власти, которые в большой степени тяготеют к подчиняющей позиции, к проявлениям авторитарности. Предполагается, что педагогическая профессия позволяет реализовать таким людям отмеченные личностные тенденции в социально приемлемой и даже в социально одобряемой форме. Не стоит с этим поспешно соглашаться. Ведь очень многие люди выбирают педагогическую профессию по совершенно другим мотивам. По крайней мере, ясно, что излишне радикальные выводы и глобальные обобщения нуждаются в постоянных оговорках и очень серьезных эмпирических основаниях. Впрочем, мифы, а в особенности мифы социальные, в фактах не нуждаются. Следующая группа правил относится к области так называемого **активного слушания**, эффективность которого состоит в том, что собеседник постоянно проявляет свою заинтересованность в разговоре, в каком-то смысле вербализует процесс восприятия. Еще одна функция активного слушания — показать, что слова собеседника не просто услышаны, но и правильно интерпретированы.

Существует несколько уровней активного слушания.

**Вербализация, уровень А.** Самый простой уровень активного слушания предполагает, что субъект вставляет

в монолог своего собеседника какие-то утвердительные междометия («да», «ага» и т. п.), свидетельствующие о внимании к развиваемой мысли. В связи с этим может возникнуть наивный вопрос: как же постоянно повторять «да», если на самом деле хочется возразить, и как это сделать потом? Здесь на помощь приходит гибкость живой речи, многозначность слова: ведь если задуматься, то ситуаций, в которых «да» будет выступать как знак согласия, окажется не так уж много. Гораздо более часто употребление этого служебного слова для подтверждения неослабевающего внимания слушающего к говорящему. Основное значение «да» — это «Да, согласен», но не менее логично и «Да, понимаю». Чуть более сложный прием первого уровня активного слушания — своего рода «эхо»: повторное проговаривание услышанного. Вместо произнесения кодового сигнала, которым является междометие, можно без изменений повторить какое-то слово или фразу партнера. Функция подобного повтора та же — показать, что слушающий следит за рассказом.

*Вербализация, уровень В.* Еще более сложный уровень активного слушания — перефразирование, резюмирование. В процессе общения партнер не просто прибегает к повтору, но может и подвести некоторую черту под услышанным, подытожить его, например: «Итак, насколько я понял, ваше основное утверждение — ребенок постоянно испытывает переутомление в школе». Кроме того, что собеседник проявляет интерес к услышанному, своим перефразированием он помогает устранить опасность недопонимания, которая может возникнуть в разговоре. Правильное понимание может подтвердиться, и тогда между собеседниками устанавливается еще более тесный контакт. Если же окажется, что понимание неполно или неверно, говоривший вновь возвратится к сказанному и уже сам попытается перефразировать его более точно и однозначно.

К этому же уровню можно отнести и прием уточняющих вопросов и вопросов-утверждений, в совокупности направленных на уточнение основной мысли собеседника. Наряду с этим может быть выдвинуто предположение относительно причин того или иного высказывания, например: «Вы так озабочены переутомлением ребенка, потому что у него проблемы со здоровьем?» Вообще, резюмирование и постановка уточняющих вопросов-утверждений важны не только как компоненты активного слушания, но и как инструменты, помогающие достижению правильного вывода на основе сказанного партнером по общению. В частности, в исследованиях по психологии каузальной атрибуции установлено, что чаще всего человек не познает истинные причины, движущие его собеседником, а приписывает ему то, что ему самому кажется наиболее логичным. Техника «наводящих» вопросов позволяет устранить возникшее непонимание еще до того, как оно успеет привести к каким-то отрицательным последствиям.

*Вербализация, уровень С.* Следующий уровень вербализации связан с развитием идей, подхваченных у партнера по общению. Предполагается, что услышанное в исследованиях по психологии каузальной атрибуции установлено, что чаще всего человек не познает истинные причины, движущие его собеседником, а приписывает ему то, что ему самому кажется наиболее логичным. ное будет воспринято творчески и не просто перефразировано; но как-то изменено и дополнено. Возможно, собеседнику удастся вывести какие-то логические следствия из услышанного, например: «Если исходить из того, что вы сказали, то получается, что ребенку не по силам школьная нагрузка не потому, что он слаб, а потому, что сама организация учебного процесса хорошо не продумана».

Несколько слов о негативных явлениях, которые могут возникнуть в процессе общения. Отчасти они соотносятся с техниками активного слушания, поскольку представляют собой ошибочное толкование услышанного с использованием вышеперечисленных моделей. Не- \_\_сомненно, подобных «дефектных» контактов следует по возможности избегать.

К негативному эффекту зачастую приводит, например, ответ, начинающийся словом «нет\*». Причем, даже если при этом делается поспешная попытка пояснить свое несогласие («Нет, вы не правы, так как...»), собеседник, в первую очередь отреагировав на услышанное «нет», будет слушать партнера уже только «вполуха». Основную информацию он уже получил: партнер не принял того, что было им сказано. Соответственно нить взаимного слушания прерывается, начинается мысленный подбор аргументов, призванных убедить собеседника в *своей* правоте. Речь партнера по разговору начинает восприниматься как преграда на пути изложения «гораздо более ценных замечаний». Всего этого можно избежать, если начать ответ со слова «да», даже если это будет «да, но...».

Обратимся теперь к так называемому «вопросу о вопросах». Напомним, что уточняющие вопросы — эффективный прием, помогающий активному слушанию. В то же время нередки и такие ситуации, когда задаваемые вопросы только усиливают напряжение. Объект этих вопросов, сам того не сознавая, начинает «закрываться». Здесь, как всегда, все держится на нюансах. Формально вопросы могут и не отличаться друг от друга. Негативный же эффект возникает, когда техника уточнения-переспрашивания заменяется на технику выпрашивания. Подобный прием негативного действия можно условно назвать «тактикой следователя». При этом человек часто полагает, что он «активно слушает», задавая собеседнику вопрос за вопросом, зачастую в очень напористой, жесткой манере. Разница в том, что переспрашивание или распрашивание обнаруживает стремление точнее понять собеседника, тогда как выпрашивание обычно интерпретируется иначе — не как проявление интереса к личности, а как поиск некой пользы, которую можно извлечь из услышанных ответов. Напряжение нарастает, выпрашиваемому кажется, что из него настойчиво, как на допросе, выкачивают информацию. Положение усугубляется тем, что он все меньше понимает, к чему весь этот град вопросов, какова цель «дознания». Постепенно он все сильнее отстраняется,

«закрывается», защищает себя, поскольку в голову на этот счет приходят самые неприятные гипотезы. Вернемся к приемам эффективной тактики беседы. В этом смысле интересен распространенный способ получения утвердительных ответов. Он состоит в том, что собеседник старается получить не одно, а целую серию «да» в подтверждение даже самых бесспорных положений или незначительных мелочей. Незаметно это подводит его партнера к тому, чтобы ответить утвердительно и на какой-то существенный, важный вопрос. Причина — в формировании стереотипа беседы: после серии утвердительных ответов труднее ответить отрицательно. Сказывается здесь и действие речевой инерции, и самой обыденной логики: собеседник задумается, почему, столько раз сказав «да», он неожиданно отвечает «нет». Как правило, если в подобной ситуации все-таки раздается «нет», оно отличается меньшей категоричностью.

Более общим вариантом способа получения утвердительных ответов принято считать технику общения под названием «нога в двери». Здесь принципиально важна *последовательность*, с которой человек просовывает в приоткрытую дверь ногу, расширяет щель и проходит сам. Эта техника может послужить и основой для целой стратегии поведения: некоторые люди начинают с получения маленьких уступок и тем самым добиваются все больших достижений на этом поприще.

Далее речь пойдет о достаточно сложной и многоаспектной технике, носящей название «техники Франклина», по имени одного из первых американских президентов, ученого-естествоиспытателя Бенджамина Франклина. Он подробно писал о том, какие приемы общения помогли ему как дипломату. В частности, из уже известных нам правил он разделял необходимость начинать любой ответ со слова «да», хорошо понимая, что отрицание отбивает у собеседника желание слушать что-либо дальше. Следующий этап ответа собеседнику — позитивная оценка идеи собеседника и, сверх того, обоснование своего отношения — чем именно эта идея показалась привлекательной, и т. д. Далее Франклин настаивает на описании условий, в которых предложенное решение было бы наилучшим, после чего можно плавно переходить к описанию реальных условий (для начала безотносительно к предложенной идее). И, наконец, предлагается новое, измененное решение в соответствии с конкретными, только что описанными условиями.

В этой многоэтапной структуре очевидна не только ее собственная сложность, но и высокая эффективность в принятии решения, связанная с практической необходимостью каждого этапа. Также нельзя было не заметить, что в ходе выполнения этой тактики многократно подчеркивалась продуктивность идей партнера и соответственно его личная значимость. Новая идея предлагалась при этом в виде модернизированного варианта той, что была изначально предложена собеседником. При этом акцентироваться должно прежде всего то, что причины изменения — не недостатки самой идеи, а невыгодные реальные условия, подталкивающие к ее усовершенствованию.

Конечно, сколько бы техник мы ни знали, важно прежде всего помнить, что общение — особое, тончайшее мастерство, требующее хорошо развитой интуиции. Человек может в точности выполнять все, чему его научили во время тренингов по общению, и тем не менее его результаты будут оставлять желать много лучшего. Чаще всего причина неудачи коренится в формальном усвоении правил общения, которое не сопровождается практическими навыками их адекватного приме-

*Очень важно не просто нападать на позицию оппонента, а постараться заглянуть за нее, попытаться понять, что за этим стоит.*

нения. Кроме того, никакие техники общения не помогут в том случае, если субъект общения ставит своей целью самопрезентацию, а не достижение согласия и поиск оптимального решения.

Отметим, что всегда очень важно не просто нападать на позицию оппонента, а постараться, как справедливо утверждают Р. Фишер и У. Юри, заглянуть за нее, попытаться понять, что за этим стоит. Другими словами, надо акцентировать внимание не только на том, что нас не устраивает чья-то точка зрения, но и на том, каковы причины ее возникновения, в чем причины упорства, с которым оппонент ее отстаивает.

Следующая техника, которую мы рассмотрим, отчасти относится к разряду манипулятивного общения, являясь, таким образом, очередным негативным примером. Тем не менее «врага надо знать в лицо»: нельзя упускать из виду

возможные способы, которые смогут послужить кому-то подспорьем для манипулирования. Эта техника — так называемое «переживание негативной самооценки», чьим крайним вариантом является самобичевание.

Выражаться она может примерно в следующих риторических вопросах: «Почему меня никто никогда не любит (не понимает, не ценит)?», «Почему меня считают таким злым?», «Чем же я не угодил?».

Показательно, что подобные фразы подаются не как обвинение, а как глубокое эмоциональное переживание. Работает все — мимика, интонация, наконец ситуация произнесения. Расчет манипулятора, проявляющего порой большую изобретательность, очень прост: переживание негативной самооценки обязательно найдет эмпатийный отклик у окружающих, вызовет желание защитить человека от него самого. Видя, что перед ними действительно высокомерный или злой человек, окружающие невольно испытывают чувство вины и желание возразить: «Да что вы, все как раз наоборот, вы вовсе не такой!» Сказанное, разумеется, не отменяет того, что переживание негативной самооценки может быть искренним, вызванным неподдельным раскаянием, далеким от манипулятивных целей. Авторам данной книги не раз приходилось наблюдать осознанное или неосознанное использование этой техники в тренинговых группах.

Эффективным способом отражения агрессии является принцип, заимствованный из восточной практики

«айкидо». Более известная как система физических единоборств, техника айкидо построена не на защите или нападении, а на том, чтобы позволить партнеру сделать все, что он хочет, и усилить его действие. Собственно в борьбе это может выглядеть так: противнику позволяют замахнуться для удара, после чего подлаживаются под его движение и движутся в том же направлении, параллельно пользуясь им для своих целей. Таким образом нападение работает против нападающего. В психологическом плане действует точно такой же механизм. Например, можно позволить партнеру сконфузить или подавить вас, и даже помочь ему в этом. Ведь он вряд ли открыто проявляет агрессию, добиваясь своей цели, скорее, тонко замаскированными приемами. Можно сделать тайное явным, неожиданно заявив: «Я в полной растерянности, вы меня окончательно сконфузили, я даже не знаю, как продолжать беседу». В большинстве случаев прием оказывается эффективным, удар партнера обрушивается на него самого, и он начинает поспешно оправдываться: «Что вы, я не хотел, и в мыслях не было, может, я что-то не так сказал?» Агрессор попадает на собственную приманку.

Следующий момент также связан с ситуациями негативной оценки в общении. Хотя мы и стараемся акцентировать внимание на позитивных аспектах межличностного взаимодействия, бывает сложно обойти ситуации, в которых необходимо проявляются противоположные тенденции. Правило вербализации негативной оценки можно сформулировать так; если негативная оценка необходима, то ей подлежит только само действие, проступок, промах, но ни в коем случае не личность того, кто его допустил.

Мастерство общения создается нюансами. Представим себе, как два хорошо знакомых человека в очередной раз оказываются на грани конфликта. Что может прозвучать в ответ на очередной упрек или колкость?

Сравним несколько фраз с одинаковой целевой установкой (типа: «Я не хочу с тобой ссориться»):

1. «Надо научиться на тебя не реагировать».
2. «Надо научиться не реагировать на твои выпады».
3. «Надо научиться не реагировать на твои срывы».

Проанализируем эти фразы. Первая фраза — чрезвычайно конфликтная, хотя тот, кто ее произнес, сделал это в целях примирения. Наиболее правдоподобный вариант ее подсознательной интерпретации оказывается негативным. В расширенном виде это будет выглядеть так: «Ты пустое место, что с тобой ругаться, надо научиться тебя не замечать». Естественно, это способствует еще большему обострению конфликта. Вторая фраза гораздо предпочтительнее. Во-первых, она препятствует интерпретации, усиливающей негативный оттенок, не дает партнеру оснований подумать, будто его считают ничтожеством. Во-вторых, она оценивает уже не личность, а сам поступок, на который следует просто не реагировать. Третья фраза — самый лучший вариант в описанной нами ситуации. В предыдущем примере фигурирует слово «выпады», несущее если не отчетливые, то, по крайней мере, прочитываемые отрицательные коннотации. Заменяв его на «срывы», мы так или иначе высказываем сочувствие человеку, который не умеет контролировать свое поведение, доказываем ему, что в наших глазах это не вина, а беда. Конфликт тем самым смягчается, поскольку такое участие и жалость могут тронуть кого угодно. Третья фраза непременно достигнет цели, которую преследовала и первая, и вторая, поскольку содержит наименьшее число негативных потенций.

В связи с этим необходимо напомнить известное правило поведенческой техники безопасности: не расширяйте зону конфликта. Идея проста, и, возможно, именно поэтому огромное число людей постоянно нарушает это правило. Между тем легко заметить, что конфликт редко бывает абстрактным, — обычно он разгорается вокруг какой-то конкретной ситуации, идеи, поступка и т. д. Если он, вопреки предосторожностям, все-таки возник, лучше остаться в рамках спорной проблемы и не переносить конфликтную модель ни на что другое. Например, учитель делает ученику замечание: «Ты не убрал портфель, оставил его валяться на полу». Ученик отвечает, что он сделал это случайно и больше не будет.

Следующая реплика учителя убедительно демонстрирует нарушение рассматриваемого правила: «Ну конечно, ты больше не будешь, ты всегда все разбрасываешь! Да еще и по коридору носишься, и по перилам катаешься...» Конфликт переносится с незначительного частного промаха на поведение ученика в целом. В большинстве случаев конфликт можно разрешить гораздо легче, если не уходить от его первопричины. К сожалению, эта ошибка весьма распространена среди людей, работающих в области профессий социоэкономического типа.

Здесь мы рассмотрели только самые существенные правила и техники общения. Конечно, их гораздо больше, но объединяются они благодаря одной общей закономерности. Любой прием предполагает не механическое выполнение, а адекватное использование «здесь и сейчас», в зависимости от контекста. Есть правила, которые, конечно, нельзя менять, они как бы являются универсальными, например, проявление уважения к партнеру по общению. Но все-таки важно помнить, что идентичных ситуаций не бывает. Случается, что человек добивается успеха, избегает конфликта, располагает к себе партнера по общению, действуя даже вопреки правилам. И при этом его поведение оказывается эффективным.

Рассмотрим в заключение следующий чрезвычайно показательный пример из жизни. Сначала опишем ситуацию, а затем проведем анализ поведения и общения ее участников. Итак, зарисовка с натуры, сделанная литератором А. Диду-ровым:

«У Совета Федерации на Большой Дмитровке — длинный ряд лимузинов. Особняком стоит громадный "Форд" цвета консерваторского рояля. Мимо него семенит бомжиха. Как только бомжиха поравнялась с лимузином, из его утробы раздался металлического оттенка громкий человеческий голос {включилась ими-

тационная система предупреждения): "Отойдите от машины!" Тетка, остолбенев от изумления, уставилась на автомобиль — в нем явно никого не было. Но через секунд десять авто снова завопило милиционерским тоном: "Отойдите от машины!" Бомжиха очнулась от столбняка, испуганно замахала на лимузин руками: "Да ты что, соколик, яришься-то? Я и не подхожу к тебе, иду себе и иду!" А ей опять из недр железно-лакированных снаружи: "Отойдите от машины!" Тут уж бабулька рассердился: "Во разорался! *Разгавкался, чисто пес!* Уже человеку и мимо не ходи — людей с улицы гонит!"

К ругающимся подходит дежурящий у фасада Верхней палаты парламента омовец с автоматом. Парень сразу принимает сторону "Форда": "А ну пошла отсюда, карга! Ясно же тебе сказали — отойди от машины". Бабка отшагнула *скоренько* шагов на пяток да выдала автоматчику: "Ясно, куда уж яснее... Только машина культурнее тебя, бугая, ты мне "тыкаешь", а она ко мне на "Вы". Учись, сынок, у американской техники, если мама не выучила!" *С тем и сгнула* (везде выделено нами. — А. Р.)».

Итак, здесь читателю рассказывают как бы поучительную историю о бескультурном омовце и более культурной бомжихе. Но...

Мы должны заметить, что пока с бабушкой разговаривала машина (*вежливо, культурно*), бомжиха ведь по сути не реагировала на ее слова, на ее просьбы отойти в сторону. Напротив, речь омовца (менее вежливая, менее культурная) оказалась *понятой* бомжихой, на нее бабушка *среагировала вполне адекватно*. В конце концов, эффективной и понятной, то есть достигшей изначальной цели, оказалась именно и только речь омовца, а не речь «культурной» машины.

Более того. Именно после некультурной речи омовца бабушка сама *вспомнила* о вежливости и стала поучать: «Машина культурнее тебя... ты мне тыкаешь, а она ко мне на "Вы"». Однако «воспитанной» машине, обращавшейся к бомжихе на «Вы» и так ей понравившейся, сама бабушка очень быстро стала отвечать в привычном для нее стиле: «Во разорался! Разгавкался, чисто пес!»

Резюме. Поведение омовца оказалось более умным, чем поведение машины. Это поведение оказалось, самое важное, адекватным ситуации и личности партнера по взаимодействию (бомжихе). Потому что только это поведение учитывало не просто абстрактные правила общения, но и конкретные особенности личности, ситуации и менталитета.

*Эффективное межличностное взаимодействие должно учитывать не просто абстрактные правила общения, но и конкретные особенности личности, ситуации и менталитета.*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

В предыдущих главах уже не раз говорилось о том, что появившиеся в последнее время направления в педагогике (педагогика сотрудничества, коммунарская методика и др.) связаны с переходом от системы «субъект—объект» к системе «субъект—субъект». Первая из них, доминировавшая до последнего времени в теоретических и экспериментальных исследованиях, представлена работами по психологии педагогической деятельности. Вторая, становящаяся все более популярной сейчас, связана с работами по психологии педагогического общения. В традиционном смысле категории «общение» и «деятельность» совершенно самостоятельны и описывают различные реалии, однако рассматриваемая нами педагогическая сфера, как никакая другая, обнаруживает их диалектическую взаимосвязь. По мнению Б. Ф. Ломова, педагогическая деятельность как таковая строится в соответствии с психологическими законами общения.

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и взаимоотношений между педагогом и учащимся {А. А. Леонтьев}.

Из определения видно, что одним из критериев продуктивного педагогического общения является создание благоприятного психологического климата, который, в свою очередь, способствовал бы формированию определенных межличностных отношений в учебной группе. При этом на высших стадиях подобного формирования ведущим источником становится *саморазвитие* коллектива. Но поначалу центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений принадлежит все-таки педагогу.

Заметим, что проблема эффективности общения приобрела в последнее время большое значение. Она интенсивно разрабатывается в трудах многих известных психологов (А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, Е. С. Кузьмин, В. Н. Куницына, В. В. Знаков, А. А. Леонтьев, А. А. Реан и др.), постепенно специализируясь и разделяясь на самостоятельные подвиды. Среди них одно из центральных мест занимает проблема эффективного педагогического общения (И. А. Зимняя, Я. Л. Коломинский, С. В. Кондратьева, А. А. Леонтьев, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и др.). В число наиболее сложных задач, встающих перед педагогом, входит организация продуктивного общения, предполагающая наличие высокого уровня развития коммуникативных умений.

### Стили педагогического общения

Специфика педагогического общения обусловлена *различными* социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. В процессе педагогического общения учитель прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. Стилль общения и руководства в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

Первое экспериментальное исследование стилей руководства было проведено в 1938 году немецким психологом Куртом Левином. Здесь же была введена распространенная в наши дни классификация основных стилей руководства: авторитарный, демократический и попустительский. Нередко приходится слышать в лекциях, читать в литературе, что названные типы могут быть с легкостью перенесены и на область педагогического общения. Нам это представляется излишним добавлением, если припомнить то обстоятельство, что свое знаменитое исследование К. Левин провел, изучая особенности руководства *группы школьников* взрослым наставником. Причастность этого опыта к предметной области социальной педагогической психологии очевидна. Отсюда корректнее было бы говорить о переносе результатов психолого-педагогического эксперимента в область промышленной социальной психологии, а не наоборот.

Для проведения эксперимента Левин собрал из десятилетних школьников несколько групп («кружков»), занимавшихся одинаковой работой — изготовлением игрушек. В целях необходимой чистоты эксперимента группы создавались совершенно идентичными по возрастному критерию, по физическим и интеллектуальным данным участников, по структуре межличностных отношений и т. д. Кроме того, группы работали в одних и тех же условиях, по общей программе, выполняли одно и то же задание. Единственным важным отличием {так называемая «варьируемая переменная\*») было то, что инструкторы, или преподаватели, существенно отличались друг от друга по стилю руководства, придерживаясь в работе с группой кто авторитарного, кто демократического, а кто попустительского стиля. Каждый преподаватель работал с одной группой шесть недель, после чего осуществлялся взаимообмен, и т. д. Подобная процедура — последовательное распределение одинаковых групп между разными преподавателями — существенно повышала кор-

ректность эксперимента. Благодаря относительно быстрым сменам контекста фактор группы нивелировался, в то время как стиль руководства начинал высвечиваться с разных сторон, обнаруживая свое влияние на межличностные отношения в группе, на мотивацию деятельности, на результативность труда и т. п. Прежде чем мы перейдем к характеристике непосредственного влияния, оказываемого стилем руководства на все вышеназванные параметры, рассмотрим некоторые особенности общения того или иного преподавателя со школьниками, как это было зафиксировано в эксперименте К. Левина. При авторитарном стиле характерная тенденция на жесткое управление и всеобъемлющий контроль выражалась в том, что преподаватель значительно чаще своих коллег прибегал к приказному тону, делал резкие замечания. Бросалось в глаза обилие нетактичных выпадов в адрес одних членов группы и неаргументированное восхваление других. Авторитарный преподаватель не только определял общие цели работы, но и указывал способы выполнения задания, жестко определял, кто с кем будет работать, и т. д. Задания и способы его выполнения давались преподавателем поэтапно. Характерно, что такой подход снижает деятельностную мотивацию, поскольку человек не знает, какова цель выполняемой им работы в целом, какова функция данного этапа и что ждет впереди. Следует также заметить, что в социально-перцептивном отношении, как и в плане межличностных установок, поэтапная регламентация деятельности и ее строгий контроль свидетельствуют о неверии преподавателя в позитивные возможности «учащихся». Во всяком случае, в его глазах учащиеся характеризуются низким уровнем ответственности и заслуживают самого жесткого обращения. При этом любая инициатива рассматривается авторитарным преподавателем как проявление нежелательного самоволия. Исследования, выполненные вслед за К. Левиным, показали, что такое поведение руководителя объясняется его опасениями потерять авторитет, обнаружив свою недостаточную компетентность: «Если кто-то предлагает нечто улучшить, построив работу по-другому, значит, он косвенно указывает на то, что я этого не предусмотрел». Кроме того, авторитарный лидер, как правило, субъективно оценивает успехи своих подопечных, высказывая замечания не столько по поводу самой работы, сколько относительно личности исполнителя.

*Короли смотрят на мир очень упрощенно: для них все люди — подданные.*

*А. де Сент-Экзюпери*

Что касается демократического стиля, то здесь в первую очередь оцениваются факты, а не личность. При этом главной особенностью демократического стиля оказывается то, что группа принимает активное участие в обсуждении всего хода предстоящей работы и ее организации. В результате у участников эксперимента развивается уверенность в себе, стимулируется самоуправление. Параллельно увеличению инициативы возрастают общительность и доверительность в личных взаимоотношениях.

Главной же особенностью попустительского стиля руководства по сути дела является самоустранение руководителя из учебно-производственного процесса, снятие с себя ответственности за происходящее. Попустительский стиль оказывается наименее предпочтительным среди перечисленных. Результаты его апробации — наименьший объем выполненной работы и ее наихудшее качество. Важно отметить, что участники эксперимента не были удовлетворены работой в подобной группе, хотя на них и не лежало никакой ответственности, а работа скорее напоминала безответственную игру. Если при авторитарном стиле между членами группы царил вражда, особенно заметная на фоне покорности руководителю и даже заискивания перед ним, то при демократическом управлении учащиеся не только проявляли интерес к работе, обнаруживая позитивную внутреннюю мотивацию, но сближались между собой в личностном отношении. Качество и оригинальность выполненной работы повышались пропорционально росту групповой сплоченности, взаимопомощи и открытого дружелюбия во

взаимоотношениях.

Эти результаты многократно подтверждались и более поздними исследованиями. Предпочтительность демократического стиля в педагогическом общении была доказана на примере различных возрастных групп, начиная от младших школьников и кончая старшеклассниками.

Предметом одного из таких исследований (Н. Ф. Маслова) было отношение первоклассников к школе. Тестирование при этом проводилось дважды: первый раз отношение будущих первоклассников к школе фиксировалось за две недели до поступления, второй — в конце первой четверти. Как и следовало ожидать, по прошествии времени отношение несколько ухудшилось у всех. Выяснилось также, что у учеников, попавших к авторитарному учителю, охлаждение к школе было значительно большим, чем во всех других случаях.

В данном исследовании обнаружился еще один любопытный факт. Было установлено, что у авторитарных учителей слабоуспевающие ученики *втрое* чаще жалуются на пристрастие учителя к двойкам. При этом примечательно то, что в действительности количество двоек в классных журналах у учителей авторитарного и демократического стилей оказалось одинаковым. Следовательно, стиль взаимодействия педагога с учащимися во многом определяет и особенности восприятия учащимися самой личности учителя. В этой связи можно заметить, что зачастую за снижение интереса к учебе ответственны не столько неизбежные трудности школьной жизни, сколько особенности общения учителя с учениками.

В другом исследовании изучалась связь между стилями педагогического общения и особенностями восприятия педагогом личности учащихся (А. А. Бодалев, 1983). Аналогично результатам Левина было установлено, что авторитарные преподаватели недооценивают учеников по таким параметрам, как коллективизм, инициативность, самостоятельность, требовательность к другим. Одновременно преподаватели этого типа склонны оценивать детей как импульсивных, ленивых, недисциплинированных, безответственных и т. д. По всей вероятности, такие представления служат авторитарным преподавателям осознанной или подсознательной мотивировкой, оправдывающей их жесткий стиль руководства. Формулу такого отношения можно кратко вербализовать следующим образом {курсивом выделены характерные для авторитарного стиля особенности поведения}: «Мои ученики ленивы, недисциплинированы и безответственны, а потому совершенно необходимо *постоянно контролировать* их деятельность на всех ее этапах»; «Мои ученики неинициативны и несамостоятельны, и поэтому я просто обязан *брать все руководство на себя*, определять стратегию их деятельности, *давать им указания, рекомендации*» и т. д. и т. п. ■

Справедливости ради необходимо упомянуть, что, как утверждает современная социальная психология, нередко такие критические обстоятельства, для которых наиболее продуктивным и адекватным может оказаться именно авторитарный стиль. Однако здесь мы все же ограничимся ситуациями обычного общения, педа-

10\*  
гогическая ипостась которого предполагает не просто соблюдение нормы, но и научение принципам ее соблюдения.

## Структура педагогических воздействий

В исследовании С. В. Кондратьевой изучалась взаимосвязь между уровнем понимания педагогом учащихся и характерной для него структурой педагогических воздействий. (Добавим, что уровень понимания педагогом учащихся коррелирует с характером педагогической деятельности.) Результаты исследования представлены в табл. 30.

Таблица 30

Вид воздействия	Уровень понимания учителем учащихся	
	высокий	низкий
Организующие	48,0 %	22,5 %
Оценивающие	13,7 %	31,0 %
Дисциплинирующие	38,3 %	46,5 %

Итак, у преподавателей высокого уровня на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателя низкого уровня — дисциплинирующего, тогда как организующие занимают последнее ранговое место. В сущности, это легко объяснимо. Если педагог не уделяет достаточного внимания *организации деятельности* учащихся, то впоследствии ему приходится тратить силы и время на *поддержание дисциплины*. Беспорядок возникает там, где нет организации. Иными словами, беспорядок не является следствием какой-то изначальной человеческой склонности, а вытекает из недостаточной организованности учебных, рабочих и каких-либо других процессов.

Далее Кондратьевой было установлено, что среднее количество воздействующих мер у преподавателя высокого уровня составило 17 раз за одно занятие, тогда как у преподавателя низкого уровня — 69. Таким образом, следствием высокой организованности является уменьшение воздействий, пропорциональное

увеличению эффективности работы. Если задуматься над коэффициентом 69 у педагогов низкого уровня, то получится, что в течение 45 минут урока они ни на мгновение не прекращают «раздачу» многочисленных замечаний, указаний и т. д. — осуществляют, по их мнению, «педагогическое руководство учебным процессом». Поистине поразительна энергия, с которой эти преподаватели распространяют вокруг себя отрицательные эмоции! Позже в этой главе мы еще обратимся к рассмотрению существующей у педагогов склонности утверждать собственную вербальную активность за счет активности учащихся. Там же будут приведены данные экспериментальных исследований (А. А. Реан, Э. Стоуне, П. У. Крейтсберг), убедительно подтверждающие существование этой тенденции.

Как оказалось, репертуар вербальных воздействий, используемых педагогом, также связан с уровнем деятельности учителя и с уровнем понимания им личности учащегося. В частности, установлено, что в репертуаре учителя высокого уровня содержится в среднем 34 вида воздействий, а в репертуаре учителя низкого уровня — всего 24 (С. В. Кондратьева, 1984). Если же сравнить эти цифры с вышеприведенными, то картина становится еще более впечатляющей. На 17 реальных воздействий за урок у преподавателя высокого уровня приходится 34 потенциальных возможности. Опасность повториться достаточно мала. У преподавателя низкого уровня, напротив, 69 реальных воздействий за урок обеспечиваются «арсеналом», насчитывающим всего 24 воздействия. В этих условиях не просто трудно не повторяться, но более того: трудно не скатиться к назойливому однообразию.

Система вербальных воздействий преподавателей высокого и низкого уровней отличается не только количественно, но и качественно. Так, Кондратьевой установлено, что у преподавателей высокого уровня наиболее часто используемыми формами вербального воздействия являются (называем в порядке убывания значимости): инструктирование, повышение интонации, называние фамилии, поощрение, юмор. Что же касается преподавателей низкого уровня, то, хотя у них повышение интонации и называние фамилии входят в число наиболее часто используемых воздействий, нельзя сказать, что юмор и поощрение — частые «гости» на их уроках. Столь же нехарактерным для преподавателей низкого уровня оказалось и инструктирование как метод воздействия, что связано с отмеченным выше недостатком внимания к организаторской стороне преподавательской деятельности.

## Педагогическое общение и межличностные ценности учащихся

Трудно эффективно решать проблему повышения уровня межличностных отношений в реальном коллективе, не зная его реальных ценностных ориентации — как в целом, так и на уровне его конкретных представителей. Продуктивность педагогического общения во многом зависит от знания этой ситуации.

Мы изучали систему приоритетов в межличностных ценностных ориентациях на примере групп учащихся профтехучилищ (А. А. Реан, 1990). В процессе исследования респонденты в форме свободного сочинения высказывались о том, что они ценят в своих товарищах, чему хотели бы следовать. Сочинению была предпослана инструкция, направленная на разъяснение задания и снятие защитных реакций. Обработка эмпирического материала проводилась по методу контент-анализа. В кодировочной матрице для контент-анализа использовались пять единиц анализа. Процедура регистрации появления указанных единиц анализа основывалась на фиксации законченной мысли или суждения.

В результате расчета частотных распределений («веса») выделенных нами единиц анализа было установлено, что наиболее привлекательными качествами, в существенной мере определяющими взаимные симпатии, оказались такие, как отзывчивость, доброжелательность, искренность {частота упоминания — 0,82}. Другой блок качеств, имеющих высокое значение, — волевые стороны личности, верность слову и т. п. {частота упоминания — 0,61}. Без сомнения, эти результаты отражают позитивные моменты в процессе педагогического общения. Можно повышать уровень межличностных отношений в коллективе, используя в качестве опоры уже имеющиеся у его членов представления о системе положительных качеств личности. Конкретных путей здесь много, и все они должны пересекаться: необходимо замечать и поощрять проявление позитивных качеств в межличностных отношениях, развивать их в собственной манере общения, не забывая о месте, которое занимают указанные качества в восприятии другого человека как личности и т. д.

Низкий «вес» имеет блок качеств, включающий успехи в учебе, уровень и разносторонность знаний, развитость интеллекта (частота упоминания — 0,18). Еще меньший «вес» имеет блок, связанный с достижениями в труде, трудолюбием, уровнем профессионализма (частота упоминания — 0,11). Эти данные, в свою очередь, отражают негативные моменты в структуре ценностных ориентации учащихся. Конечно, можно только приветствовать, что учащиеся ценят в своих сверстниках доброжелательность, отзывчивость и т. п., а также уделяют большое внимание традиционным «мужским» качествам: воле, верности слову, мужественности. Однако не может не вызвать тревоги тот разрыв, что отделяет указанные качества от тех, которые определяют уровень профессионализма человека. Такое распределение ценностных установок в личных отношениях объясняет в том числе и падение престижа отличника с социально-психологической точки зрения. Понятно, что призывы педагогов к равенству на лучших вызовут одну лишь неприязнь и к тем и к другим. И продолжаться это будет до тех пор, пока педагогический коллектив не направит свои усилия (не только вербально, но и организационно) на коррекцию существующей системы ценностей. Причем одними лишь социально-психологическими методами решить эту проблему не удастся.

Наконец, последней единицей анализа был блок, связанный со спортивными достижениями и физической силой. Вопреки сложившемуся мнению, что межличностное восприятие в молодежной сфере существенно связано с этим фактором, его проявления не получили в нашем тесте решающего голоса (частота упоминания — 0,18). К интерпретации этих данных мы еще обратимся впоследствии.

Весьма важным при использовании контент-анализа считается расчет совместной встречаемости в высказываниях респондентов различных единиц анализа (В. Е. Семенов). Для расчета совместной встречаемости и оценки ее вероятности

мы использовали способ, предложенный Ч. Осгудом, который основан на сравнении реальной (эмпирической) и теоретической со-встречаемости единиц анализа. Теоретическая со-встречаемость двух единиц анализа, например А и В, в соответствии с теоремой умножения вероятностей определяется по формуле

$$P_{AB} = P_A \times P_B,$$

где  $P_{AB}$  — вероятность совместной встречаемости единиц анализа;  $P_A$  — встречаемость единицы А;  $P_B$  — встречаемость единицы В.

Реальная совместная встречаемость подсчитывается прямым путем при анализе высказываний (в нашем случае сочинений) респондентов и признается неслучайной, если окажется больше (или хотя бы равной) теоретической встречаемости.

Результаты нашего контент-анализа, проведенного по описанному способу для всех пяти единиц анализа, приведены в табл. 31. Как видно из таблицы, закономерной является совместная встречаемость единиц В и Е. Учитывая, что фактор Е имеет значительно более высокий вес, чем фактор В, полученные данные можно интерпретировать следующим образом. Те учащиеся, для которых учеба, знания, интеллект (фактор В) определяют ценностные ориентации в личных отношениях, одновременно ценят в других людях и такие качества, как доброжелательность, отзывчивость, искренность (фактор Е). Однако обратное утверждение из этих данных вывести нельзя: вполне возможны случаи, когда фактор Е является для личности существенным, а фактор В — нет. Для более полного понимания высокой значимости фактора Е могут оказаться полезными существующие представления, согласно которым наиболее высока субъективная значимость именно того, в чем данный субъект испытывает дефицит. Например, известно, что академически успевающие студенты акцентируют свое внимание на академических и дидактических способностях преподавателя, тогда как академически слабые (на долю которых приходится наибольшее число порицаний) больше ценят личностные черты педагога, его способность к сочувствию, сопереживанию. Среди учащихся же профтехучилищ, как следует, в частности, из обобщенного нами опыта психологического консультирования, высока доля испытывающих эмоциональную депривацию, живущих в неполных или неблагополучных по морально-психологическому климату семьях, то есть по отношению ко многим из них правомерно говорить о недостатке фактора Е.

*Таблица 31. Расчет совместной встречаемости единиц контент-анализа*

	А	В	С	Д	Е
А		0,03	0,02	0,12	0,15
В	0,07		0,02	0,12	0,15
С	0,00	0,00		0,07	0,09
Д	0,13	0,11	0,07		0,50
Е	0,16	0,18	0,06	0,47	

*Примечание: А — физическая сила, спортивные достижения;*

*В — способность к учению, знаниям, интеллект;*

*С — трудолюбие, профессионализм;*

*Д — воля, мужество, верность слову;*

*Е — доброжелательность, отзывчивость, искренность.*

Как видно из табл. 31, со-встречаемость факторов Е и А также оказывается неслучайной. Иначе говоря, те учащиеся, которые в качестве важнейших личностных ценностей называют физическую силу и спортивные достижения, одновременно ценят в товарищах и такие качества, как доброжелательность, отзывчивость, искренность.

Фактор Д оказался закономерно связанным с фактором А: если учащийся ориентирован в личных отношениях на такие ценности, как физическая сила и др., то одновременно не меньшее значение придается и таким качествам, как воля, мужество и т. п. Однако, учитывая высокую частотную характеристику фактора Д (встречаемость — 0,61), следует констатировать нестрогость обратного утверждения. Иначе говоря, ориентация подростка на такие качества, как воля, мужество, верность слову, вовсе не всегда связана (хотя такая тенденция и имеется)

с рассмотрением им физической силы, спортивных достижений в качестве ценностей, определяющих личные отношения.

Проведение свободного интервью с педагогами, работающими в обследованных группах, показало, что адекватность представлений педагогов о ценностях, определяющих личные отношения учащихся, неодинакова по различным факторам. Так, педагоги достаточно хорошо осведомлены о низкой значимости качеств, объединенных факторами В (способности и успехи в учебе, знания, интеллект) и С (трудолюбие, профессионализм). Педагоги хорошо сознают, что это не те качества, с помощью которых подросток может завоевать авторитет среди товарищей.

Из интервью с преподавателем Р. А. (педагогический стаж 18 лет): *«Высокие достижения в учебе являются даже негативным фактором в социально-психологическом аспекте. Обычно в литературе рекомендуют: "Нельзя при всех ругать ученика". Я же для себя сделала вывод: нельзя при всех и хвалить учащегося за учебные достижения. В смысле установления контактов в группе этим ему можно даже навредить».*

Вместе с тем неожиданным для педагогов оказался факт, что ценностные ориентации учащихся в наибольшей степени связаны с фактором Е (доброжелательность, отзывчивость), в то время как фактор А (физическая сила, спортивные достижения) оказался в тени. Нельзя однозначно указать причину этой неадекватности. Несмотря на то что в ней, несомненно, «виноваты» определенные педагогические стереотипы, не стоит связывать все только с ними. Дело в том, что личные отношения, отражающие отношение к личностным достоинствам и свойствам конкретного человека, могут и не совпадать по содержанию со сложившимися взаимоотношениями. Например, во внешних, наблюдаемых в группе взаимоотношениях физическая сила (фактор А), может быть, и играет важную роль. Однако в структуре истинных, внутренне присущих субъекту ценностей, определяющих симпатии учащихся, место этого фактора невелико, зато значителен «вес» фактора Е. Кроме всего прочего, высокая значимость фактора Е проявляется не столь отчетливо в силу его намеренной маскировки в поведении и общении подростков.

Причем, как правило, эта маскировка связана с желанием соответствовать некоторым мифическим представлениям о социально-психологических эталонах маскулинности, которые, в свою очередь, претерпевают в подростковом возрасте специфические искажения. Чаще всего представления учащегося о групповых эталонах маскулинности не совпадают с его индивидуальной позицией в этом вопросе.

В конце концов, эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование позитивной Я-концепции личности, на развитие у учащегося уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале. В качестве доказательства того, какой большой вклад могут внести учителя в развитие у ребенка положительной самооценки, приведем результаты одного эксперимента, проведенного в американской школе психологом Р. Розенталем и ставшего по существу классикой педагогики. Состоял он в следующем.

Психолог протестировал школьников на уровень интеллекта, а затем наугад, независимо от результатов теста, выбрал из списка каждого пятого и объявил учителям, что именно эти несколько детей показали наиболее высокий уровень интеллекта, способностей, умственного потенциала, развития памяти и что в будущем именно они покажут наиболее высокие результаты в учебе. После чего в конце учебного года он повторил тестирование этих же детей, в результате чего выяснилось, что те, кого психолог выбрал наугад и высоко оценил как наиболее способных, действительно учатся лучше других. Что стоит за этим фактом? Не что иное, как зависимость развития Я-концепции от социального окружения ребенка, от особенностей отношения к нему в процессе педагогического общения. Та установка, которую психолог дал учителям, передалась детям по нескольким направлениям. Во-первых, учитель начинает верить, что ребенок в самом деле способный, и смотрит на него уже совсем иначе, вскрывая в нем потенциал, который раньше, без указаний со стороны, мог остаться незамеченным. Заметив однажды какие-либо способности, он неоднократно даст ученику положительную вербальную оценку, что, в свою очередь, стимулирует положительное отношение ребенка к себе, укрепляет веру в свои силы. Во-вторых, веря в «открытый им самим» потенциал, учитель, вероятнее всего, будет рассчитывать на ребенка как на наиболее способного в учебе, что не замедлит проявиться в его взаимодействии с учеником, в организации заданий, позволяющих проявить его способности.

В психологии этот феномен носит название «эффект Пигмалиона», восходящее к известному античному мифу о скульпторе, который изваял статую прекрасной Галатеи и оживил ее силой своей любви. Отношение к статуе как к живой женщине сотворило чудо. В психологии же «эффект Пигмалиона» формулируется очень просто: если к какому-либо событию или явлению относиться как к реально совершившемуся, оно и в самом деле происходит. Спроецируем эту закономерность на разрабатываемую нами тему Я-концепции.

Если, например, мы относимся к ребенку как к способному, ответственному, дисциплинированному и даем ему это понять — мы тем самым создаем предпосылки для того, чтобы он и в самом деле становился таковым. В противном случае наше отрицательное отношение запустит тот же механизм самореализующегося предсказания, но уже в обратную сторону. Ребенок будет плохо относиться к себе, а мы будем продолжать планомерно закладывать основу его будущего комплекса неполноценности.

Позитивное отношение к личности учащегося и система приемов поощрения являются, таким образом, важной стороной педагогического общения. Однако само поощрение может быть как эффективным, так и неэффективным. Рассмотрим критерии, по которым различаются эти типы в педагогическом общении.

## Эффективное и неэффективное поощрение (по П. Массену, Дж. Конджеру и др.)

### ЭФФЕКТИВНОЕ ПООЩРЕНИЕ

1. Осуществляется постоянно.
2. Сопровождается объяснением, что именно достойно поощрения.
3. Учитель проявляет заинтересованность в успехах учащегося.
4. Учитель поощряет достижение определенных результатов.
5. Учитель сообщает учащемуся о значимости достигнутых результатов.
6. Учитель ориентирует учащегося на умение организовать работу с целью достижения хороших результатов.
7. Учитель дает сравнение прошлых и настоящих достижений учащегося.
8. Поощрение для данного учащегося соразмерно затраченным этим учащимся усилиям.
9. Учитель связывает достигнутое с затраченными усилиями, полагая, что такой успех может быть достигнут и впредь.
10. Учитель воздействует на мотивационную сферу личности учащегося, опираясь на внутренние стимулы; учащийся с удовольствием выполняет задание либо потому, что оно интересно, либо потому, что хочет развить соответствующее умение и получить удовлетворение от самого процесса обучения.
11. Учитель обращает внимание учащегося на то, что повышение успеваемости зависит от реализации его потенциальных возможностей.
12. Учитель способствует проявлению заинтересованности в новой работе, когда прежнее задание выполнено.

### НЕЭФФЕКТИВНОЕ ПООЩРЕНИЕ

1. Осуществляется от случая к случаю.
2. Делается в общих чертах.
3. Учитель проявляет минимальное, формальное внимание к успехам учащегося.
4. Учитель отмечает участие в работе вообще.
5. Дает учащемуся сведения о его достижениях, не подчеркивая их значимость.
6. Учитель ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других, на соревнование.
7. Достижения учащегося оцениваются в сравнении с успехами других.
8. Поощрение независимо от усилий, затраченных учащимся.
9. Учитель связывает достигнутый результат только с наличием способностей или благоприятных обстоятельств.
10. Учитель опирается на внешние стимулы: учащийся старается лучше выполнить задание, чтобы заслужить похвалу учителя или победить в соревновании, получить награду и т. д.
11. Учитель обращает внимание учащегося на то, что его прогресс в учебе зависит от усилий учителя.
12. Учитель вторгается в процесс работы, отвлекает от необходимости постоянной работы.

## Преднамеренное и непреднамеренное в педагогическом общении

Нет сомнения, что пристального внимания ученых и практиков заслуживает вопрос, насколько осознанно воспринимает педагог свое взаимодействие с учениками, всегда ли он контролирует свои слова, поступки, жесты, выражение лица и т. д. Или — если сформулировать проблему несколько иначе — может ли непреднамеренное межличностное взаимодействие взрослого и ребенка *не быть педагогическим*, т. е. не нести никакого воспитательного значения и не оставлять сколько-нибудь заметного следа в душе ребенка? Но, как говорится, стоит только правильно поставить задачу, чтобы ее решение пришло само собой. Еще А. С. Макаренко, отличавшийся тонкой педагогической интуицией, писал, что мы воспитываем детей даже тогда, когда нас нет дома.

Ответ на вопрос, существует ли непедагогическое взаимодействие, становится совершенно однозначным, если мы попробуем встать на позицию ученика и — шире — воспитуемого. Здесь существенно то, что он воспринимает учителя целостно, во всей его индивидуально-личностной и профессиональной полноте. Это уже к концу обучения приходит способность к анализу, дающая ученику возможность вынести приговор учителю: «Иван Иванович математик, может быть, и неплохой, зато человек — неважный»; «Предмет свой знает, а объяснить не может»; «Анна Михайловна добрая, но у нее ничему не научишься» и т. д.

Тем не менее в ряде случаев противопоставление преднамеренного и непреднамеренного педагогического общения оказывается необходимым. Под осознаваемым (преднамеренным) педагогическим общением понимаются такие *речевые и неречевые акты поведения педагога (взрослого), которые он сознательно*

строит и воспринимает как меры воспитательного воздействия, прямо или косвенно направленные на формирование личности детей или межличностных отношений. Соответственно под неосознаваемым (непреднамеренным) педагогическим общением понимаются такие акты поведения педагога (взрослого), которые не осознаются им как меры воспитательного воздействия. Наши наблюдения показывают, что подлинный стиль педагогического отношения нередко обнаруживает себя именно в таких произвольных, непреднамеренных актах педагогического общения.

Сравнение учителей по уровню педагогического мастерства свидетельствует о том, что чем этот уровень выше, тем шире зона осмысления педагогом своих поступков и суждений как актов педагогического воздействия, тем шире и богаче их репертуар. Эту тенденцию следует учитывать и при разработке программ по подготовке будущих учителей к педагогической практике, и в программах педагогического самообразования.

Приведенная здесь широкая трактовка понятия «педагогическое взаимодействие» предполагает изучение преимущественно осознаваемых, преднамеренных его проявлений, которые традиционно описываются как составляющие собственно педагогического или профессионально-педагогического общения. В предшествующей главе мы уже приводили точку зрения А. А. Леонтьева, который, определяя педагогическое общение как профессиональное общение преподавателя с учениками на уроке и вне его, подчеркивает, что оно всегда имеет определенные педагогические функции и, будучи полноценным, направлено не только на создание благоприятного психологического климата, но и на любую другую психологическую оптимизацию учебной деятельности (А. А. Леонтьев, 1979).

Преднамеренность и целенаправленность педагогического общения подчеркивает и В. А. Кан-Калик, который под профессионально-педагогическим общением понимает систему органичного сознательно-психологического взаимодействия педагога и воспитуемого, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств.

Таким образом, в педагогическом взаимодействии своеобразно сочетаются как преднамеренные, целенаправленные, осознаваемые, так и стихийные, непреднамеренные, не осознаваемые педагогом воздействия на учеников. Весьма вероятно, что четкое различение осознаваемой (преднамеренной) и неосознаваемой (непреднамеренной) подструктур в педагогическом взаимодействии будет способствовать конкретному изучению таких малоисследованных компонентов педагогической деятельности, как педагогическая интуиция, педагогический талант и т. д.

## Фронтальное и диадическое педагогическое общение

В целях конкретного изучения педагогического взаимодействия необходимо: 1) проделать системный анализ социально-психологических ситуаций, в которых оно осуществляется, и 2) установить, кто с кем взаимодействует. В самом общем виде можно констатировать, что взаимодействуют две общности — педагогический коллектив (учителя) и ученический коллектив (ученики). Разумеется, полная система педагогического взаимодействия включает взаимодействие двух этих общностей с третьей — родителями, и шире — с семьей. Надо иметь в виду и стихию нерегламентированного внешкольного общения, и, наконец, ту социальную среду, в которую «погружена» официальная, организованная педагогическая система. Рассмотрим относительно подробно изученную систему «учитель—ученик», которая на деле имеет гораздо более сложную внутреннюю структуру. Педагогическое взаимодействие осуществляется здесь в двух основных подсистемах — в индивидуальном взаимодействии педагога с учеником, предполагающем *диадическое* общение, общение лицом к лицу, и подсистеме «учитель—ученик—ученик», предполагающей *фронтальное* общение педагога с целым классом или группой. Специальный анализ подтвердил, что педагогическое общение в каждой из этих подсистем требует от учителя исследования различных психологических средств и опирается на разные личностные ресурсы. Следовательно, и подготовка к педагогическому общению должна соответствующим способом дифференцироваться. Стихийность здесь приводит к определенной коммуникативной односторонности: учитель успешно справляется с задачами фронтального общения, но теряет в ситуациях общения лицом к лицу, что, разумеется, затрудняет использование наиболее эмоционально насыщенных и действенных средств воздействия в случае индивидуального подхода.

Мы уверены, что читатель знает таких учителей и директоров школ, которые, даже беседуя с вами наедине, ведут себя так, будто находятся на трибуне. Особенно легко усваивают такую псевдоораторскую манеру «начальники» всех рангов — от директоров до классных руководителей. Говоря с собеседником, они, как правило, смотрят «сквозь» него и обращаются к некоторой воображаемой массе: «Пора, товарищи, наконец понять, что главное для вас — это дисциплина», и т. д. При этом они избегают встречи со взглядом собеседника, опасаясь изменения коммуникативной ситуации и необходимости учитывать окружающий контекст. Такой «педагог» не склонен индивидуализировать свои высказывания и согласовывать их с внутренним состоянием собеседника. Для него главное — удержать функционально-ролевую дистанцию. Трудно представить, что такой руководитель сможет вызвать коллег-учителей или учеников на откровенный разговор, пробудить в них желание «раскрыть душу», поделиться наболевшим. В то же время он искренне хотел бы вызвать сочувствие к своим собственным проблемам и получить положительную оценку своих усилий.

Не так просто ответить на вопрос о причинах той или иной коммуникативной направленности, которая может привести к нежелательной односторонности в общении. Здесь сказывается, например, темперамент. Как представляется, холерики могут проявлять склонность к фронтальным, «трибунным» ситуациям межличностного общения, в то время как тяготение к интимной, душевной беседе «вполголоса» скорее свойственно меланхолику. Его, легкоранимого, мнительного, склонного к уединению, трудно представить охотно ораторствующим при каждом удобном случае.

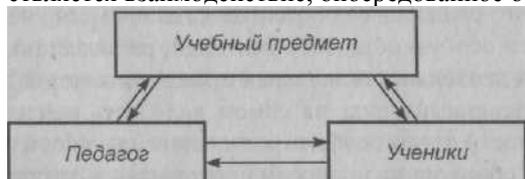
Впрочем, случается и так, что ранимые, застенчивые педагоги сознательно или бессознательно «уходят» в ситуации функционально-ролевого общения: не желая никого пускать в свой внутренний мир, они и со своей стороны предпочитают никому «не лезть в душу», ограничиваясь обсуждением сугубо официальных вопросов. Причиной односторонности может быть и элементарная неподготовленность, отсутствие умений и навыков работы с людьми в разных ситуациях общения.

В этом случае помогает специальный тренинг, научить которому вполне сможет любой школьный психолог. Практически всегда первым импульсом такой работы оказывается конкретный запрос педагога, осознавшего особенности своего общения с детьми и поставившего перед собой задачу профессионального самосовершенствования в этой области.

Анализ ситуации педагогического взаимодействия позволяет конкретизировать эту проблему и в связи с возрастными этапами школьного обучения. В первые три года начальной школы с классом работает в основном один педагог. То, что в этом случае происходит между учителем и учениками, можно обозначить как *монопедagogическое взаимодействие*. Здесь учитель — единственный полномочный представитель так называемого педагогического коллектива — владеет монополией на педагогическое взаимодействие с вверенными ему детьми. От него зависит все то хорошее и плохое, что будет воспринято учениками на этапе начальной школы. Впрочем, об огромной власти и столь же огромной ответственности учителя начальных классов написано уже немало. Напротив, о том, что происходит, когда, начиная с четвертого класса, с детьми общаются уже не один, а несколько учителей-предметников и возникает ситуация *полипедагогического взаимодействия*, почти ничего не известно. Некоторые проблемы полипедагогического общения хотелось бы, по возможности, обсудить на страницах этой книги.

## Предметность педагогического общения

Результаты многочисленных наблюдений и исследований позволяют поставить вопрос о двойной предметно-личностной обусловленности педагогического взаимодействия. За этим, на первый взгляд, сложным обозначением кроются хорошо известные каждому педагогу факты, достаточно обратить на них внимание, чтобы понять, о чем идет речь. Давайте зададим себе простые вопросы: почему учителя общаются с детьми по-разному, почему у них складываются и с каждым отдельным учеником, и с целым классом своеобразные взаимоотношения? Вероятно, прежде всего это зависит от индивидуальности каждого учителя, от стиля его педагогического общения, от особенностей характера, темперамента, пола, возраста, внешности и многого другого — это с одной стороны. С другой же стороны учительского стола — ученики, каждый из которых представляет собой столь же сложную индивидуальность, со своим характером, темпераментом, способностями, интересами. Здесь мы фактически описали ситуацию субъект-субъектного педагогического взаимодействия. Это, пожалуй, основной, хотя и не единственный, канал межличностного взаимодействия. Как для самого себя, так и для учеников учитель не только, а порой не столько «просто» хороший или плохой, добрый или злой, старый или молодой, он — носитель, проповедник, пропагандист определенной науки. Говоря более прозаично, он — учитель-предметник. Именно учебный предмет — будь то математика, родной язык, история или биология — задает учителю и ученику предмет общения, формирует общее предметное поле, которое они совместно «обрабатывают». Так возникает своего рода внеличностная наполненность общения педагогическими документами, такими, как учебный план, программа, наконец, объективное содержание учебного предмета. Следовательно, педагогическое взаимодействие учителя-предметника с учениками осуществляется не только на межличностном (субъект-субъектном) уровне, но и как общение строго предметное, ориентированное *сквозь* объективное содержание математики, биологии и т. д. Не будет преувеличением сказать, что каждый учитель общается с учениками на языке своего предмета. Можно построить простую схему двухканальной связи в системе предметного педагогического взаимодействия: здесь прямой канал «личность—личность» (субъект-субъектное взаимодействие) должен быть связан с каналом общения через учебный предмет, через его «объект», — иными словами, канал, по которому осуществляется взаимодействие, опосредованное объективным содержанием учебного предмета.



Обращает на себя внимание то, что здесь, как и во всех системах взаимодействия, имеет место двунаправленная — прямая («учитель—ученик») и обратная («ученик—учитель») — связь. Возможно, с учетом сказанного есть смысл пересмотреть или существенно дополнить представления о предмете частных методик, например о методиках преподавания математики, биологии, литературы и т. д. Может быть,

предметом частной методики должно стать описание межличностного педагогического взаимодействия на языке определенного учебного предмета и обучение этому будущих учителей.

## Психология «педагогической команды»

До сих пор мы вели разговор о педагогическом взаимодействии, как бы предполагая его монопедагогический вариант (один учитель—один класс). Полипедагогическое взаимодействие, которое реально осуществляется уже в детском саду, возобновляется в средней школе и, начиная с четвертого класса, становится решающим фактором школьной жизни. Каковы же социально-психологические последствия того, что со школьным классом поочередно взаимодействуют несколько учителей-предметников? Как это воспринимается и переживается обеими сторонами взаимодействия — учениками и учителями? Как это ни удивительно, на первый взгляд, но со стороны учеников изменение ситуации педагогического взаимодействия и осознается быстрее, и переживается острее, чем учителями. Начнем с того, что появление на социально-психологической сцене целой группы учителей, сменяющей одногруппного, стоявшего вне критики наставника, способствует, во-первых, внутриколлективной консолидации, а во-вторых, создает предпосылки для нового сравнительно-оценочного отношения к учителям.

Первая тенденция выражается в том, что школьники начинают отчетливо разделять понятия «мы\*» и «они». Разумеется, «мы» — это сами ученики, «они» — это взрослые, учителя. При этом нередко здесь возникают более или менее острые противоречия — педагогический вариант вечного конфликта «отцов и детей». Благодаря полипедагогическим взаимодействиям в школьном классе возникает полигрупповая структура межличностных отношений, которых мы уже касались более-менее подробно.

Учителя не столь отчетливо осознают отличие полипедагогического взаимодействия. Дело в том, что у педагогов-предметников в силу особого характера их деятельности возникает иллюзия парного общения с классом. Для этого есть определенные объективные основания: учитель остается с классом наедине и зачастую работает так, будто до него никого не было и после тоже никто не появится. Он не учитывает того решающего обстоятельства, что для учеников он неминуемо «вписан», включен в особую общность учителей, работающих с данным классом.

Педагогическая деятельность, которая осуществляется и воспринимается учителем как индивидуальный труд, на самом деле есть деятельность совместная. Впрочем, совместность здесь особого рода: система работы в школе такова, что непосредственного общения по вопросам преподавания, строго говоря, не требуется. Учитель математики преподает свой предмет независимо от учителя биологии, истории или литературы. Они, конечно, обсуждают общие проблемы на педсоветах, во время неформальных бесед в учительской, их порой собирает вместе классный руководитель. Но это общение, как правило, имеет несистематизированный, во многом случайный характер. Педагоги и руководители школ не осознают, что все они, работая в одном классе, общаются через учеников, через тот коллектив, который выступает в качестве общего поля их педагогической деятельности. Продолжая сравнение с полем, можно сказать, что каждый последующий учитель застает отнюдь не педагогическую «целину», но «культурную почву», возделанную коллегой. При этом он должен знать, что, кем и как «засеяно», во-первых, для того, чтобы не затоптать «разумное, доброе, вечное», оставшееся от предшественника, а во-вторых, чтобы использовать результаты его усилий в своих и общих интересах, в интересах учеников и всех учителей.

Для того чтобы осуществить это подлинное педагогическое сотрудничество, необходимо сформировать для каждого класса такую группу учителей, которая воспринимала бы себя как единую «педагогическую команду», «играющую на одном поле» во имя достижения общих целей. Приходится использовать этот спортивный термин, поскольку привычное понятие «педагогический коллектив» здесь не подходит.

*<<Педагогическая команда» — это группа учителей, работающих с данным классом, тогда как педагогический коллектив — это фактически система «педагогических команд».* Формирование таких команд — одна из существенных задач руководства школы и школьного психолога. В дальнейшем, наверное, будет изучена психология управления такими «командами», «капитаном» которых может быть лидер, выдвинутый учителями. Как и во всякой команде, особую роль здесь будет играть психолого-педагогическая совместимость (обычно говорят только о психологической совместимости).

...Однажды один из авторов этой книги, рассказывая в Институте усовершенствования учителей о педагогической социальной психологии, остановился на проблеме психологической совместимости. Обсуждая возможные трагические последствия психологической несовместимости в экстремальных условиях, например среди зимовщиков в Арктике и Антарктике, кто-то вспомнил рассказ Джека Лондона «Белое безмолвие», где два товарища по зимовке буквально уничтожили друг друга. Потом перешли на драматические последствия несовместимости в семейной жизни. В ходе обсуждения одна учительница призналась:

— Теперь мне все понятно.

— Что именно?

— Понятно, почему, когда я в учительской проверяю тетради, а рядом сидит Мария Ивановна, я много ошибок пропускаю.

— Почему же пропускаете?

— А я хоть и не гляжу в ее сторону, все время отвлекаюсь и думаю: «Чтоб ты пропала, чтоб ты пропала...» Подобных примеров было приведено множество. Но, пожалуй, острее всех переживала несовместимость с одной из своих коллег Ольга Петровна.

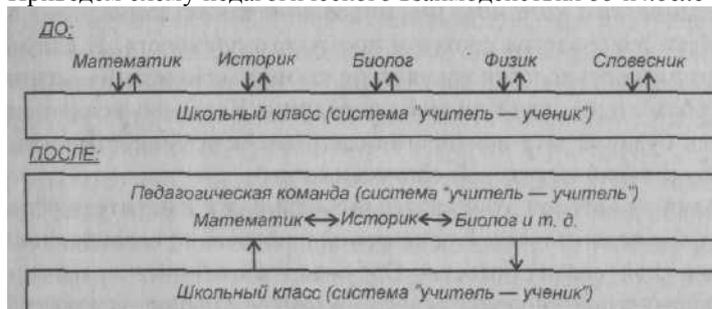
— Знаете, когда она рядом, у меня как будто ту половину тела, которая к ней ближе, прямо-таки парализует...

Как всякое сложное многоаспектное явление, социально-психологическая совместимость характеризуется многими параметрами, состоит из нескольких уровней. Возьмем хотя бы психофизический уровень, совместимость по темпераменту, по типу высшей нервной деятельности. Например, случается, что бок о бок работают ярко выраженные холерики, и тогда можно представить, как выглядят дети к концу дня! Или, наоборот, вдруг получится так, что оба законченные меланхолики, — реакция класса не заставит себя долго ждать.

Также необходимо принимать во внимание личностную, характерологическую совместимость. Затем — социально-психологические аспекты совместимости, учет которых помогает найти оптимальное сочетание стилей педагогического общения. Наконец, нельзя забывать и про совместимость педагогическую — благоприятное сочетание дидактического взаимодействия и т. д.

Благоприятная психологическая совместимость вовсе не предполагает шаблонного тождества, одинаковости. Напротив, она не терпит монотонности и унификации. Нередко совместимость достигается в контрапункте по принципу сходящихся противоположностей.

Приведем схему педагогического взаимодействия до и после создания педагогической команды:



## ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

Проблема педагогического общения как взаимодействия преподавателя и учащихся интенсивно и плодотворно разрабатывается в трудах А. А. Бодалева, И. А. Зимней, В. А. Кан-Калика, С. В. Кондратьевой, А. А. Леонтьева и др. Однако в большинстве психологических работ по педагогическому общению в основном исследуются вопросы, лежащие в сфере «воспитательных взаимодействий», направленных на формирование личности учащегося. Процесс же усвоения знаний, как справедливо подчеркивает В. Л. Ляудис, «предстает все еще в системе взаимодействия субъекта с объектом», то есть рассматривается с традиционных позиций, когда учащийся ориентирован на одно лишь пассивное восприятие информации.

Между тем ясно, что содержательное взаимодействие преподавателя и учащегося, составляющее сущность дидактического общения, занимает важное место в общей структуре педагогической деятельности. Это связано, во-первых, со значительным удельным весом содержательного взаимодействия, так как в основном преподаватель и учащийся общаются на уроке, а во-вторых, с тем качественным значением, которое имеет урок в целенаправленном формировании личности. Акцентируя внимание на содержательном взаимодействии преподавателя и уча-

щихся — так называемом *дидактическом общении*, — заметим, что над определенными аспектами этой проблемы работал Б. Г. Ананьев. Он неоднократно подчеркивал, что само взаимодействие на уроке (по его терминологии — «взаимообщение») будет существенно меняться в зависимости от целей, задач, типа урока. Таким образом, рассматриваемое нами содержательное взаимодействие — важная и самостоятельная проблема в рамках исследования вопросов психологии педагогической деятельности и общения.

Следовательно, различные методики, направленные на изучение структуры взаимодействия, вполне применимы и к анализу педагогической деятельности. И если это так, то анализ взаимодействия как таковой можно использовать в качестве метода для его совершенствования. Нет необходимости подробно доказывать это положение, поскольку целым рядом теоретических и экспериментальных исследований убедительно показана необходимость анализа педагогической деятельности в целях ее совершенствования. Такие качества, как способность к анализу своей педагогической деятельности, опыта коллег и учителей, а также глубина и критичность этого анализа включаются на правах необходимого компонента в структуру педагогических способностей (Н. Д. Левитов, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и др.).

Каждая методика выдвигает свои правила как для изучения педагогической деятельности, так и для ее последующего совершенствования. Ниже мы по возможности подробно рассмотрим одну из наиболее эффективных, на наш взгляд, методик, знакомство с которой расширит возможности в решении некоторых насущных задач.

## Методика анализа вербального взаимодействия

Методика анализа вербального (речевого) взаимодействия на занятии в школе, предложенная американским

психологом Н. Фландерсом, пользуется большой популярностью не только в США, но и в ряде других стран. Причем применяется она и профессиональными исследователями (психологами, педагогами) в научных целях, и преподавателями-практиками для анализа собственной деятельности. Применительно к нашей стране еще нельзя говорить о широком распространении этой методики, хотя после перевода на русский язык книги Э. Стоунса, где ей уделено существенное внимание, стало возможным надеяться на ее популярность. Впрочем, в некоторых отечественных психолого-педагогических исследованиях (И. А. Зимняя, П. Крейтсберг, А. А. Реан, А. В. Фомин) эта методика находила применение задолго до публикации книги Стоунса на русском языке.

В основу данной методики положены принципы формализованного наблюдения. Анализ вербального взаимодействия происходит по десяти позициям: семь из них характеризуют речь учителя, две — речь учащихся и одна — паузу в вербальном взаимодействии, момент молчания. Реализация той или иной категории анализа (позиции) фиксируется каждые 3—5 с (разумеется, в конкретном случае интервал должен быть выбран исследователем заранее и оставаться постоянным на протяжении всей процедуры). Этого промежутка времени в среднем хватает на реализацию одной категории анализа, одного акта в структуре взаимодействия.

В своих исследованиях мы поначалу применяли методику Н. Фландерса в оригинальном варианте, однако вскоре пришли к необходимости ее модификации. При этом мы исходили из следующих предпосылок. Во-первых, категории, описывающие речь преподавателя, никак не учитывают функциональной направленности того или иного высказывания, тогда как, скажем, в такой ситуации, как «постановка вопроса», это совершенно необходимо. Вопрос может задаваться и с тем, чтобы продиагностировать учащегося, и с тем, чтобы побудить его к какой-то деятельности и тем самым осуществить коррекцию. К сожалению, указанные моменты не находят отражения в методике Н. Фландерса, что, с нашей точки зрения, существенно ограничивает ее возможности и понижает практическую ценность. Во-вторых, мы сочли целесообразным ввести в рассмотрение еще две категории, первая из которых связана с речью учащихся («ответ товарищу»), а вторая характеризует паузу. В то время как у Н. Фландерса пауза рассматривается как замешательство, непродуктивная потеря времени, в нашей модификации ей отводится роль потенциального продуцента коммуникативных значений, что заметно расширяет возможности методики в сфере обработки информации. Таким образом, в разработанном нами варианте методики анализа вербального взаимодействия используется 12 категорий анализа. При этом учет функциональной направленности (презентативной, инсентивной, корректирующей и диаг-носкирующей) привел к расщеплению некоторых категорий речи преподавателя на несколько подкатегорий. С учетом этих поправок методический инструментарий расширяется до двадцати аналитических позиций.

#### **Описание категорий анализа (модифицированный вариант методики)**

1. Восприятие чувств. Эмпатия. Речь идет о восприятии педагогом настроений учащихся, а также о его вербальной реакции на эти настроения.
2. Похвала или подбадривание. В речи могут быть выражены как пространно, так и очень коротко, даже одним или двумя словами.
3. Принятие педагогом идей, исходящих от учащихся, их дальнейшее развитие и дополнение. Впрочем, как только педагог, оттолкнувшись от мысли учащегося, переходит к изложению собственных идей, его речь становится принадлежностью категории 5.
4. Постановка вопросов со стороны педагога:
  - а) Реализация инсентивной О) функции: педагог задает учащимся (или учащемуся) вопрос или формулирует проблему. В случае, если ставится проблема, возможен относительно протяженный отрезок непрерывной вербальной активности

#### **КАТЕГОРИИ АНАЛИЗА ВЕРБАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

ВАРИАНТ Р(Фландерс)

ВАРИАНТ F-R (Фландерс — Реан)

- |  |   |
|--|---|
| 1. Восприятие чувств. Эмпатия.                           | 1. Восприятие чувств. Эмпатия.  |
| 2. Похвала или подбадривание.                            | 2. Похвала или подбадривание.   |
| 3. Принятие идей учащихся.                               | 3. Принятие идей учащихся.  |
| 4. Постановка вопросов педагогом.                        | 4. Постановка вопросов педагогом 4i 4d 4k.                            |
| 5. Сообщение информации.                                 | 5. Сообщение информации 5p5k.   |
| 6. Дача указаний или распоряжений.                       | 6. Дача указаний или распоряжений. 6i 6k 6p.                          |
| 7. Критика или защита педагогом собственных утверждений. | 7. Критика или защита педагогом собственных утверждений 7p 7i 7k 7d . |

- |                               |                                      |
|-------------------------------|--------------------------------------|
| 8. Ответ учащегося педагогу.  | 8. "Ответ учащегося педагогу.        |
| 9. Спонтанная речь учащегося. | 9. Спонтанная речь учащегося.        |
| 10. Пауза — замешательство.   | 10. Пауза — замешательство.          |
|                               | 11. Потенциально продуктивная пауза. |
|                               | 12. Ответ учащегося товарищу.        |

педагога. Функциональная направленность данной категории состоит в том, чтобы побудить учащихся к самостоятельной деятельности — решению задачи, обдумыванию проблемы, переработке материала и т. д.;

б) Реализация диагностирующей (d) функции: постановкой вопроса педагог должен косвенно скорректировать ход мыслей или рассуждений учащихся в процессе решения задачи, если они идут в неправильном направлении. При этом со стороны педагога не должно быть прямого указания на ошибочность рассуждений учащегося.

5. Сообщение информации.

а) Реализация презентативной (p) функции: непосредственной целью данной процедуры является само сообщение информации как таковое. Преподаватель сообщает учащимся отдельные факты или-систему фактов, элементы нового теоретического знания (формулы, законы), исторические сведения и т. д.;

б) Реализация корректирующей (k) функции: в данном случае преподаватель сообщает учащимся дополнительную информацию, имея в виду, что с ее помощью они осознают ошибочность или недостаточность своих рассуждений и смогут выбрать верный путь.

6. Дача указаний или распоряжений педагогом.

а) Реализация инсентивной (o) функции: указания или распоряжения педагога преследуют цель побудить учащихся к какой-либо деятельности, как-то: выполнение задания, размышление над проблемой, ее обсуждение и т. д.;

б) Реализация корректирующей (k) функции: указания или распоряжения педагога направлены на коррекцию хода решения задачи учащимися, хода обсуждения проблемы, способа, направления работы с литературой, с приборами в лаборатории и т. д.;

в) Реализация презентативной (p) функции: в данном случае указания или распоряжения педагога совмещают в себе информативную и организующую функции и, следовательно, не могут быть отнесены к пунктам а) и б). Это указания типа: «Встаньте», «Сядьте на свое место», «Уберите со столов конспекты и учебники» и т. д.

7. Критика или защита педагогом собственных утверждений. В зависимости от конкретного содержания речи преподавателя, в данной категории анализа могут быть реализованы все четыре функции: презентативная, инсентивная, корректирующая и диагностирующая (p, i, k, d).

8. Ответ учащегося педагогу. К данной категории помимо непосредственного ответа на вопрос мы относим и решение любой поставленной перед учащимся проблемы при условии, что ход рассуждений при этом последовательно вербализован (например, в процессе решения задачи на доске и т. д.).

9. Спонтанная речь учащегося. Имеется в виду такое проявление вербальной активности учащихся, которое не является реакцией на прямое указание педагога. Сюда следует отнести и реплики с мест, замечания на рассуждения отвечающего товарища, предложения по решению проблемы или задачи и т. д.

10. Пауза — замешательство. В данном случае подразумевается «непродуктивная» пауза в вербальном взаимодействии преподавателя с учащимися, связанная с потерей времени учебного занятия.

11. Потенциально продуктивная пауза. В отличие от предшествующего пункта речь идет о такой паузе в вербальном взаимодействии, которая запланирована преподавателем целенаправленно. Время расходуется на обдумывание учащимися вопроса, проблемы или задачи, на попытку их самостоятельного решения, на проработку литературы и т. д.

12. Ответ учащегося товарищу.

Методика анализа вербального взаимодействия используется для характеристики целостного, логически завершеного занятия. Исходя из этого запись должна вестись непрерывно, с начала и до конца занятия. Фиксация проводится через каждые 5 с. Для удобства запись ведется на листе миллиметровой бумаги, по вертикали (столбцами). Каждая клетка на листе соответствует 5 с. В клетку вписывается номер той категории, которая реализуется в эти 5 с: 1 — эмпатия, 2 — похвала и т. д. Причем если в данной категории учитывается функциональная направленность, то цифра дается с индексом (p, i, k, d). Например, запись 5p означает, что в сообщении преподавателем какой-либо информации была реализована презентативная функция. В том случае, если одна и та же категория непрерывно реализуется более 5 с в нижеследующие клетки, вписываются стрелки, указывающие на это. Например, если в одной клетке стоит цифра 8, а в трех нижеследующих — стрелки, это означает, что учащийся непрерывно отвечал в течение 20 с (четыре клеточки по 5 с каждая).

Так как исследователю на первых этапах трудно удержать в памяти все цифровые обозначения, рекомендуется в процессе исследования иметь перед собой на столе лист с соответствующей расшивкой. Применение такой методики требует определенных специальных навыков, поэтому целесообразно на

нескольких занятиях провести пробное протоколирование, не предусматривающее использования этих данных для анализа.

В том случае, если исследователя интересует не развертка всего занятия в целом, а только временной аспект отдельных категорий, то процедуру записи можно упростить. Для этого достаточно разбить лист бумаги на 20 клеток и в каждой из них отмечать реализацию той или иной категории. Впрочем, такая форма записи несколько снижает информативность методики.

Обработывая полученный протокол занятия разными способами, можно рассчитывать на увеличение информации о структуре вербального взаимодействия преподавателя и учащихся. Имеющиеся данные поначалу обрабатываются в зависимости от конкретной исследовательской задачи, после чего могут быть подвзвгнуты целостному анализу. Можно, например, интересоваться относительным временным соотношением между вербальной активностью преподавателя и учащихся. При этом в речи преподавателя можно дифференцировать воздействия прямого и косвенного характера, как это делает П. У. Крейтсберг. Еще одна форма представления данных предложена А. А. Реаном. Она заключается в непосредственном измерении удельного веса каждой категории анализа, в выявлении временных нагрузок на отдельные функции (презентативную, инсен-тивную и др.) и — что особенно важно — в фиксации пропорциональности или диспропорциональности в функциональной иерархии. В процессе использования методики в целях анализа собственно педагогической деятельности могут быть применены как все имеющиеся формы обработки данных, так и отдельные их элементы. Разумеется, возможно осуществление обработки и по своим оригинальным схемам, которые могут в большей степени отвечать конкретным задачам исследователя.

## Структура вербального взаимодействия на занятиях

Вкратце остановимся на опыте применения методики. Помимо своего самостоятельного значения описываемые ниже результаты представляют и чисто дидактический интерес, поскольку могут способствовать более глубокому знакомству с методикой, а также адекватной оценке ее возможностей.

Анализ вербального взаимодействия проводился на занятиях по физике и математике у 11 преподавателей в 15 учебных группах в двух средних профтехучилищах.

Первым шагом при анализе полученных протоколов занятий было вычисление среднего показателя времени, расходуемого на реализацию каждой из категорий интеракции. Несмотря на тот интерес, который первоначально вызвали результаты этих вычислений, вскоре от работы с ними пришлось отказаться, так как расчеты стандартного отклонения показали ненадежность почти всех полученных средних арифметических значений. В большинстве случаев величина стандартного отклонения оказалась ненамного меньше среднего показателя или даже приблизительно равной ей, что свидетельствовало о большом вариационном размахе и слабом соответствии средней величины действительному положению вещей. Другими словами, занятия существенно отличались друг от друга по временным нагрузкам на одну и ту же позицию анализа, вследствие чего оказалось более чем затруднительно выявить какую-либо общую тенденцию. В сущности такое положение объясняется тем, что в нашем исследовании не было фиксированной темы занятий, более того, даже предметы изучения были разными, хотя и близкими по общей направленности. То, что высокая вариативность проведенных занятий связана именно с их содержанием, а не с тем, что их проводили разные педагоги, подтверждается примером.

Проанализировав ход вербального взаимодействия на тематически различных занятиях у одного и того же педагога (пять занятий в течение двух месяцев), мы и здесь не обнаружили сколько-нибудь устойчивой структуры, хотя вариационный разброс несколько уменьшился. Кроме того, мысль о том, что отсутствие общей тенденции связано, вероятнее всего, с варьированием темы, а не с личностью преподавателя, подтверждается нашими предыдущими исследованиями, выполненными на материале высшей школы. В них, в частности, было показано, что если тема занятия остается идентичной, то даже у преподавателей, отличающихся одинаково высоким профессионализмом, выявляются общие закономерности в реализуемой на занятии структуре вербального взаимодействия (А. А. Реан, 1983).

Единственным более-менее надежным средним значением ( $x$ ) оказалось время, затрачиваемое на сообщение информации при реализации презентативной функции ( $x = 835$  с). Это означает, что на различных уроках время, которое затрачивается преподавателем на сообщение информации (категория 5р), имеет тенденцию к постоянству и составляет 40—45 % от общего времени вербальной активности педагога. Оптимальна эта величина или нет — судить трудно. Однако в любом случае полезно учитывать, что увеличение продолжительности речи преподавателя находится в отрицательной корреляции с приростом знаний учащихся (П. У. Крейтсберг), а также злоупотребление собственно презентативной функцией, предусматривающей сообщение информации как таковой, характерно для непродуктивной педагогической деятельности (А. А. Реан). Не вызывает также сомнения, что доминирование пассивного, сообщающего типа обучения повышает вероятность формирования интеллектуально пассивной личности.

В различных зарубежных исследованиях, применяющих метод Фландерса, приводятся данные о том, что приблизительно две трети общего вербального взаимодействия на занятии приходится на речь преподавателя (Э. Стоуне). То, что преподаватель говорит на занятии в два раза больше, чем учащиеся, подтверждается и нашими данными. При этом отношение продолжительности речи преподавателя к

продолжительности речи учащихся варьируется от 2,3 до 6,3, давая среднее значение больше четырех. Э. Стоуне считает, что такая пропорция (а вернее, диспропорция) объясняется сложившимися в большинстве культур взглядами на порядок учебного процесса, согласно которым устные монологи преподавателя должны занимать основное время урока. Если преподаватель ведет себя иначе, то его поведение рассматривается как уклонение от своих обязанностей<sup>0</sup>. Будучи принципиальным противником такой точки зрения, Э. Стоуне все же признается, что на фоне существующих в культуре тенденций «вряд ли можно как-то повлиять на эти взгляды». Нам представляется, что и констатация факта, и перспектива, намеченная Стоуном, не совсем соответствуют действительности. Во-первых, педагогическая психология и дидактика традиционно рассматривают повышение вербальной активности учащихся за счет ее снижения у педагога как вполне целесообразное и полезное. Поскольку предполагается, что оценка деятельности преподавателя проводится людьми, компетентными в своей профессиональной области, то такое построение занятий вряд ли будет рассматриваться как уклонение от обязанностей. Во-вторых, в тех случаях, когда ориентация на информационно-перцептивное обучение является доминирующей, когда ставка делается лишь на активность педагога, немедленно возникают многочисленные попытки к изменению таких взглядов. Доказательством тому служат результаты тех психолого-педагогических исследований, о которых рассказывается на страницах этой книги, а также многих других. Работ, ориентированных на факты, вскрывающих закономерности и механизмы продуктивной педагогической деятельности, со временем становится все больше и больше.

Таким образом, метод анализа вербального взаимодействия может успешно использоваться для исследования педагогической деятельности, ее закономерностей и факторов продуктивности. Разумеется, применять его могут не только узкие специалисты (например, педагогические психологи), но и сами преподаватели для анализа собственной педагогической деятельности и ее совершенствования на основе полученных данных, их обобщения.

Предложенный модифицированный вариант методики анализа взаимодействия существенно расширяет ее информативность и возможности по сравнению с базовым вариантом. Применительно к анализу процесса обучения этот вариант методики позволяет провести конкретную дифференциацию уроков по содержанию учебной информации. Структура вербального взаимодействия, как и практическая реализация темы урока, в значительной мере представляет собой продукт сотворчества педагога и учащихся и отличается высокой вариативностью. Вместе с тем установлено, что по некоторым категориям анализа (или по их сочетаниям) существуют общие единообразные тенденции: высокий удельный вес вербальной активности преподавателя по сравнению с речью учащихся; значительный коэффициент «презентативной» функции в общей структуре речи преподавателя. Дальнейший анализ и оценка этих тенденций имеют прямое практическое значение для повышения продуктивности педагогической деятельности.

Рассмотрим пример практического применения методики анализа вербального взаимодействия. Данные, полученные в результате этого экспериментального исследования, приведены в табл. 32. На этот раз выборку составили вузовские преподаватели соответственно более высокого и более низкого уровня деятельности.

Как и следовало ожидать, на занятиях у преподавателей высокого уровня студенты говорят в два раза больше, чем на занятиях у преподавателей низкого уровня\*. Разумеется, это различие обеспечивается не за счет так называемой «спонтанной речи студента», а за счет ответов на вопросы преподавателя. В «группах В» ответы студентов составляют 32 % времени занятия, тогда как в «группах Н» — только 16 % от общего времени занятия. Но, как видно из табл. 32, по большинству из 12 позиций существенных различий между преподавателями высокого и низкого уровня не обнаружено. Следовательно, должна существовать еще какая-то категория, по которой это очевидное различие было бы заметно. Здесь такой категорией оказалась введенная нами потенциально продуктивная пауза, которая и обеспечивала бросившееся в глаза перераспределение времени в деятельности преподавателей различного уровня.

В то время как преподаватели высокого уровня отводили на паузу только 2 % от общего времени занятия, преподаватели низкого уровня тратили на нее 27 % времени. Интересно, что если у первых средняя длительность продуктивной паузы 25 с, то у вторых — 307 с. Полученные данные можно интерпретировать следующим образом. Длительная продуктивная пауза в вербальном взаимодействии продуктивна только потенциально. Она является таковой по замыслу преподавателя, но это вовсе не означает, что студенты должны воспринимать ее точно так же. В продолжение подобной квазипродуктивной паузы реализация корректирующей и диагностирующей функций затруднена, нагрузка на инсентив-ную \_ незначительна, а презентативная функция вообще сведена практически к нулю. Учитывая то обстоятельство, что речь идет о занятиях на 1-м курсе, можно

\* Далее группа студентов, занимающихся у преподавателей высокого уровня, будет обозначаться как «группа В», а группа, занимающаяся у преподавателей низкого уровня, — «группа Н».

понять, почему преподаватель высокого уровня деятельности избегает длительных пауз при вербальном взаимодействии. С другой стороны, временно отказываясь от частого использования потенциально продуктивной паузы, преподаватель высокого уровня вовсе не стремится компенсировать ее своим непрерывным монологом. Напротив, он стремится увеличить нагрузку как раз на вербальный компонент деятельности студентов, постоянно заставляя их решать конкретные задания и отвечать на конкретные вопросы.

Таблица 32. Структура вербального взаимодействия преподавателей различного уровня педагогической деятельности

Показатель	Уровень деятельности	Категория анализа									
		2	3	4	5	6	8	9	10	11	12
Нагрузка по отношению к объему времени занятия	Высокий	0,009	0,004	0,14	0,32	0,04	0,32	0,04	0,03	0,02	0,01
	Низкий	0,009	0,003	0,09	0,35	0,03	0,16	0,02	0,03	0,27	0,002
Средняя длительность, с	Высокий	—	—	14	23	5	15	—	14	25	5
	Низкий	—	—	10	42	6	14	—	12	307	10

Примечание. 2 — похвала, подбадривание; 3 — принятие идей учащихся; 4 — постановка вопросов педагогом; 5 — сообщение информации; 6 — дача указаний или распоряжений; 8 — ответ учащегося педагогу; 9 — спонтанная речь учащегося; Ю — пауза-замешательство; 11 — потенциально продуктивная пауза; 12 — ответ учащегося товарищу. Категории 1 и 7 не даны, так как их анализ не представляет в этом случае интереса.

Таким образом, слабо поддающаяся контролю длительная, потенциально продуктивная пауза заменяется преподавателем высокого уровня на активное воспроизведение студентами изученного материала, решение и обсуждение поставленных проблем и задач. Иными словами, предпочтение отдается речи студентов, в ходе которой преподавателю легко провести своевременную коррекцию знаний и попутно реализовать диагностирующую функцию.

Как видно из табл. 32, по остальным 10 позициям существенных отличий между преподавателями не обнаружено. Эти результаты далеко не тривиальны: априори следовало бы ожидать, что по ряду показателей различия должны быть значительными. Оказалось, что как преподаватели высокого, так и преподаватели низкого уровня не тратят много времени на похвалу и подбадривание студентов на занятиях (этот показатель одинаков и равен 0,9 % от общего времени семинара). Вопреки ожиданиям непродуктивная пауза — замешательство — занимает на занятиях у преподавателя низкого уровня не больше времени, чем у препода-

теля высокого уровня (3 % от общего времени занятия, что является вполне допустимой величиной).

Хотя различия по показателям «спонтанной речи студента» на занятиях у разных преподавателей во временном отношении также невелики (4 % от общего времени занятия в «группе В» и 2 % — в «группе Н»), все-таки была подмечена одна небольшая особенность. Оказалось, что средняя продолжительность единичного акта спонтанной речи в «группе В» в два раза короче, чем в «группе Н». Следовательно, за незначительными временными различиями скрывается то обстоятельство, что на занятиях в «группе В» студенты высказывают свое мнение свободно, без специального вызова, в четыре раза чаще, чем это происходит на занятиях в «группе Н».

Заслуживают внимания результаты анализа по категории «сообщение преподавателем информации\*», лишней раз доказывающие целесообразность модифицирующих дополнений, введенных в методику Фландерса. Обсуждение этих результатов позволяет перейти к изучению следующей группы данных, связанных с анализом вербального взаимодействия.

На первый взгляд, по показателям «сообщения информации» между преподавателями различного уровня существенных различий не обнаружено (время составляет 32 % от общего времени занятия в «группе В» и 35 % — в «группе Н»), что, казалось бы, противоречит нашей теоретической концепции. Однако это именно тот случай, когда для выяснения истинных, а не формальных различий необходим более глубокий анализ, который оказался возможным только после расширения методики анализа вербального взаимодействия. В самом деле, время, потраченное на сообщение информации, неотжественно тому временному отрезку, который был задействован преподавателем для реализации презентативной функции. Объясняется это тем, что в зависимости от конкретной дидактической ситуации само сообщение информации может выполнять либо презентативную, либо корректирующую функцию. Таким образом, мы приходим к необходимости обратиться к структуре распределения времени по четырем функциям: презентативной, инсентивной, корректирующей и диагностирующей (табл. 33).

Таблица 33. Функциональная структура вербальной активности педагогов различного уровня педагогической деятельности

Уровень деятельности	Нагрузка (отношение к общему времени речи)					
	P	i	K	d	tp/ti	tp/tk
В(высокий)	0,53	0,21	0,21	0,05	2,5	2,5

Н (низкий)	0,70	0,16	0,11	0,03	4,4	6,3
------------	------	------	------	------	-----	-----

*Примечание. P — презентативная функция; I — инсентивная функция; k — корректирующая функция; d — диагностирующая функция; t — время, затраченное на реализацию той или иной функции.*

В этом случае становится очевидным, что у преподавателей различного уровня презентативная функция играет далеко не одинаковую роль. Так, если в речи преподавателя высокого уровня реализация презентативной функции занимает 53 % от всего времени вербальной активности на занятии, то для преподавателя низкого уровня этот же параметр равен 70 %. Отсутствие временного различия по категории «сообщение информации» и выявление такого различия по параметру «презентация» означает только одно: значительная часть информации, сообщаемая преподавателем высокого уровня, направлена на реализацию корректирующей функции, что в значительно меньшей степени выражено у преподавателя низкого уровня деятельности. Этот вывод подтверждается и данными по параметру «коррекция»: выполнение корректирующей функции закономерно занимает в речи преподавателя высокого уровня в два раза больше времени, чем у преподавателя низкого уровня.

Иерархия временных нагрузок на функции аналогична и в отношении обеих групп. Важно отметить, что и в работе с «группой В», и в работе с «группой Н» доминирующей функцией является презентативная: временные затраты на реализацию однозначно выводят ее на первое место. Однако отмеченное выше уменьшение времени, затрачиваемого на презентативную функцию у преподавателя высокого уровня, приводит к более равномерному распределению времени на его занятии по параметрам: презентация, инсентивность, коррекция и диагностика.

В свою очередь, у преподавателей низкого уровня временные затраты распределяются гораздо менее равномерно. Так, если у преподавателя высокого уровня время реализации презентативной функции в 2,5 раза превышает время реализации инсентивной функции, то аналогичный показатель для преподавателя низкого уровня деятельности равен 4,4. Отношение времени презентации ко времени коррекции у преподавателей высокого и низкого уровня равно соответственно 2,5 и 6,3. Иными словами, в деятельности преподавателя высокого уровня представлено относительно равномерное распределение времени по указанным функциям. Значительное внимание уделяется также побуждению студентов к деятельности и коррекции воспроизводимых ими теоретических знаний, усвоенных способов решения задач, вопросов и т. д. В деятельности преподавателя низкого уровня, напротив, абсолютное доминирование презентативной функции препятствует реализации инсентивной и корректирующей функций.

У преподавателей как высокого, так и низкого типов последнее во временном отношении место занимает диагностирующая функция: затраты времени на ее реализацию по отношению к общей вербальной активности педагога на занятии составляют соответственно 5 % и 3 %. Однако из этого не следует, что роль диагностики так незначительна в реальном педагогическом процессе. Особенность реализации диагностирующей функции состоит в том, что в отличие от презентативной, инсентивной и корректирующей функций усиленное диагностирование в целом лежит вне вербальной деятельности преподавателя. Оно связано прежде всего с анализом вербальной и невербальной деятельности самих студентов. Поэтому отсутствие сколько-нибудь заметного акцента на диагностирующей функции в процессе речевой деятельности преподавателя вполне закономерно. Ее влияние может быть обнаружено только косвенно, в виде каких-то изменений, происходящих в отношениях между педагогом и учащимися.

## ЛИТЕРАТУРА

Бодалев А. А. Личность и общение. М., 1983.

Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения. СПб, 1994.

Введение в практическую социальную психологию. // Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой М., 1996.

Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Л., 1988.

Гришина И. В. Давайте договоримся. СПб, 1993.

Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.

Доценко Е. Л. Психология манипуляции. М., 1996.

Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 1997.

Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Самара, 1988.

Знаков В. В. Понимание в познании и общении. М., 1994.

Каган М. С. Мир общения. М., 1988.

Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. Грозный, 1979.

Коломинский Я. Л. Человек среди людей. Минск, 1987.

Кондратьев М. Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя. // Вопросы психологии. 1987. №2. С. 99-103.

Кондратьев М. Ю. Подросток в замкнутом круге общения. М., 1997. Кондратьева С. В. Учитель — ученик. М., 1984.

Кузьмина И. В. Профессионализм личности преподавателя. М., 1990. Леонтьев А. А. Психология общения. М., 1997.

Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии // Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. С. 242-288.

Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М., 1980. С. 37-52.

Майерс Д. Социальная психология. СПб, 1997.

- Макишанов С. И., Хрящева И. Ю. Психогимнастика в тренинге. Ч. 1. СПб, 1993.
- Макишанов С. И., Хрящева И. Ю., Сидоренко Е. В. Психогимнастика в тренинге. Ч. 2. СПб, 1993.
- Макишанов С. И., Хрящева И. Ю. Психогимнастика в тренинге. Ч. 3. СПб, 1996 Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. М., 1986.
- Общение и оптимизация совместной деятельности // Андреева Г. М., Агеев В. С., Донцов А. И., Соловьева О. В. и др. М., 1987.
- Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг, М., 1989.
- Познание и общение. // Под ред. Ломова Б. Ф., Беляева А. В., Коула М. М., 1988.
- Практикум по социально-психологическому тренингу // Под ред. Парыгина Б. Д. СПб, 1994.
- Развитие личности ребенка. // Под ред. Массен П., Конджер Дж., Каган Дж. Хьюстон А. М., 1987
- Реан А. А. Анализ вербального взаимодействия как метод исследования педагогической деятельности // Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива. Л., 1988.
- Реан А. А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе. Л., 1996.
- Реан А. А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.
- Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. Л., 1986.
- Семенов В. Е. Искусство как межличностная коммуникация. СПб, 1995.
- Социальная психология // Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. Л., 1979.
- Социальная психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.
- Стоуне Э. Психопедагогика. М., 1984.
- Толстых А. В. Взрослые и дети: Парадоксы общения. М., 1988.
- Толстых А. В. Наедине со всеми: о психологии общения. Минск, 1990.
- Цзен Н. В., Пахомов Ю. В. Психотренинг. М., 1988.
- Юсупов И. М. Психология взаимопонимания. Казань, 1991.
- Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. Киев, 1987.

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ

## СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ. ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ

Процесс познания занимает важнейшее место в жизни человека. По утверждению Б. Г. Ананьева, человек является субъектом трех «основных социальных деятельностей — труда, общения, познания». Что же является объектом познания человека? Традиционная психология изучала познание человеком объективной, окружающей его действительности. В глубокой древности берут свое начало проблемы восприятия пространства, времени и движения. Одновременно с осознанием себя мыслящим субъектом человек создает образ реальности, органичной частью которого является и он сам, и ему подобные. Таким образом, человек является не только субъектом, но и объектом познания, прежде всего — познания *психологического*. Само же психологическое познание может осуществляться, как пишет Б. Г. Ананьев, в трех основных формах: практического знания (например, в структуре врачебной или педагогической деятельности), а также художественного и научного познания личности. Всестороннее изучение личности другого человека является ключевой задачей для некоторых видов профессиональной деятельности, среди которых наиболее почетное место принадлежит педагогике и собственно психологии. Межличностное познание составляет обширное проблемное поле психологии общения. Кстати, существует мнение (А. А. Бодалев, 1983), согласно которому область психологии, занимающаяся изучением восприятия и понимания, является лишь более специализированной областью психологии общения.

Многие отрасли психологии (общая, социальная, педагогическая, юридическая и др.) по сути исследуют проблему познания человека человеком — каждая в своем аспекте. Несомненно, что эта проблема относится к компетенции социальной психологии, занимающейся изучением явлений, связанных с феноменом общения. Следствиями общения являются восприятие и понимание людьми друг друга; лидерство и руководство; сплоченность и конфликтность и др. Проблема познания человека человеком изучается и в русле педагогической психологии, а точнее, в такой ее пограничной области, как социальная педагогическая психология.

Вообще проблема восприятия человека человеком — хотя термин «познание» точнее очерчивает круг актуальных проблем, а потому мы чаще будем использовать именно его, — стала чрезвычайно популярной в мировой психологии за последние 30—35 лет. Ей посвящено огромное множество работ, вышедших в нашей стране и за рубежом. Начало бурному развитию отечественной ветви этого направления было положено в 1960-е годы исследованиями А. А. Бодалева. Была проделана масштабная работа по накоплению данных о различных эффектах восприятия и о механизмах межличностного познания, таких, как стереотипизация, проецирование и др. Так как в дальнейшем мы будем неоднократно пользоваться этими понятиями, кратко остановимся на их характеристике.

*Стереотипизация* представляет собой один из важнейших механизмов межличностного познания. Под влиянием окружающих и в силу взаимодействия с ними у каждого человека образуются более или менее конкретные эталоны, пользуясь которыми он дает оценку другим людям. Чаще всего формирование устойчивых эталонов протекает незаметно для самого человека. Возможно, что именно в силу своей недостаточной осознанности стереотипы приобретают такую власть над людьми. Независимо от того,

сознает человек это или нет, он всегда воспринимает окружающих через призму существующих у него стереотипов. Психология с самого начала заинтересовалась проблемой формирования и бытования устойчивых моделей восприятия; можно сказать, что они были и остаются для этой науки своего рода проблемной базой. Неудивительно, что в психологии конкурируют различные классификации стереотипов. Так, согласно одной из них (В. Н. Панферов), стереотипы подразделяются на три класса: 1) антропологические; 2) социальные; 3) эмоционально-экспрессивные. В рамках другой классификации {А. А. Реан) предлагается выделять шесть групп социально-перцептивных стереотипов: 1) антропологические, 2) этнонациональные, 3) социально-статусные, 4) социально-ролевые, 5) экспрессивно-эстетические, 6) вербально-поведенческие.

Все эти эталоны-стереотипы срабатывают в условиях дефицита информации о человеке, когда мы вынуждены судить о нем по первому впечатлению. Итак, рассмотрим перечисленные типы.

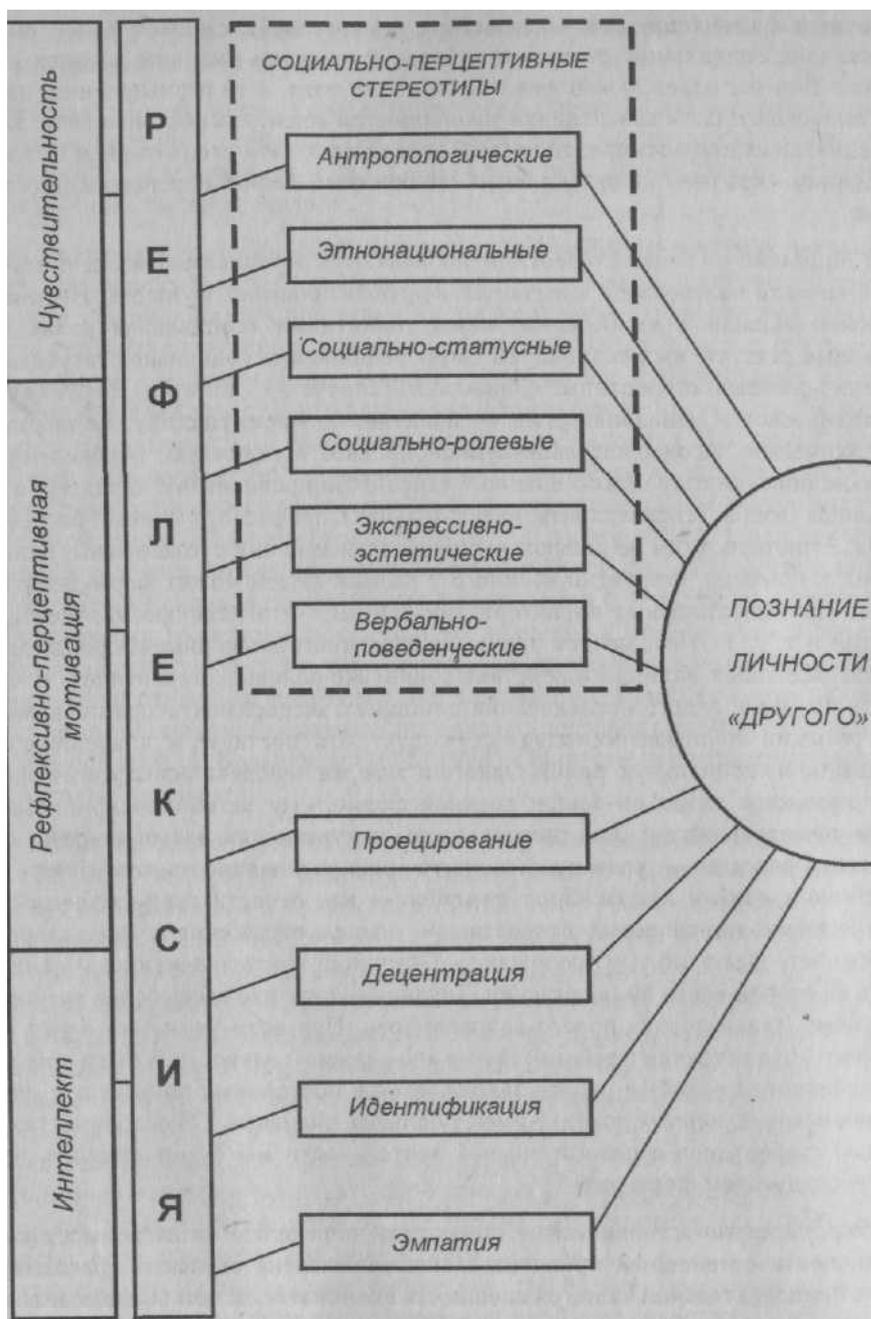
*Антропологические* эталоны-стереотипы проявляются в том случае, если оценка внутренних, психологических качеств человека, оценка его личности зависит от его антропологических признаков, другими словами, от особенностей физического облика. Так, в исследованиях П. Секорда (P. Secord, 1965) выявлена тенденция *приписывать определенные черты* людям, в лицах которых испытуемые могли найти общие характеристики (форма лица, расположение глаз, величина рта и др.). Эта тенденция проявляется независимо от пола оцениваемой личности, хотя и выражена несколько сильнее в характеристике мужчин (коэффициент

U\*

корреляции  $r = 0,65$ , соответственно при оценивании женщин —  $r = 0,59$ ). Кроме того, не только обыденная психология, но и специальные исследования (Konyama Susumu, Ushida Satoko) показывают, что в представлениях людей добродушие связывается, как правило, с тучностью; уверенность и интеллектуальность — со стройностью; уверенность (вне связи с интеллектом) — с размерами; социабельность — с округлостью. Феномены, связанные с антропологическими стереотипами, «поставлены на службу» как массовой, так и элитарной культуре: они используются в кино, шоу-бизнесе, рекламе и т. д.

*Этнонациональные* стереотипы проявляются в том случае, если психологическая оценка человека опосредована его принадлежностью к той или иной расе, нации, этнической группе и т. д. Простейшие примеры — «немец-педант», «темпераментный южанин» и т. д. Специальные исследования (J. Bruner, H. Perlmutter) подтверждают, что оценочные суждения людей о новом для них человеке в сильной степени обусловлены имеющимися у них представлениями о национально-этнической группе, к которой, по их мнению, принадлежит объект оценки. Также показано, что влиянию этнонациональных стереотипов большей частью подвержены именно те, кто мало знаком с представителями данного этноса, кто никогда не жил в окружении другой культуры, другого языка. И наоборот, чем лучше участники проводившихся в данном русле экспериментов знали народ, к которому они относили оцениваемого, тем реже при его характеристике они опирались на упрощенные групповые стереотипы. Следует заметить, что из всех видов стереотипов именно антропологические и этнонациональные являются наименее надежными; опора на них чаще, чем в других случаях, приводит к ошибочной оценке личности. В классификационном отношении необходимость разделения антропологических и этнонациональных стереотипов продиктована тем, что последние включаются в действие не только в связи с наличием у оцениваемого лица антропологических признаков определенной расы или нации, но и в результате получения оценивающей стороной каких-то дополнительных сведений о принадлежности оцениваемого к конкретной этнонациональной группе.

*Социально-статусные* стереотипы состоят в зависимости оценки личностных качеств человека от его социального статуса. Психолог П. Уилсон в свое время провел широко известный остроумный опыт, состоявший в следующем. К студентам в аудиторию заходил преподаватель с незнакомым для них мужчиной и сообщал, что проводится эксперимент по оценке глазомера. Необходимо «на глаз» оценить рост этого человека и записать свою оценку на листочке. Так как правила этикета требуют представить незнакомого человека, помогающего в проведении эксперимента, его и представляли — мистер Инглэнд, студент из Кембриджа. В другой группе эксперимент повторяли в точности, но представляли помощника — мистер Инглэнд, преподаватель из Кембриджа. В следующей группе помощник становился профессором из Кембриджа. Ясно, что целью эксперимента была вовсе не простая оценка глазомера. Результаты, усредненные по группам, оказались поразительными. Разница в оценках первой группы, где социальный статус «мистера Инглэнда» был наименьшим (студент), и последней группы.



*Интроперсоналогические факторы познания личности «другого» (по А. А. Реану)*

где статус был наивысшим (профессор), составила 12 см. Чем более высоким объявлялся социальный статус, тем более физически высоким казался его носитель. Для нас здесь важен даже не сам этот факт, а те размышления, на которые он наводит. Если даже оценка такой простой вещи, как рост человека, зависит от социальных стереотипов, то насколько же сильно эти стереотипы могут влиять на оценку скрытых, ненаблюдаемых личностных свойств человека, его психологии.

*Социально-ролевые* стереотипы проявляются в зависимости оценки личностных качеств человека от его социальной роли, ролевых функций. Несмотря на наличие очевидной взаимосвязи между понятиями «социальная роль» и «социальный статус», мы рекомендуем дифференцировать социально-статусные и социально-ролевые стереотипы. Социальный статус — понятие «вертикальное», иерархическое. Социальная роль — понятие, по преимуществу, не формально-иерархическое, а содержательно-функциональное. Существуют определенные социально-ролевые стереотипы военного {дисциплинированный, с характером}, учительницы (добрая, справедливая, назидательная), профессора (умный, рассеянный) и т. д. Эти стереотипы не являются универсальными: они субъективны, индивидуальны; к примеру, стереотип военного у разных людей может формироваться из прямо противоположных характеристик (умный — ограниченный, жесткий — добрый и т. д.). В настоящее время имеется много экспериментальных данных, подтверждающих наличие и действие социально-ролевых стереотипов. В частности, в процессе одного исследования помощник экспериментатора появлялся перед разными группами испытуемых в штатском костюме и в военной форме (указание на социальную роль). Одного и того же человека испытуемые оценивали по-разному: когда он был в военной форме, ему устойчиво приписывались такие качества, как

дисциплинированность, аккуратность, настойчивость; когда в штатском костюме — упоминались внутренняя раскованность, открытость по отношению к другим людям. Этот феномен — как отчасти и описываемый ниже экспрессивно-эстетический стереотип — нашел отражение в фольклоре: «По одежке встречают, по уму провожают». Обычно принято акцентировать внимание лишь на второй части высказывания. Трудно сказать, что здесь более значимо, по-видимому, такой подход просто неправомерен. При всем уважении к уму нельзя забывать, что встречают действительно «по одежке»: зачастую в быту и на работе (в особенности если эта работа заключается в постоянных контактах с людьми) первая встреча, первый контакт имеют большое значение. Об особенностях социальных стереотипов в педагогической деятельности мы будем говорить подробнее в следующем параграфе\*.

*Экспрессивно-эстетические* стереотипы определяются зависимостью оценки личности от внешней привлекательности человека («эффект красоты»): чем более привлекательной кажется внешность оцениваемого, тем более позитивными *личностными* чертами он наделяется. Причем под внешней привлекательностью

Речь идет о восприятии человека в условиях дефицита информации, по первому впечатлению.

подразумевается и физическая красота, и привлекательность в одежде, в экспрессии, в манере двигаться и выражать эмоции и т. д.

*Вербально-поведенческие* стереотипы также связаны с зависимостью оценки личности от внешних особенностей (экспрессивные особенности, особенности речи, мимики, пантомимики и т. п.). Однако в данном случае фактор «привлекательность» не является значимым.

Универсальное свойство экспрессивно-эстетических стереотипов заключается в том, что они срабатывают даже не столько в отношении объективной привлекательности (если понимать под этим ее «признанность» окружающими), сколько в случае субъективного приписывания тех или иных выдающихся свойств совершенно обычному человеку. Если, скажем, курносый нос и веснушки не входят в объективный эталон красоты, это еще не значит, что они не могут быть для кого-то атрибутом симпатичного, привлекательного внешне человека. На прямой вопрос: «Судите ли вы о внутренней привлекательности человека по его внешности?» — большинство людей, скорее всего, ответят отрицательно. Однако факты свидетельствуют об обратном. По некоторым данным (В. Н. Панферов, 1982), между оценкой внешности человека по привлекательности и оценкой его психологических качеств существует сильная положительная корреляция ( $r = +0,92$ ). С учетом того, что теоретически возможное максимальное значение коэффициента корреляции во всех случаях составляет +1, такой показатель оказывается не просто сильным, но почти абсолютным. Относительно экспрессивно-эстетических стереотипов также накоплено большое число фактов. Многие из них подробно описаны, проанализированы и обобщены А. А. Бодалевым (1965, 1983). Приведем некоторые наиболее иллюстративные примеры.

В одном из экспериментов психолога А. Миллера с помощью экспертов были отобраны фотографии трех групп людей, лица которых были оценены как красивые, обыкновенные и некрасивые. Затем испытуемых (в возрасте от 18 до 24 лет) попросили высказаться о внутреннем мире каждого из тех, кто был изображен на фотографии. Испытуемые оценили «красивых» как более уверенных в себе, счастливых, искренних, уравновешенных, энергичных, любезных, находчивых, более богатых духовно, чем «некрасивых». Кроме того, испытуемые мужчины оценили «красивых» (и мужчин, и женщин) как заботливых и внимательных, ориентированных на других людей. Все это красноречиво свидетельствует о подсознательном стремлении человека к полной гармонии: внешней красоте обязательно «должна» сопутствовать и красота внутренняя. Результаты подобных экспериментов позволяют сформулировать обобщенную формулу стереотипизации, перефразировав известный афоризм А. П. Чехова: «В человеке все должно быть прекрасно, если прекрасно его лицо и тело».

Оказывается, экспрессивно-эстетические стереотипы оказывают существенное влияние и на оценку результатов той или иной деятельности. В одном эксперименте молодым людям предлагали оценить очерк, написанный женщиной, портрет которой прилагался. В одних группах испытуемым демонстрировали портрет

женщины с привлекательной внешностью, в других — с малопривлекательной. Очерк оценивался более высоко, когда испытуемые считали, что он написан красивой женщиной.

В другом экспериментальном исследовании\* большой группе опытных экспертов-преподавателей {400 человек} раздали личные дела студентов (анкеты, автобиографии, фотокарточки, образцы письменных работ и др.). Каждый эксперт должен был по определенной схеме всесторонне охарактеризовать студента, чье личное дело он изучил.

Когда были получены характеристики на всех студентов, то выяснилось, что материал обследования может быть подразделен на две группы. Одна часть экспертов в целом положительно охарактеризовала студентов, подлежавших оценке. Другая — отрицательно.

В чем же заключался замысел эксперимента? А заключался он в том, что все четыреста экспертов получили одно и то же ксерокопированное личное дело. Разница была «невелика»: в двухстах личных делах содержалась фотография симпатичного, серьезного и вдумчивого молодого человека, а в двухстах других — фотография фатоватого, малопривлекательного человека того же возраста. Положительные характеристики преподавателей вызвала первая фотография, отрицательные — вторая. При том, что эксперты располагали массой объективных данных, ключевым фактором оценки послужила именно фотография.

На рассматриваемый феномен полезно взглянуть и с другой стороны. Выясняется, что красота, внешняя привлекательность влияют не только на оценку личности «другого», но и могут сказываться на поведении самого субъекта оценки. Возьмем, к примеру, такой случай из практики американских психологов (описан Ю. Ященко, 1997). Фирма, набиравшая новых сотрудников, пошла нетрадиционным путем, организовав для претендентов два собеседования вместо одного. Первое проводил человек с так называемой среднестатистической внешностью, а второе — явно внешне привлекательный, красивый человек. Оба типа интервью записывались на пленку.

Результаты оказались в высшей степени интересными. Беседуя с красивым интервьюером, кандидаты на вакантную должность усиленно пытались произвести впечатление, преувеличивали свои достижения и всячески себя приукрашивали. При этом у них снижалась острота реакции, они неудачно строили фразы и в целом были не очень убедительны, вследствие чего теряли шансы получить желанное место. Впрочем, эффект «очарованности» привлекательным собеседником заметно проявляется лишь при первой встрече. Запись повседневных разговоров одних и тех же людей с двумя коллегами, первый из которых очень привлекателен, а второй не представляет собой ничего особенного, показала, что никаких принципиальных различий в стиле общения на этот раз не обнаруживается. Красота довольно быстро становится привычной, перестает волновать.

Существование экспрессивно-эстетических стереотипов оказывается бесполезным для представителей некоторых профессий. В кино, например, существу-

ет понятие характерный герой (амплуа «героя-любownika», «злодея-убийцы», «простака» и др.). Здесь

определенная внешность нередко ставится в соответствие с внутренним содержанием роли. Такое соответствие заметно облегчает восприятие того, что происходит на экране. В соответствии с теорией когнитивного диссонанса у массового зрителя возникает чувство тревожной неудовлетворенности, если содержание установки (а социально-перцептивный стереотип по сути и есть установка) вступает в противоречие с наблюдаемыми кинособытиями. Во многих других видах профессиональной деятельности, особенно там, где объективное познание человека затрудняется из-за поверхностности контакта, эмоционально-эстетические стереотипы также играют большую роль. Во всех же других случаях они существенны и значимы, но лишь на первых этапах общения. Затем же, по мере изучения друг друга, межличностные оценки приобретают большую объективность и начинают существовать уже по другим критериям.

Необходимо подчеркнуть, что между объективностью, полнотой познания и длительностью контакта нет абсолютной, прямой связи. В настоящее время можно считать достоверно установленным, что объективное представление о личности складывается при не слишком длительном, а главное, не очень тесном знакомстве. В лабораторных экспериментах, например в исследованиях американских психологов Дж. Смитчера (J. Smitcher) и Р. Рейли (R. Reilli), было показано, что оценки, данные тотчас же после восприятия, оказываются более точными, чем отсроченные.

Однако вопрос о том, какова реальная мера «достаточности» знакомства, остается открытым, если требовать на него строгого ответа\*. Нам представляется, что попытки найти такую универсальную меру, в принципе, бесперспективны. Очевидно, эта мера очень индивидуальна, так как объективность и полнота понимания другого человека зависят не только от внешних обстоятельств (длительность, частота, глубина контактов и др.), но и от уровня развития самой личности как субъекта познания.

Существует мнение, что успешная совместная деятельность требует отнюдь не максимума, а специфического оптимума перцептивной точности. При этом подчеркивается (В. С. Агеев, 1987), что излишняя точность (полнота, глубина и т. д.) восприятия так же отрицательно сказывается на эффективности совместной деятельности, как и недостаточность.

Тем не менее мы полагаем, что точность восприятия и отражения личности другого всегда позитивно сказывается как на совместной деятельности, так и на межличностном взаимодействии в целом. Другими словами, между этими феноменами существует самая непосредственная зависимость. Другое дело, что в контексте отражения личности другого такие понятия, как «точность» и «многоаспектность»,

\* Например, ответ, заключенный в пословице: в Для того чтобы хорошо узнать человека, надо съесть с ним пуд соли», можно считать выраженным в строгой форме. Действительно, зная среднюю суточную потребность человека в соли (приблизительно 5 г) и умножив ее на два (по количеству общающихся), можно рассчитать, сколько времени потребуется настоящим друзьям, чтобы уничтожить это далеко не маленькое количество.

нуждаются в разделении. К сожалению, зачастую этого не происходит и понятия употребляются недифференцированно.

Полнота, многоаспектность отражения личности партнера по общению далеко не всегда означает точность восприятия его личности. Понятие «точность» включает в себя не только многоаспектность знания о другом человеке, но и наличие *адекватной иерархической структуры* этого знания. Иначе говоря, для точности мало знать все нюансы поведения другого, все его личностные особенности — как находящиеся на виду, так и проявляющиеся в приватной обстановке. Много-знание становится точностью только после того, как иерархизируется, то есть когда воспринимающий начинает понимать, какие черты личности, свойства характера, особенности мотивации и системы отношений человека являются основными, какие второстепенными, а какие и вовсе не имеющими значения. Точность отражения личности другого предполагает способность познающего субъекта отделять факты от гипотез, доказательства от

предположений. Понятно, что если способность к такой иерархизации социально-перцептивного знания не выражена, тогда излишнее знание о другом действительно становится помехой для общения и совместной деятельности. Но происходит это вовсе не потому, что излишняя точность является негативным фактором, а напротив, по той причине, что при отсутствии способности к иерархизации имеющегося знания избыточная многоаспектность приводит к *понижению точности* восприятия и понимания личности другого человека.

Другим механизмом межличностного восприятия является проецирование. *Механизм проецирования* заключается в неосознанном наделинии другого человека собственными мотивами, приписывании ему переживаний и качеств, которые присущи самому оценивающему.

В одном известном исследовании перед группой людей (назовем их условно «судьями») была поставлена задача определить характер человека на основании общего впечатления. Каждому из «судей» давался опросный лист, в котором были перечислены все возможные черты характера. «Судье» необходимо было лишь подчеркнуть те из них, которые, по его мнению, были присущи воспринимаемому человеку. Однако у эксперимента была одна особенность, о которой «судьи» не знали. На роль «судей» были сознательно привлечены люди, у которых в характере была какая-нибудь особенно ярко выраженная черта. Она вносилась в опросник наряду с остальными возможными вариантами. В результате оказалось, что «судьи» были склонны приписывать другим именно то свойство характера, которое было отчетливо выражено у них самих. Помимо подтверждения роли проецирования в оценке окружающих данный эксперимент продемонстрировал еще одну особенность, а именно то, что тенденция приписывать собственные качества другим людям ярче проявляется у тех, кто отличается малой самокритичностью и слабым проникновением в собственную личность. Этот факт неоднократно подкреплялся специальными исследованиями (А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев, 1986). Можно со всей уверенностью говорить о существовании объективной зависимости между уровнями самопознания и восприятия других людей. Феномен проецирования может проявляться и совершенно иным образом. Человек склонен приписывать другому не только собственные свойства характера, но и некоторые поведенческие и мотивационные особенности, по сути осуществляя проекцию всех возможных уровней, конституирующих личность «другого». Отсюда не случайно, что в психологии каузальной атрибуции даже появилось представление, согласно которому человек не столько познает поведение и мотивы другого, сколько приписывает ему свойства собственного «Я».

В этой связи представляется интересным рассмотреть результаты оригинального психологического эксперимента Л. Росса (L. Ross). Он предложил испытуемым в течение получаса носить рекламный значок. Как и ожидалось, некоторые испытуемые согласились с этим предложением, другие — отказались. На заданный по прошествии эксперимента вопрос, как много других людей может удовлетворить сходную просьбу или отказать от нее, испытуемые ответили так:

- 1) согласившиеся заявили, что 62 % согласятся, а 38 % откажутся носить значок;
  - 2) несогласившиеся ответили, что 33 % согласятся, а 67 % откажутся выполнить просьбу экспериментатора.
- Таким образом, все участники опыта оценивали свое поведение как типичное, полагая, что большинство сделают то же, что и они.

Следующий механизм познания — *децентрация*, под которой понимают способность человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека. Децентрация нетождественна способности встать на позицию другого, рассуждать и действовать, «как он». Однако, как убедительно показал Д. Флейвелл, с децентрацией связано успешное и бесконфликтное принятие другого человека.

Еще одним механизмом познания человека человеком является *идентификация\**. Понятие «идентификация» употребляется в психологии личности в нескольких значениях\*\*. Все они связаны с процессами межличностного взаимодействия и познания, но каждое из них отражает свою особую область психологии; его не следует путать с интересующим нас понятием. \*\* См., например: Краткий психологический словарь. М., 1985. логической реальности. Так, одно из значений идентификации связывается с процессом неосознанного отождествления «Я» с «другим», восприятием другого человека в качестве продолжения самого себя.

Подобный механизм уже был описан нами выше и обозначен как «проецирование». Под идентификацией же мы будем далее понимать механизм, связанный с сознательной постановкой себя на место другого. Это реализуется в виде погружения, мысленного перенесения себя в пространство и время другого человека, что постепенно приводит к усвоению его взглядов, установок, мотивов, привычек, желаний и т. д.

Идентификация — очень сильный и эффективный механизм познания другого человека. По-настоящему осуществить идентификацию далеко не просто. Часто в жизни бывают ситуации, когда человеку говорят: «Попробуйте войти в его положение, встать на его позицию, и вы поймете, почему он так поступил». В ответ на что многие, задумавшись лишь на мгновение, легко отвечают: «Ну что ж, встал. И все равно не понимаю; я бы так никогда не поступил!» Как правило, в таких случаях человек даже не пытается отождествить себя с другим человеком, поскольку в иных случаях это требует больших усилий, добровольной ломки привычных представлений, короче говоря, изрядного душевного дискомфорта. С идентификацией тесно связан другой механизм — *эмпатия*, которая понимается как постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания. Способность к сопереживанию имеет

важное значение не только для процесса межличностного познания, но и для эффективного общения в целом. Установлено, что способность к проявлению эмпатии возрастает по мере накопления жизненного опыта, а также в случае разительного сходства (индивидуального и межличностного) людей между собой. Познакомившись с общими механизмами межличностного познания, перейдем теперь к рассмотрению более специального вопроса — обратимся к проблеме познания педагогом личности учащегося.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ. ОБЩИЕ ОСНОВЫ

### Педагогическая социальная перцепция и продуктивность деятельности педагога

Проблема познания педагогом личности учащегося является традиционно актуальной в практическом отношении. Еще К. Д. Ушинский, уделявший значительное внимание психологическому аспекту в решении проблем педагогики, подчеркивал, что если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его во всех отношениях. Однако перейти от императива *«Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его во всех отношениях»*.

*К. Д. Ушинский*

тивной, и скорее публицистической, постановки проблемы к ее научному формулированию, а тем более — к методам ее решения было совсем не просто.

В настоящее время проблема познания педагогом личности учащегося приобрела особую актуальность, ибо она непосредственно связана с гуманистическими тенденциями, составляющими доминанту современного учебно-воспитательного процесса. Как уже отмечалось в предыдущих разделах, различные новые подходы в педагогической

практике (педагогика сотрудничества, коммунарская методика и др.) связаны с переходом от понятийной системы «субъект—объект» к системе «субъект— субъект», от одностороннего процесса анализа к двустороннему. Происходит постепенное объединение психологии деятельности и психологии общения. В особенности это видно на примере педагогических дисциплин, объектом которых является именно та деятельность, которая строится по законам общения. Общение же как таковое всегда предполагает параллельный процесс межличностного познания. Отсюда, эффективность педагогического общения находится в существенной зависимости от полноты и адекватности познания педагогом личности учащегося.

Проблема продуктивности педагогической деятельности и общения является одной из актуальнейших проблем педагогической и социально-педагогической психологии. Большая объективная сложность этой проблемы объясняется влиянием целого комплекса факторов на конечный результат педагогической деятельности, а субъективная трудность ее решения связана в немалой степени с многочисленными, часто разноречивыми подходами к ее анализу и даже к самой постановке проблемы.

Так, применительно к педагогической деятельности принято говорить о ее продуктивности, эффективности, оптимизации и т. д. Эти понятия имеют много общего, но каждое из них оттеняет и специфический аспект проблемы. Вопрос о продуктивности педагогической деятельности в ряде исследований (Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и др.) ставится в контексте акмеологического подхода. В работах Б. Г. Ананьева заложены основы нового раздела возрастной психологии — акмео-логии, которая рассматривалась им и его сотрудниками как наука о наиболее продуктивном, творческом периоде жизни человека. Развивая эти идеи применительно к педагогической психологии, Н. В. Кузьмина экспериментально и теоретически обосновала акмеологический подход к педагогической деятельности. Поскольку речь в данном случае идет об исследовании особенностей продуктивной деятельности педагога, то предпочтение отдается не возрастной, а профессиональной периодизации — по критерию становления профессионального педагогического мастерства.

Понятие «продуктивности» педагогической деятельности неоднозначно. Можно говорить, например, о функциональной и психологической продуктивности. Под функциональными продуктами деятельности понимают созданную систему дидактических методов и приемов, коммуникативные умения и т. п., а под психологическими — новообразования в личности учащегося. Между функциональными и психологическими продуктами нет жесткой зависимости: высокому функциональному уровню не всегда соответствует адекватный психологический.

Как известно, в последние годы проблемы психологии деятельности постепенно уступают место проблемам психологии общения. Нет необходимости рассматривать здесь теоретические аспекты этих понятий и их различия. Отметим только, что, согласно современным представлениям, общение и деятельность характеризуют самостоятельные психологические реальности с собственной структурой и своими законами. Между этими реальностями существуют органические связи. Более того, как верно отмечал Б. Ф. Ломов, встречается общение, которое принципиально строится по законам деятельности (например, актерская игра), и наоборот, имеются виды деятельности, которые строятся по законам общения.

Ввиду специфики своего объекта педагогическая деятельность строится по законам общения. В структуре же общения принято выделять три компонента: когнитивный (познавательный), аффективный

(эмоциональный), поведенческий (Н. Н. Обозов; Я. Л. Коломинский) или гностический, аффективный, практический (А. А. Бодалев). Наряду с этим В. Н. Панферов предложил классификацию функций человека как субъекта общения, где выделяет шесть функций, в том числе и когнитивную.

В любой классификации выделяется когнитивный аспект общения. В педагогическом общении он приобретает особое значение. Именно с уровнем познания педагогом личности учащегося, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности. Как явствует из исследований С. В. Кондратьевой и ее сотрудников\*, для педагогов низкого уровня продуктивности деятельности характерно восприятие лишь внешнего рисунка поступка, без проникновения в истинные цели и мотивы, в то время как педагогов высокого уровня продуктивности отличают отражение устойчивых интегративных свойств личности, выявление ведущих целей и мотивов поведения, объективность оценочных суждений и т. д. Аналогичные результаты получены и Е. Н. Жучевой, посвятившей свое исследование проблеме зависимости

Прежде всего мы имеем в виду работы В. М. Роздобудько.

успешной педагогической деятельности от уровня развития и структуры педагогических способностей. Используя метод компетентных «судей» для оценивания педагогов, она выявила наличие положительной корреляции между уровнем педагогической деятельности (высокий, средний, низкий) и способностью педагога к отражению устойчивых свойств личности учащегося, умением проникнуть в скрытые резервы развития личности.

Таким образом, представляется бесспорным, что между продуктивностью педагогической деятельности и эффективностью познания педагогом личности учащихся существует тесная связь. Познакомившись в предыдущем разделе с общими механизмами и закономерностями, мы можем перейти уже непосредственно к проблеме познания педагогом личности учащегося.

## Педагогическая социально-перцептивная стереотипизация

Рассмотренный ранее механизм стереотипизации «работает» и в процессе познания педагогом личности учащегося. Причем имеют место все его разновидности: социальные, эмоционально-эстетические, режиссерские, антропологические. Так, у педагога под влиянием собственного педагогического опыта складываются специфические социальные стереотипы: «отличник», «двоечник», «активист» и т. д. (об аналогичных стереотипах восприятия, но только относительно студентов пишет и А. А. Бодалев). Впервые встречаясь с учащимся, уже получившим характеристику «отличника» или «двоечника», педагог с большей или меньшей вероятностью предполагает у него наличие определенных качеств. Конечно, не стоит думать, что этот набор стереотипов неизменен, что все педагоги рисуют себе одинаковый образ «отличника», «двоечника», «общественника-активиста» и т. д. Надо заметить, что все оценочные стереотипы носят подчеркнуто субъективный, индивидуальный характер. В этом нет ничего удивительного, поскольку каждый стереотип представляет собой закрепленный опыт общения с учащимися, опыт данного конкретного педагога. Например, на информацию о том, что в его группе будет учиться активист, ярко выраженный лидер, различные педагоги будут реагировать по-разному. Один в силу своего стереотипа может предположить, что педагогическое управление группой облегчится; другой, напротив, имея негативный опыт общения с «активистами», может наделить такого учащегося чертами карьериста, человека с демонстративно вызывающим поведением и т. п.

Говоря об индивидуальном содержании педагогических стереотипов, все-таки нельзя забывать об одинаковой направленности и распространенности многих из них. Не требует доказательств утверждение, что среди преподавателей чрезвычайно распространен стереотип о связи хорошей успеваемости учащегося с характеристиками его личности: успешно учится — значит, способный, добросовестный, честный, дисциплинированный; успевает плохо — значит, бесталанный, ленивый, несобранный и т. д. По этой проблеме выпущены сотни работ, цитировать

которые нет необходимости. Упомянем лишь то, что одно из первых исследований, посвященных стереотипам хорошего и плохого ученика, было проведено Б. Г. Ананьевым еще в 1935 году.

Некоторые исследования, а также педагогическая публицистика обращают внимание и на такой педагогический стереотип, в соответствии с которым «неблагополучными» детьми чаще всего являются «ершистые», беспокойные учащиеся, те, которые не могут усидеть на занятиях, не могут молча (пассивно, подчиненно) реагировать на замечания, способны вступить в пререкания. Практика показывает, что чаще всего педагоги просят психолога «поработать» именно с такими «неуправляемыми» детьми, считая их склонными к асоциальному поведению. Учащиеся, демонстрирующие подчиненность, действующие в зависимости от указаний и замечаний, оцениваются польщенным педагогом как благополучные и почти никогда не попадают в список «трудных». Несомненно заслуживая самого детального рассмотрения, данный феномен связан одновременно и с самыми общими, универсальными психологическими закономерностями. В этой связи особого упоминания заслуживает работа индийских психологов Пандей Джанак и Сингх Пурнима, в которой экспериментально показано, насколько лесть и преувеличенно трепетное отношение к указаниям начальства приводят к одобрению руководителем самого «льстеца». Причем этому оказались подвержены и те руководители, которые пользовались репутацией бесстрастных, объективных, подчеркнуто официальных.

Эмоционально-эстетические стереотипы также могут играть определенную роль в процессе педагогического общения. Кажется удивительным и малопривлекательным, что профессиональная оценка личностных

качеств ученика может зависеть от его внешней привлекательности. Однако этот эффект проявляется не только в оценках подростков, но и малышей. В одном из экспериментов студенткам университета — будущим педагогам — были даны описания проступков, которые совершили семилетние ребята. К этим описаниям были приложены фотографии «виновников». Оценивая свое отношение к этим малышам и их поведению, студентки оказались более, снисходительными к тем, у кого была более привлекательная внешность (А. А. Бодалев, 1983).

Как и любой другой человек, педагог почти никогда не осознает влияния эмоционально-эстетических стереотипов на собственные оценки учащихся. От этого оно не просто не уменьшается, но, напротив, только усиливается. Напомним, что в предыдущем разделе мы уже говорили: стереотипы (эмоционально-эстетические, в частности) получают распространение в уело-. виях дефицита информации о личности. По мере знакомства с учащимся, взаимодействия с ним в урочное и внеурочное время, в процессе наблюдения его поведения в различных ситуациях оценка становится все более индивидуализированной и начинает определяться конкретными чертами поведения и деятельности.

Итак, педагогические стереотипы существуют и играют определенную роль в познании педагогом личности учащегося. Плохо это или хорошо? Ответ на этот вопрос вряд ли может быть простым и однозначным.

*Не удивляйся, когда ученик выходит из образа, которым ты его наделил или за него построил. Это нормально.*

*В. Зинченко*

*Таблица 33.*

*Виды оценочных эталонов-стереотипов (по А. Л. Реану)*

Оценочный эталон-стереотип	Вероятностные	Жесткодeterminистские
Позитивные (р) представления о личности «другого»	<b>тах положительный эффект</b> — позитивный эффект само-реализующегося предсказания («эффект Пигмалиона») — защищенность — открытость «другого» — готовность «другого» к позитивному взаимодействию — возможность внесения корректив в первоначальный образ «другого» по мере взаимодействия с ними узнавания его — повышение адекватности отражения личности «другого» по мере взаимодействия с ним	<b>амбивалентный (+/-) эффект</b> — позитивный эффект само-реализующегося предсказания («эффект Пигмалиона») — защищенность — открытость «другого» — готовность «другого» к позитивному взаимодействию — ригидность восприятия «другого»; трудности со своевременным внесением адекватных корректив в первоначальный образ «другого» — неадекватное отражение личности «другого» («ошибки завышения»)
Негативные (п) представления о личности «другого»	<b>амбивалентный (+/-) эффект</b> — негативный эффект само-реализующегося предсказания («эффект Пигмалиона») — неуверенность в безопасности, тревога — закрытость, настороженность «другого» — готовность «другого» к агрессии — возможность внесения корректив в первоначальный образ «другого» по мере взаимодействия с ними узнавания его — повышение адекватности отражения личности «другого» по мере взаимодействия с ним — затруднения в межличностном взаимодействии; возможность их преодоления по мере коррекции первоначального стереотипно-негативного образа	<b>тах отрицательный эффект</b> — негативный эффект само-реализующегося предсказания («эффект Пигмалиона») — неуверенность в безопасности, тревога — закрытость, настороженность «другого» — готовность «другого» к агрессии — ригидность восприятия «другого»; трудности со своевременным внесением адекватных корректив в первоначальный образ «другого» — неадекватное отражение личности «другого» («ошибки занижения») — значительные затруднения в межличностном взаимодействии

Во-первых, мы поддерживаем позицию известных психологов Г. М. Андреевой и В. П. Трусова, считающих, что для соблюдения научной корректности необходимо учитывать момент приписывания, опосредующий и заменяющий познание как таковое. Бессмысленно оценивать процесс приписывания как «плохой» или «хороший»; необходимо всесторонне изучать его для того, чтобы дать какие-то рекомендации себе и другим. Само по себе раскрытие содержания и механизмов этих процессов способствует коррекции и самокоррекции в сфере восприятия и оценки окружающих.

Во-вторых, если все-таки попытаться ответить на этот вопрос с практической точки зрения, то равноправие «плохого» и «хорошего» аспектов станет совершенно очевидным. Почему «плохо» — вполне понятно и объяснимо. Традиционно считается, что стереотипы ведут к ограничению «педагогического видения», блокируют способность адекватного и всестороннего познания личности учащегося, что негативно влияет на отношение к нему и снижает эффективность управления учебным процессом. В свою очередь, для ответа на вопрос, почему стереотипы — «хорошо», полезно осознать, что же мы вкладываем в понятие «опытный учитель (мастер производственного обучения)». Одним из главных качеств опытного педагога считается его способность уже при первой встрече с учащимися определить их основные особенности, наметить распределение ролей в коллективе. Опытный педагог, впервые войдя в новую группу, отмечает: «Вот этот, скорее всего, доставит мне много хлопот, крепкий орешек, а этот...» Что это, как не опора на педагогические стереотипы, в основе которых лежит опыт педагогической работы, постоянного взаимодействия с детьми? Познавательная функция стереотипов налицо.

Абстрактная постановка вопроса о положительной или отрицательной роли педагогических стереотипов вряд ли имеет смысл. В межличностном познании стереотипы играют негативную роль, если педагог жестко следует им и если их влияние приобретает абсолютный характер. Существенно положительное значение стереотипы приобретают в том случае, если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятную оценку личности учащегося («Скорее всего, он доставит мне много хлопот»); если педагог «знает себя» и отдает себе отчет в существовании субъективных оценочных стереотипов; если опора на стереотипы является лишь одним из возможных механизмов познания, который действует в условиях дефицита информации, впоследствии уступая место целенаправленному, профессиональному изучению личности.

## Другие феномены педагогической социальной перцепции

Явление проецирования (и бессознательная идентификация), о котором шла речь в предыдущем параграфе, также может иметь место в педагогическом процессе. Однако в процессе познания педагогом личности учащегося его распространен-

ность ограничена, на наш взгляд, различиями в возрасте, социальном статусе и ролевых позициях педагогов и учащихся. Когда эти различия объективно (например, в силу молодости педагога) и субъективно (установка на равноправие — коммунарская методика, педагогика сотрудничества) не столь значительны, действии механизма проецирования может быть весьма существенным.

Особая роль в процессе познания педагогом личности учащегося принадлежит эмпатии. Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия «другого», но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися. Обусловленность здесь двойная. С одной стороны, более глубокое и адекватное отражение личности учащегося ведет к более обоснованному принятию педагогических решений, к повышению продуктивности воспитательного процесса. С другой стороны, проявление эмпатии, находя эмоциональный отклик у учащегося, ведет к установлению положительных отношений между ним и педагогом. А это, в свою очередь, также не может не повышать продуктивность педагогического общения\*.

В работе с «трудными» подростками проявление эмпатии имеет особое значение, так как для многих из них сопереживание является неудовлетворенной, дефицитной потребностью. Так, согласно данным одного из отечественных исследований, 92,2 % подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних (ИДН), чувствовали недостаток положительных эмоциональных контактов, находились в состоянии психологической изоляции в своих учебных коллективах. По данным Л. М. Зюбина, 35 % подростков-правонарушителей проживают в семьях, для которых характерны нездоровые отношения между родителями и детьми, наличие ярко выраженных асоциальных установок. В исследованиях Л. М. Зюбина, как и у некоторых других авторов, показано, что в последние годы влияние неблагополучной ситуации в семье на поведение подростка еще более возросло. Экспериментально доказано (Р. Хичкок), что развитие склонности к насилию и ее закрепление в виде жизненного стиля личности обычно напрямую связаны с недостатком эмпатии как у самой личности, так и у ее окружения. Причины, обуславливающие такое поведение, уходят корнями в раннее детство. Данные, полученные американскими психологами А. Вэлш, А. Байер и др., существенно дополняют и подкрепляют это положение. Исследовав 256 подростков, отличающихся делинквентным (противоправным) поведением, они установили, что подавляющее большинство испытали в той или иной мере эмоциональную изоляцию: дефицит любви, недостаток родительской заботы и т. д. Акцентируя внимание на том, насколько важны проявления эмпатии в педагогическом контакте с такими детьми, приходится с сожалением констатировать, что в реальности они не только испытывают дефицит сопереживания со стороны педагогов, но подвергаются еще большему давлению, нежели в семье. В некоторых случаях

\* Известно, что при установлении позитивных отношений между педагогом и учащимся последний склонен не замечать отдельных ошибок педагога. И наоборот, при наличии устойчивых отрицательных отношений учащиеся склонны в гипертрофированном виде воспринимать любые незначительные промахи педагога.

неспособность к проявлению эмпатии в сочетании с низким педагогическим профессионализмом существенно усугубляет процесс негативного развития личности подростка, прямо приводит к дидактогенностям\*. Приведем в качестве примера случай, с которым нам пришлось столкнуться в процессе проведения работы по изучению психологических особенностей личности подростков, состоящих на учете в

инспекции по делам несовершеннолетних. Педагог, которая вела дело одного из подростков, отмечала, что после снятия с учета он стал неуправляемым, грубым, вызывающим и т. д. Пока же он состоял на учете, все было хорошо и она находила с ним общий язык. Какой же педагогический прием применяла преподаватель М.? Оказывается, товарищам подростка ничего не было известно о его проступках, повлекших за собой постановку на учет в ИДН. И как только поведение подростка в очередной раз выходило за установленные рамки, педагог приглашала его на индивидуальную беседу, стержень которой состоял в угрозе «все» рассказать товарищам. Этот, без сомнения эффективный, способ поддержания дисциплины многократно использовался почти на протяжении двух лет. В ранг педагогического приема был возведен шантаж, циничность которого не требует ни психологических, ни педагогических доказательств. Механизмы децентрации и идентификации (в значении, определенном в предыдущем параграфе) мы считаем важнейшими в процессе познания педагогом личности учащегося. Именно со способностью побороть свой эгоцентризм, понять и принять точку зрения учащегося, наконец, встать на его место и рассуждать с его позиции в существенной мере связаны адекватность, полнота и глубина познания его личности. Все это возможно благодаря не только изначальным педагогическим способностям, но и специальным умениям. Следовательно, логические закономерности и прикладная механика познания должны рассматриваться как центральный, связующий элемент профессионально-педагогической подготовки. Как подтверждается экспериментами А. М. Поздняковой, стихийное формирование индивидуального подхода к психологии учащихся значительно менее интенсивно и менее вероятно, нежели установление интуитивных правил общения со всей учебной группой в целом.

## Рефлексивно-перцептивные способности и умения

Можно подойти к проблеме психологии познания педагогом личности учащегося более оригинально, если исходить из концепции о рефлексивно-перцептивных способностях (Я. Л. Коломинский, Н. В. Кузьмина).

Эти способности отражаются на интерпретации субъектно-объектных отношений в педагогическом воздействии и связаны со специфической чувствительностью педагога к собствен-

\* Дидактогенія — негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением такта со стороны педагога и в высшей степени отрицательно сказывающееся на деятельности учащегося и его отношениях с окружающими.

ной личности и личности учащегося. Таким образом, от данных способностей зависит эффективность познания педагогом самого себя и личности другого человека.

Выше мы уже подчеркивали, что считаем необходимым при анализе проблем межличностного познания вести речь не только о способности педагога к адекватному познанию учащихся, но и о соответствующих педагогических умениях. В связи с этим мы предлагаем выделять (А. А. Реан, 1990) рефлексивно-перцептивные умения и рефлексивно-перцептивные навыки.

*Рефлексив но-перцептивные умения педагога образуют органичный комплекс: познать собственные индивидуально-психологические особенности, оценить свое психическое состояние, а также осуществить разностороннее восприятие и адекватное познание личности учащегося. Как и любые умения вообще, они основаны на системе соответствующих знаний (закономерностей и механизмов межличностного познания и рефлексии, возрастной психологии детей, подростков, юношей) и определенных навыков. Сколь бы обширными и разносторонними ни были указанные знания, без наличия целостного комплекса соответствующих навыков рефлексивно-перцептивные умения не могут быть сформированы. Комплекс так называемых *рефлексивно-перцептивных навыков* позволяет педагогу осуществлять некоторые действия, связанные с познанием личности учащегося, без поэлементной сознательной регуляции и контроля. По нашему мнению, в структуру этих навыков входят три типа — социально-перцептивные, рефлексивные и интеллектуальные. Последние предполагают автоматизацию способов решения отдельных педагогических задач на самопознание и познание личности учащихся.*

Выделение группы рефлексивно-перцептивных умений представляется нам целесообразным, хотя, как известно, в некоторых моделях педагогической деятельности существует еще и специальный гностический компонент. По Н. В. Кузьминой, гностические умения обращены не только к субъект-объектной структуре педагогического воздействия, но и к другим значимым компонентам педагогических систем: к предмету совместной деятельности, средствам педагогической коммуникации, целям обучения и воспитания. Исходя из этого, рефлексивно-перцептивные умения являются отдельной, особой группой внутри большого блока гностических умений. Выделение специальной группы рефлексивно-перцептивных умений логично и по принципу изоформизма уровней педагогической системы: если специалистами выделяются рефлексивно-перцептивные способности, следовательно, точно так же должны быть описаны и рефлексивно-перцептивные умения.

Рассмотрим вопрос выделения рефлексивно-перцептивных способностей и рефлексивно-перцептивных умений в качестве единого целого, хотя в социальной психологии феномены рефлексии и перцепции традиционно изучаются по отдельности. Представляется, что такое объединение процессов отнюдь не механистично, но несет в себе большой психологический смысл. В свете современных исследований (А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев и др.) имеется прямая связь между полноценностью, когнитивной сложностью, дифференцированностью «Я-об-раза» субъекта и отражением им индивидуальных и личностных особенностей других людей.

Познание личности учащегося может существенно затрудняться в случае плохой осведомленности педагога об особенностях собственной личности, о своих сильных и слабых сторонах, установках, индивидуальных

особенностях реагирования в различных педагогических ситуациях. Стереотипное восприятие учащихся, постепенно сводящее на нет потребность в самоанализе, усиливается при столкновении с различными трудностями в работе. Так, чем больше трудностей испытывает субъект в педагогическом общении и деятельности, тем менее ответственными, менее профессионально заинтересованными, менее осознанно выбирающими профессию ему представляются учащиеся, с которыми он работает (все корреляционные связи значимы на уровне, равном 0,05). Мы склонны интерпретировать эти результаты как проявления своеобразной психологической защиты (или «защитной» экстернальности, по Дж. Роттеру, К. Муздыбаеву), когда обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется внешними, якобы объективными, причинами: «трудный контингент», «безответственные личности», «случайные для профессии люди» и т. п.

Мы уже говорили о связи между продуктивностью педагогической деятельности и адекватностью, полнотой и глубиной познания педагогом личности учащегося. Выше были приведены и некоторые результаты экспериментальных исследований. Дополняющие их данные получены Е. Н. Жучевой, работавшей по проблемам педагогических способностей. Было установлено, что существует прямая корреляция между развитием рефлексивно-перцептивных способностей педагога и уровнем его деятельности. По сравнению с мастерами своего дела педагоги низкого уровня деятельности проявили более чем невысокую способность к активизации учебно-познавательной деятельности учащихся на основе учета их индивидуально-психологических особенностей. Сходная зависимость наблюдалась и между уровнем деятельности педагога и его способностью к анализу собственных результатов.

Таким образом, все данные, приведенные в настоящем разделе, разносторонне подтверждают наличие тесной связи между продуктивностью деятельности педагога и познанием им личности учащегося. В этой связи рефлексивно-перцептивный анализ соответствующих способностей и умений необходимо рассматривать в качестве одного из важнейших факторов повышения продуктивности педагогической деятельности.

## Рефлексивно-перцептивный тренинг (РП-тренинг)

Название РП-тренинга достаточно полно отражает основную цель его проведения: освоение участниками приемов и методов более глубокого проникновения в собственную личность, ведущее к расширению возможностей самоанализа (рефлексии) и к более адекватному познанию других людей (перцепции), преимущественно в профессиональной сфере. По мнению разработчика РП-тренинга (А. А. Реан, 1989), соединение двух относительно самостоятельных задач в единое целое далеко не произвольно, а базируется на представлении о целостном рефлексивно-перцептивном анализе. В ряде отечественных и зарубежных исследований тесная корреляционная связь выявлена не только между сформированностью перцептивных и рефлексивных умений, навыков, способностей, но и между уровнем проведения рефлексивно-перцептивного анализа и продуктивностью профессиональной деятельности человека.

Безусловно, такой тренинг-практикум будет полезен в первую очередь представителям профессий социомического типа, связанных с межличностными взаимодействиями (образовательные системы, персонал управления, социальные работники и др.).

Содержательный аспект РП-тренинга состоит в последовательном и циклическом переходе от незнания к осознанию определенной психологической реальности. Циклическость перехода означает регулярное возвращение к уже выявленным психологическим феноменам с целью их наилучшего понимания на данном этапе развития.

Групповому анализу подвергаются основные механизмы самопознания и психологического познания окружающих (стереотипизация, проецирование, децентрация, идентификация, эмпатия и др.), а также сопутствующие групповые и межгрупповые социально-психологические феномены. Особое внимание уделяется выявлению неадекватных представлений в сферах профессионального взаимодействия и коррекции соответствующих профессиональных установок.

Процедурный аспект рефлексивно-перцептивного тренинга находится в непосредственной зависимости от содержательного аспекта. Поэтому большая часть процедур (ролевые игры, дискуссии и т. п.) специально разрабатывалась в соответствии и вместе с программой РП-тренинга и занимает в его структуре строго определенное место. Сложность состояла в том, чтобы соблюсти технологичность процедур, то есть чтобы они могли стабильно приводить к определенному результату, например, к самостоятельному выявлению группой некоторого психологического феномена. Разрешению этой проблемы способствовало, в частности, использование количественных параметров (процент уверенности в правильном ответе и др.).

Кроме специально разработанных процедур (игры «Комплименты\*», «Кто есть кто», «Криминал» и др.) в структуре РП-тренинга широко используются психотехнические игры (эффекты активизации, релаксации, группового сплочения и т. п.). Следует также отметить значительную роль процедуры «рационализации» (можно даже сказать, что ей приписана нетрадиционно высокая роль). Это предусматривает многократное обобщение и систематизацию полученных данных по проблеме профессионального межличностного познания и самопознания, с опорой на результаты игровой и аналитической работы группы.

Обучающий и коррекционный аспекты находят выражение в следующих результатах проведения тренинга-практикума:

<- освоение эффективных приемов и методов познания личностных особенностей окружающих;

-С" освоение приемов адекватного самопознания;  
<?■ некоторая коррекция самовосприятия и запуск механизма самопознания и самокоррекции личности как субъекта профессиональной деятельности;

◆ освоение системы рефлексивно-перцептивного анализа (формирование соответствующих знаний, умений, навыков);

-v" коррекция психологических установок в межличностном и профессиональном межгрупповом общении;

-> специфический опыт общения в тренинговой группе (эффект немедицинской психотерапии).

Кроме того, по окончании РП-тренинга с каждым из участников проводится индивидуальное консультирование по его личным и профессиональным проблемам на основе" предварительно проведенного психологического тестирования и результатов анализа поведения в группе.

Динамический аспект отражает процесс развития тренинговой группы и динамику установившихся в ней межличностных отношений. Анализ и коррекция групповой динамики являются одной из наиболее сложных творческих задач ведущего (каждая группа развивается по-своему), в связи с чем возникает вопрос: можно ли считать рассматриваемый тренинг-практикум технологией? Представляется, что на этот вопрос можно дать утвердительный ответ, но с одной важной оговоркой: высокий уровень групповой активности, динамичность развития группы являются важным и необходимым условием успешного проведения как отдельной процедуры, так и тренинга-практикума в целом. Ведущему же в ходе проведения РП-тренинга необходимо поддерживать баланс между спонтанной групповой активностью и требованиями программы. В этом также состоит существенная особенность РП-тренинга в сравнении с традиционными представлениями о тренинговом процессе. О высокой технологичности РП-тренинга свидетельствуют стабильно высокие результаты его проведения в течение целого ряда лет в различных городах Российской Федерации, Белоруссии, Казахстана тренерской командой (А. А. Реан, М. Ю. Ермишкин, С. Е. Лукин, Д. Г. Сироткин и др.) в целях повышения профессионализма педагогов и персонала управления образовательных учреждений различного типа. В процессе подведения итогов специалисты отмечают достаточно высокую эффективность и полезность тренинга-практикума как для своей профессиональной деятельности, так и для личной жизни (средне-групповые показатели от 4,1 до 5,0 баллов по пятибалльной шкале в разных группах). Таким образом, рефлексивно-перцептивный тренинг является гибкой технологией повышения профессионализма в области межличностного познания.

Технологией повышения профессионализма в области педагогической деятельности является также и разработанная (А. А. Реан, 1991) системная процедура аттестации и оценивания деятельности педагогов. Несмотря на то что эта технология не является тренинговой, в ее основе также лежат идеи самоанализа профессиональной деятельности и самокоррекции и профессионального самосовершенствования. Важнейшей особенностью данной технологии является процедура



Рис. 6. Схема интеросистемной социогностики в деятельности педагога

сравнительно-сопоставительного анализа результатов самооценки педагогом собственной деятельности с оценкой его деятельности силами компетентных «судей» (экспертный рейтинг).

На рис. 6 представлена модель, описывающая педагога как субъекта межличностного познания и самопознания. Коротко остановимся на содержательной и смысловой характеристиках элементов модели. Несколько слов о названии. Термином «социогностика» мы указываем на то, что, во-первых, имеется в виду гностическая, познавательная деятельность педагога, а во-вторых, что эта гностическая деятельность ограничивается социально-психологическим аспектом. Определение «интеросистемная» указывает на то, что в данной модели педагогическая социогностика описывает процесс внутри той или иной педагогической системы.

Выделение трех основных блоков — познание учащихся, коллег, а также самопознание — отражает некоторые принципиальные положения. В самом общем виде можно сказать, что это неизбежное при теоретическом рассмотрении разграничение не заслоняет взаимосвязи и единства всех трех процессов, непрерывно оказывающих влияние друг на друга. На теоретическом анализе такого единства и взаимосвязи мы уже достаточно подробно останавливались как в этой книге, так и в других работах (А. А. Реан, 1990, 1994). Еще раз отметим, что профессионализм познания учащихся напрямую коррелирует с глубиной отражения собственного «Я» (в личностном и субъективном смыслах) и с проницательностью в познании коллег. И это не поверхностные корреляции, а внутренние, органичные связи и взаимообусловленность указанных процессов.

Опустимся теперь по вертикали на один шаг вниз и рассмотрим второй уровень модели. Познание учащихся предлагается рассматривать с двух точек зрения, одна из которых предполагает восприятие учащегося как личности, а другая — как субъекта учебно-познавательной деятельности.

По существу, принципиально сходная стереоскопичность, двукомпонентность характеризует и авторефлексивные процессы в сознании педагога. Первый аспект связан с познанием и адекватной оценкой своих личностных особенностей, сильных и слабых сторон своей личности, выявлением особенностей эмоциональной регуляции и т. д. Второй аспект связан с познанием, анализом и оценкой профессионально-педагогической компетентности, с ее повышением, а также с соотношением результатов личностного познания и проблем собственной профессиональной деятельности.

Процесс познания коллег протекает по сходному принципу, также связываясь с дихотомией — личность и субъект деятельности. Однако здесь появляются и некоторые новые моменты. На втором уровне модели процесс познания коллег мы рассматриваем как протекающий в двух направлениях — межгрупповое и

внутри-групповое познание. В самом общем виде мы говорим именно об этих двух компонентах, имея в виду, что критерии формирования групп в каждом конкретном случае могут быть различными. Например, о межгрупповом и внутригрупповом познании может идти речь в связи с проблемами педагогического стажа («опытные» — «молодые» педагоги), предметной дифференциации (внутригрупповой — преподаватели одной кафедры, учителя одного профиля; межгрупповой — преподаватели различных кафедр, учителя разного профиля). Специфическим проявлением дифференциации процессов межгруппового и внутригруппового познания как частного случая нашей модели является процесс межгруппового познания и оценивания в профтехучилище (преподаватели—мастера производственного обучения).

Теперь спустимся по вертикали еще на один шаг вниз и рассмотрим третий уровень модели. Блок «познания коллег» на этом уровне связан с уже знакомыми нам компонентами процесса познания: личностным и деятельностным. Однако оба эти аспекта могут быть рассмотрены только как компоненты процесса внутригруппового познания и оценивания. При межгрупповом познании личностный компонент присутствует константно, деятельностный — переменен, то есть может и не проявляться. Это зависит от критерия межгрупповой дифференциации. Скажем, если межгрупповая дифференциация рассматривается по уровню педагогического стажа, то процесс межгруппового познания как раз и состоит из двух компонентов, протекая как в личностном, так и в деятельностном аспектах. Если же межгрупповая дифференциация связана, например, с предметным критерием (преподаватели разных дисциплин, разных кафедр), то объективно следует говорить лишь о личностном познании коллег, обоснованно полагая при этом, что адекватное познание коллег в профессиональном аспекте, как субъектов профессионально-педагогической деятельности, в этом случае ограничено. Эти ограничения связаны с различиями в предметной области (математика — литература, теоретическое обучение — производственное обучение, общеобразовательные дисциплины — профессионально-практическое обучение и т. д.). И чем больше эти различия, тем меньше условий для адекватного познания и оценивания коллег с профессиональной точки зрения на межгрупповом уровне. Эти ограничения не затрагивают, пожалуй, лишь ту сферу деятельности коллег, в которой они представлены как субъекты воспитательного воздействия, сферу, которая накладывает на конкретную специализацию.

В блоке «познание учащихся» третий уровень нашей модели связан с двумя аспектами познания учащихся как субъектов деятельности: с теоретическим и практическим видами обучения. Это разграничение внутри единого процесса принципиально важно и базируется на экспериментальной основе, выходящей в прикладном плане в сферу психодиагностики. В самом общем виде указанная двухкомпонентная структура познания учащихся как субъектов учебно-познавательной деятельности отражает тот факт, что один и тот же учащийся в различных видах учебно-познавательной деятельности может проявлять различные, иногда прямо противоположные свойства. Индивидуальные особенности человека остаются инвариантными по отношению к различным видам учебно-познавательной деятельности, в то время как его профессиональные качества таковыми не являются. Например, учащийся может проявлять высокую степень автономности, самостоятельность, развитый самоконтроль<sup>1</sup>, ответственность, целеустремленность, инициативность и устойчивую учебную мотивацию в практическом обучении и при этом демонстрировать прямо противоположные качества в теоретическом обучении. Возможны, конечно, и обратные ситуации.

## **Личность педагога и познание учащегося**

Выше нам уже приходилось обсуждать проблему познания личности учащегося в связи с некоторыми личностными особенностями педагога. Но там это делалось, так сказать, «попутно». В настоящем разделе этот вопрос рассматривается специально. Итак, остановимся на отдельных важных аспектах этой серьезной и многосторонней проблемы.

В первую очередь рассмотрим проблему познания личности учащегося в связи с мотивацией профессиональной деятельности педагога. Такой приоритет не случаен. В структуре человеческой деятельности мотивации принадлежит особое место. Мы уже достаточно подробно говорили о зависимости результатов деятельности человека от его мотивации, отмечали роль мотивации в учебной деятельности, приводили результаты экспериментальных исследований (В. А. Якунин, Н. И. Мешков, А. А. Реан), свидетельствующих в пользу того, что «сильные» и «слабые» учащиеся различаются не столько по уровню интеллекта, сколько по уровню и структуре учебной мотивации. Педагогическая деятельность не является исключением из числа общих психологических закономерностей, обеспечивающих эффективность деятельности. Практически все исследователи, занимающиеся изучением педагогической деятельности (А. А. Деркач, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, А. В. Мудрик и многие другие), обращают внимание на ее мотивационное обеспечение. Например, А. А. Деркач экспериментально доказал, что от наличия в структуре мотивации творческих потребностей зависит результативность работы педагога-воспитателя. В исследовании Н. В. Тумаровой также выявлены вполне определенные различия в структуре мотивации у мастеров производственного обучения высокого и низкого уровней педагогического профессионализма. Таким образом, не вызывает сомнения, что продуктивность педагогической деятельности во многом зависит от силы и структуры профессиональной мотивации педагога. Следовательно, можно с высокой степенью вероятности предположить, что и успешное познание педагогом личности учащегося в значительной мере определяется мотивационным компонентом. Однако результаты наших экспериментов свидетельствуют о том, что говорить о наличии прямой и абсолютной связи между профессиональной мотивацией педагога и

адекватным познанием личности учащегося было бы серьезным упрощением.

В процессе исследования мы выделили в мотивационной структуре педагогической деятельности три компонента: внутренняя мотивация (ВМ), внешняя положительная мотивация (ВПМ), внешняя отрицательная мотивация (ВОМ). Напомним, что о внутренней мотивации мы говорим, когда профессиональный успех обусловлен ценностью самой педагогической деятельности (интересом к ней, стремлением к педагогическому творчеству и т. д.). Внешняя положительная мотивация связана с удовлетворением потребностей, внешних по отношению к педагогической деятельности (вопросы социального престижа, уважения коллег, материальных благ и т. д.). Внешняя отрицательная мотивация связана с потребностью самозащиты, характеризуется стремлением избежать осуждения со стороны дирекции и т. п. Для оценки профессиональной мотивации педагога мы использовали методику румынского психолога и социолога К. Замфир, которая предлагает способ измерения значимости трех указанных блоков. Кроме определения величин ВМ, ВПМ, ВОМ, мы оценили и степень оптимальности мотивационного комплекса в целом. Здесь нет необходимости подробно описывать всю последовательность наших действий, но в целях лучшего усвоения дальнейшего материала коротко поясним. Сочетание ВМ, ВПМ, ВОМ может быть различным, и от этого сочетания зависит оптимальность мотивационного комплекса. Например, наилучшим является случай, когда мотивационный комплекс педагога представлен сочетанием  $ВМ > ВПМ > ВОМ$ . Наихудший комплекс определяется сочетанием  $ВОМ > ВПМ > ВМ$ . Возможен и ряд других промежуточных сочетаний. Измерив таким образом мотивацию профессиональной деятельности педагогов, мы сопоставили ее, используя корреляционный анализ, с адекватностью отражения педагогом различных сторон личности учащегося. Адекватность же представлений педагогов также была предварительно оценена количественно, с помощью коэффициентов, описанных в предыдущих разделах.

Чтобы упростить представление результатов этой сложной процедуры, а также чтобы не перегружать текст цифровым материалом, мы даем все в виде общей схемы корреляционных связей (рис. 7).

Хотя оптимальность мотивационного комплекса в целом (как и отдельные мотивационные блоки) и связана с адекватностью познания некоторых сторон личности учащихся, но связи эти слабые и незначительные (например, на уровне 0,10). Между мотивацией самого педагога и тем, насколько адекватно он представляет мотивы учащихся, не обнаруживается сколько-нибудь значимой тенденции. Коэффициент  $A_{MV}$  как бы «зависает» в этой схеме. Таким образом, нет оснований говорить о значительном непосредственном влиянии мотивации педагогической деятельности на адекватное представление педагога о личности учащегося. Даже те, кто получает удовлетворение от самого педагогического труда, кто осознанно выбрал профессию, кто стремится к достижению высоких результатов, — даже они далеки от полностью адекватного понимания своих подопечных.

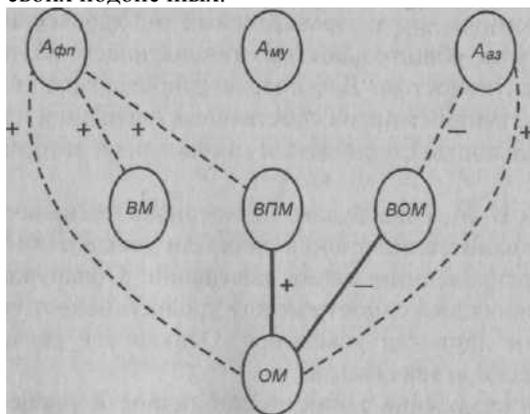


Рис. 7. Влияние профессиональной мотивации педагога на адекватность познания им личности учащегося (корреляционные связи): ОМ — оптимальность мотивационного комплекса; ВМ — сила внутренней мотивации; ВПМ — сила внешней положительной мотивации; ВОМ — сила внешней отрицательной мотивации;  $A_{фп}$ ,  $A_{фв}$ ,  $A_{ав}$ ! — коэффициенты адекватности познания педагогом различных сторон личности учащегося (сплошной линией обозначены значимые корреляции; пунктирной — слабые, незначимые связи).

Высокая профессиональная мотивация является необходимой предпосылкой эффективного решения любой задачи, но это только полдела: стихийный импульс должен получать разрешение в заданной концептуальной системе. Для их успешного формирования необходимо обучение или самообразование. Однако даже при наличии потребности в самосовершенствовании трудность часто заключается в выборе эффективных стратегий его осуществления и определения именно «тех», необходимых (а не ложных, не приводящих к вершинам) целей. Очевидно, не всегда удастся установить для себя эти цели. А потому нередко высокая активность, стимулируемая высокой мотивацией, не дает ожидаемого результата.

В некоторых исследованиях отмечается связь эффективного познания личности учащегося с индивидуально-психологическими особенностями педагога, например с такими, как интроверсия, экстраверсия, эмоциональная стабильность—нестабильность и др. Напомним, что экстраверсивный тип характеризуется ориентацией на окружающий мир, общительностью, инициативностью, повышенной двигательной и речевой активностью. Для интровертированного типа характерны направленность на внутренний

мир, на собственные ощущения и переживания; замкнутость, рассудительность, склонность к самоанализу, заторможенность движений и речи.

В исследованиях В. М. Роздобудько подтверждается наличие положительной корреляции между полнотой понимания личности учащегося (при первом впечатлении)\* и интровертированным типом поведения. Обнаружена также отрицательная корреляционная зависимость между уровнем нейротизма педагога и полнотой понимания им личности учащегося. Однако эти связи оказались очень слабыми, статистически незначимыми.

Если адекватное отражение одних сторон личности учащегося связано положительной корреляцией с интроверсией, то познание других сторон личности такой связи не обнаруживает. В частности, как было установлено в одном из наших исследований, положительная связь интровертности с познанием «другого» имеет место относительно представлений учащихся о других людях: об их обще-

\* Речь идет только о полноте отражения личности учащегося. Вопрос об адекватности познания здесь не исследовался.

ственной позиции, отношении к труду и др. Несколько иного рода связь выявляется в представлениях об автономности—зависимости учащихся. В данном случае адекватность выше у тех педагогов, в личности которых черты интроверсии и экстраверсии сбалансированы и представлены поровну. Можно заключить, что в целом педагоги интровертированного типа более полно и адекватно отражают личность учащегося по сравнению с педагогами-экстравертами. При этом нужно помнить, что речь идет о статистических закономерностях, которые всегда предполагают наличие большего или меньшего числа исключений. Что касается уровня нейротизма (эмоциональной нестабильности), то здесь также обнаружена корреляционная зависимость, на этот раз отрицательная, с адекватностью представлений педагога об автономности—зависимости учащихся. Однако эта связь, так же как и в исследовании В. М. Роздобудько, оказалась слабой, не достигающей статистической значимости.

## Самооценка педагога

### и отражение им личности учащегося

Как мы уже неоднократно отмечали, самооценка относится к важнейшим ипостасям личности и ее интеллектуальной идентичности. Прямо или косвенно самооценка во многом определяет процессы общения и деятельности, в том числе и в профессиональной области. Самооценка коррелирует, с одной стороны, с личным отношением к окружающим, с другой же — с особенностями восприятия, опосредованными социально-перцептивной сферой.

Рассмотрим результаты одного исследования (А. А. Реан, 1992), посвященного изучению связи между самооценкой педагога и тем, как в его сознании отражается личность учащегося. Методы выявления самооценки педагога, примененные в этом исследовании, уже были описаны в главе, посвященной личности и деятельности учителя. Добавим, что на данном этапе исследования дополнительно к изучению самооценки педагогов был проведен контент-анализ психолого-педагогических характеристик, написанных преподавателями исследуемой группы. Схема контент-анализа включала в себя следующие единицы: прогноз развития личности учащегося; общая оценка личности; оценка основных подструктур личности учащегося (по К. К. Платонову) — направленности, опыта, психических процессов; оценка системы отношений (В. Н. Мясищев, Б. Г. Ананьев) учащегося — к себе, к другим, к делу. Отдельно была выделена оценка педагогом дисциплинированности и самостоятельности учащихся. Кроме того, фиксировались полнота отражения личности учащихся в характеристике (двумя способами — подсчет общего количества суждений и подсчет количества используемых модальностей) и степень уверенности педагога в данной характеристике учащегося. Наконец, еще одной единицей анализа была объявлена «констатация педагогом самооценки учащегося». На первый взгляд, может показаться, что эта единица выглядит излишней на фоне такой характеристики, как «оценка педагогом самоотношения учащегося».

Тем не менее в процессе анализа психолого-педагогических характеристик мы пришли к необходимости разделения этих двух единиц. Особенностью «констатации самооценки учащегося» является то, что здесь мы абстрагируемся от учета эмоционально-оценочного компонента в суждении педагога. Иными словами, отмечается только зафиксированная в характеристике самооценка учащегося — низкая или высокая. Напротив, параметр «оценки педагогом самоотношения учащегося» предполагает актуализацию эмоционально-оценочных аспектов суждения.

Результаты исследования были подвергнуты ранговому корреляционному анализу. Таким образом, нас интересовали корреляционные связи между самооценкой педагога по различным качествам (по 24 признакам) и его отражением различных сторон личности учащегося (по 16 признакам). Обратимся к анализу одной из групп корреляционных связей. Была выявлена положительная корреляционная зависимость между отклонением самооценки педагога от идеала по параметру «самоуверенность» и общей оценкой педагогом личности учащегося. Учитывая психологический смысл этого отклонения, данную связь можно интерпретировать следующим образом: те педагоги, которые не связывают свое профессиональное самосовершенствование с развитием «самоуверенности» (а напротив, приближаясь к своему идеалу профессионализма, стремятся стать менее самоуверенными\*), дают более позитивную оценку личности учащегося. И наоборот, чем более педагог связывает свое профессиональное самосовершенствование с повышением «самоуверенности», тем чаще он дает в целом негативные оценки личности учащегося. Вообще эта тенденция проявляется и в различных частных оценках, связанных с отдельными

подструктурами личности. Так среди педагогов, не стремящихся к «самоуверенности», выявлена тенденция более высокой оценки личности учащихся по параметрам «знания, умения, навыки», «характер», «отношение к другим людям», «отношение к делу», «отношение к себе». И напротив, низкую оценку учащихся следует ждать от тех, кто не пытается ограничивать себя в проявлениях самоуверенности, кто придает этому качеству эталонные черты.

## Тренинг педагогической проницательности. Методика

С помощью предложенной нами (А. А. Реан, 1990) методики и описанной процедуры вы можете заняться самостоятельной тренировкой по развитию умений и навыков антиипиции (предвидения) оценочных суждений учащихся.

Анализируя расхождения, обнаруженные между вашими собственными оценочными суждениями (I и II аспекты) и оценочными суждениями учащихся (III аспект), вы сделаете много полезных для себя выводов.

\* Следует дифференцировать понятия «самоуверенность» и «уверенность в себе». Первое из них представляет собой дезадаптивный, второе — адаптивный уровень развития качества.

Таблица 34

| Октант                                   | Аспект           |   |   |
|--|------------------|---|---|
|  | I Я (самооценка) | II Учащиеся обо мне (предсказания педагога) | III Учащиеся о педагоге (реальный опрос учащихся) |
| 1. Лидерство — властность.               |                  |   |   |
| 2. Уверенность в себе — самоуверенность. |                  |   |   |
| 3. Требовательность — непримиримость.    |                  |   |   |
| 4. Скептицизм — упрямство.               |                  |   |   |
| 5. Уступчивость — кротость.              |                  |   |   |
| 6. Доверчивость — послушание.            |                  |   |   |
| 7. Добросердечие — несамостоятельность.  |                  |   |   |
| 8. Отзывчивость — бескорыстие.           |                  |   |   |

Итак, оцените себя (аспект I) по всем восьми октантам (форма 1). Оценка производится по 12-балльной шкале (интервал 1—4 означает, что качество развито слабо; в интервале 5—8 — средне; в интервале 9—12 — сильно (вторая степень качества, т.е. второе прилагательное).

Теперь попробуйте предсказать по всем восьми октантам мнение учащихся о вас (аспект II). Оценка также производится по 12-балльной шкале. В заключение предложите учащимся оценить вас по всем восьми октантам (табл. 34). При этом лучше соблюсти анонимность. Также учащиеся не должны быть знакомы с результатами вашей собственной предварительной работы по аспектам I и II.

Рассмотрим в качестве примера некоторые возможные варианты результатов исследования.

1. Предположим, что в результате оценки и самооценки по первому октанту (лидерство—властность) вы получите 2 балла по I аспекту и 11 баллов по аспекту III. Что это может означать? Видимо, что-сами вы не склонны считать себя властным человеком и, скорее всего, полагаете, что лидерских начал вам явно недоста-

12 Эм.683

ет, что неплохо бы заняться самосовершенствованием в этом направлении. Однако точка зрения учащихся диаметрально противоположна. В их глазах вы очень властный, а временами даже деспотичный человек. И уж если вам надо заниматься совершенствованием собственной личности, то скорее в направлении «смягчения» характера, снижения властных тенденций.

Конечно, это только пример того, как надо подходить к анализу данных. В каждом конкретном случае могут быть свои особенности. Так, понятно, что мнение учащихся не всегда является адекватным реальности. И все же, если вы получили результаты, аналогичные приведенным в примере, над ними стоит серьезно задуматься.



того, какие конкретные сведения, организующие тему занятия, имеют наибольшее профессиональное значение, где и каким образом они могут применяться, освоение каких профессиональных навыков без них невозможно. При творческом отношении к делу у педагога открывается множество конкретных путей по использованию собственной осведомленности о структуре учебной мотивации учащихся. Главное, чтобы это адекватное познание не оставалось на пассивно-содержательном уровне, а целенаправленно использовалось.

Вместе с тем выяснилась и неадекватность некоторых представлений педагогов о мотивах учебной деятельности учащихся. Так, в число значимых попадает мотив «добиться одобрения родителей и окружающих», который в действительности не имеет для учащихся особого веса. Такое неадекватное представление чревато многими тактическими ошибками в педагогическом общении. Неадекватным является и представление педагогов о высокой значимости для учащихся мотива «избежать осуждения и наказания за плохую учебу». В действительности же этот мотив не только не попал в пятерку значимых по выборке в целом, но вообще оказался на одном из последних мест. Такая ошибка может приводить уже не только к тактическим, но и к стратегическим просчетам в построении педагогического общения. Во-первых, неадекватное познание личности учащегося ведет к неправильным педагогическим воздействиям.

Во-вторых, ориентация на отрицательные мотивы (мотивы избегания, боязни неудачи, страха) всегда менее эффективна, чем на положительные, о чем мы уже говорили в предыдущем параграфе.

В-третьих, в гипертрофированно неадекватном представлении педагогов о значении для учащихся мотива осуждения и наказания проявились, на наш взгляд, собственные авторитарные установки педагогов. Все это вместе взятое может привести к неоправданному использованию педагогом «силовых» приемов, в частности угроз (вызов родителей, жалобы администрации и т. п.) и запретов. Причем эти меры могут казаться педагогу эффективными именно в силу их кажущейся адекватности структуре значимых мотивов учащихся. То, что они неадекватны мотивации учебной деятельности, — только одно из следствий авторитарной педагогики. Психология авторитаризма и неэффективность, если не разрушительность, его внедрения в педагогику достаточно хорошо изучена и описана (А. А. Бодалев, И. А. Зимняя, Я. Л. Коломинский, К. Левин, А. В. Петровский, А. А. Реан, А. Л. Свенцицкий). Мы подробно рассматривали этот вопрос в других разделах книги и потому здесь не будем на нем останавливаться.

Представление о мотивах учебной деятельности учащихся среди преподавателей и мастеров производственного обучения отражено в табл. 35. Из нее видно, что между ними нет больших отличий, хотя и примечателен тот факт, что, по мнению преподавателей, мотив «избегания наказания за плохую учебу» не просто

значим для учащихся, а доминирует над всеми мотивами. С нашей точки зрения, это свидетельствует еще и о том, что мастера производственного обучения в этом плане лучше знают учащихся и не столь «обобщаются» по поводу страха наказания как возможной меры воздействия.

Попытаемся более строго рассмотреть вопрос об адекватности познания педагогом мотивации учебной деятельности учащихся и способах ее количественной оценки.

*Таблица 35. Представление преподавателей и мастеров производственного обучения ПТУ о мотивах учебной деятельности учащихся*

|  | Мотивы   |                              |   |   |                             |
|--|--|------------------------------|---|---|-----------------------------|
| Преподаватели, n=20                      | Избежать осуждения и наказания за плохую учебу | Постоянно получать стипендию | Получить диплом                                 | Стать высококвалифицированным специалистом  | Не отставать от сокурсников |
| Мастера производственного обучения, n=31 | Стать высококвалифицированным специалистом     | Получить диплом              | Избежать осуждения и наказания за плохую учебу* | Добиться одобрения родителей и окружающих * | То же                       |

*Примечание. Звездочкой (\*) помечены мотивы, имеющие одинаковую значимость.*

Для количественной оценки адекватности вводим две величины: коэффициент адекватности ( $A_{му}$ ) и коэффициент абсолютной адекватности ( $AA_{му}$ ). Коэффициент адекватности определяется как  $A_{му} = N/2$ , где  $N$  — число верно названных педагогом мотивов;  $Z$  — величина группы доминирующих мотивов (общее число называемых мотивов).

Коэффициент абсолютной адекватности кроме простого узнавания мотивов учитывает еще и адекватность предсказания их ранговых мест:  $AA_{му} = N + n/2Z$ , где  $n$  — число верно названных ранговых мест. Оба коэффициента могут принимать значения в пределах от 0 до 1. Выбор величины  $Z$  осуществляется исследователем. Мы обычно ограничиваемся  $Z = 5$ .

Предлагаемые нами коэффициенты могут использоваться для индивидуальной характеристики педагога, а точнее — для определения его уровня познания мотивации учебной деятельности учащихся. Эти коэффициенты могут использоваться в исследовательских целях, так как, переводя искомую оценку с качественного уровня анализа на количественный, они дают возможность использовать разнообразный математико-статистический аппарат.

Так, применение корреляционного анализа по Спирмэну позволило выявить неожиданную зависимость. Оказалось, что адекватность познания педагогом учебной мотивации учащихся ( $A_{\text{мв}}$ ) находится в значимой отрицательной корреляции с педагогическим стажем (коэффициент корреляции —  $r = -0,334; a = 0,05$ ). С увеличением педагогического стажа адекватность не только не увеличивается, напротив, имеет место выраженная обратная тенденция. Объясняется это, вероятно, тем, что познание мотивационной сферы учащихся — наиболее трудоемкая задача, поскольку приходится иметь дело с наиболее «закрытой» сферой личности. Кроме того, интересно, что педагоги, как правило, не владеют навыками и умениями собственно педагогического познания мотивационной сферы учащихся. Этому их практически нигде и не обучают. Более адекватная оценка молодыми педагогами учебной мотивации учащихся связана, вероятно, с механизмом проецирования (а не с целенаправленными профессионально-педагогическими познаниями): просто они лучше помнят свою собственную учебную мотивацию и проецируют ее на своих учеников, уже будучи в новом качестве. В любом случае, главное не в том, кто более, а кто менее адекватно отражает учебную мотивацию учащихся, а в том, что по сути никто не владеет эффективными навыками ее целенаправленного профессионального познания.

Сравнение средних коэффициентов адекватности по группе преподавателей ( $A_{\text{мв}} = 0,42$ ) и по группе мастеров производственного обучения ( $A_{\text{мв}} = 0,48$ ) говорит об отсутствии стратегически значимых различий. Их общий уровень практически одинаков.

Данные, приведенные в табл. 36, мы не будем интерпретировать с точки зрения адекватности представлений, существующих у педагогов относительно позиции учащихся. Мы это сделаем несколько позже при помощи специально разработанной процедуры и с учетом структуры факторов привлекательности профессии, зафиксированных в различных выборках учащихся ПТУ. Пока ограничимся тем, что данные, представленные в табл. 36, свидетельствуют о мнении педагогов по поводу профессиональных ценностей учащихся.

Ниже приведены представления педагогов о значимости факторов привлекательности профессии для учащихся ПТУ.

**Таблица 36**

| Фактор привлекательности профессии                          | Значимость фактора |
|---|--------------------|
| Большая зарплата  | 1                  |
| Негативный фактор: работа вызывает физическое переутомление | 2                  |
| Работа соответствует способностям                           | 3                  |
| Профессия — одна из важнейших в обществе                    | 4                  |
| Работа не вызывает физического переутомления                | 5                  |

Сравнение табл. 36 и данных, отражающих результаты опроса самих учащихся, позволяет констатировать, что педагоги достаточно хорошо прогнозируют ответы учащихся по поводу наиболее значимых факторов привлекательности профессии. Это дает неплохую основу для эффективной организации направленного профессионально-педагогического общения.

Обращает на себя внимание то, что педагоги недооценивают значимость коммуникативного компонента как профессиональной ценности для учащихся («работа с людьми» — как положительный фактор и его противоположность — «слишком частый контакт с людьми»). Как показали наши исследования, для учащихся не случайна значимость этого фактора. Он отражает общую ориентацию учащихся различных ПТУ на профессии социономического типа. Данные, хорошо иллюстрирующие это положение, приведены в главе, посвященной проблеме учебной мотивации и выбора профессии.

Возвращаясь к сравнительному анализу представлений педагогов и учащихся о факторах привлекательности профессии, отметим, что приводившиеся ранее сопоставления свидетельствуют лишь о крайне приблизительном соответствии между реальностью и существующими представлениями педагогов. Это связано с игнорированием различий между училищами, которые как раз и обуславливают степень значимости того или иного фактора. Для получения более точной оценки мы применили расчет коэффициента адекватности, который определили по формуле

$$A_{\text{фп}} = n/N,$$

где  $n$  — число совпавших факторов (тех, что были верно названы педагогом);  $N$  — общее число отмеченных факторов (как правило, 5 или 4). Коэффициент  $A$  может принимать значения от 0 до +1. Расчет средней адекватности  $A_{\text{фп}}$  выборке педагогов показал, что он равен 0,449 (при  $\alpha = 0,238$ ), то есть выражается

достаточно высокой величиной. В то же время имеются существенные индивидуальные различия в точности. Показатель точности отражения значимых факторов привлекательности профессии ( $A_{\text{фп}}$ ) имеет слабую положительную корреляцию с величиной педагогического стажа  $r = +0,293$  (значимо на уровне, равном 0,10). По мере увеличения педагогического стажа наблюдается тенденция повышения точности. С помощью расчета  $A_{\text{фп}}$  были выявлены небольшие различия между тем, насколько адекватно отражение факторов привлекательности со стороны преподавателей и мастеров производственного обучения. У последних имеет место более высокий коэффициент (при том, что различия средних значений оказались статистически незначимыми).

## Отражение педагогом автономности-зависимости учащихся в учебной деятельности

В специальных психолого-педагогических работах часто поднимается вопрос о том, насколько успеваемость учащегося зависит от таких личностных качеств, как самостоятельность, уверенность в себе, ответственность и др. По стилю учебной деятельности можно выделить две полярные группы учащихся, обозначив их как «автономные» и «зависимые». Первые характеризуются такими качествами, как настойчивость, целеустремленность, развитый самоконтроль, уверенность в себе, склонность к самостоятельному выполнению работы и т. д. «Зависимые», напротив, почти не обнаруживают подобных особенностей: их учебная деятельность в основном связана с опорой на рекомендации педагога, с ориентацией на советы, подсказки. То, насколько успешно педагог справится со своей задачей, определяется учетом этих типов учебной деятельности и адекватным распределением своих представлений в зависимости от выраженности у учащихся автономности— зависимости. Так, применение в отношении «зависимых»\* учащихся стратегии «распространенной опеки» может оказаться эффективным способом воспитания, способствующим успешному взаимодействию обеих сторон\*. Однако по отношению к учащемуся «автономного» типа такой подход, основанный на поэтапной регламентации действий, навязывании советов, указаний, подсказок, скорее всего, будет иметь явные негативные последствия.

Таким образом, адекватное представление педагога об автономности—зависимости учащихся имеет чрезвычайно большое практическое значение. От адекватности этой оценки зависит эффективность деятельности самого педагога, в частности осуществления им индивидуального подхода в процессе обучения, способствующего успешной учебной деятельности учащихся.

Теперь перейдем к рассмотрению конкретных эмпирических данных. Схема анализа остается прежней, уже знакомой по предыдущей главе: распределение учащихся по признаку автономности—зависимости — связанные с этим представления педагогов — адекватность представлений педагогов.

Для выявления стиля учебной деятельности учащихся и отнесения их к одной из двух групп был использован специальный тестовый опросник (Г. С. Прыгин). Данная методика представляется нам вполне обоснованной, надежной, имеющей высокую валидность по содержанию и критериям. Методика диагностирует два основных типа учащихся, «автономных» и «зависимых», а также выделяет третью группу — «неопределенных», занимающих промежуточное положение между первыми двумя типами. Вопрос о выборе эффективных стратегий педагогического взаимодействия — это большая самостоятельная проблема, которой мы здесь касаться не будем. Пути ее решения разнообразны и в высшей степени непросты. В частности, представляется, что и для «зависимых» учащихся взаимодействие по типу «распространенной опеки» следует использовать лишь как временную меру, имея в виду дальнейший перевод учащегося с уровня «зависимости» на уровень «автономности». Очевидно, что формирование у учащихся «зависимых» черт и во многом обусловлено авторитарным стилем учебного руководства.

группу — «неопределенных», занимающих промежуточное положение между первыми двумя типами.

Результаты исследования представлены в табл. 37, из которой видно, что процент «автономных» учащихся в двух выборках составляет около 25 %, а в одной — лишь 5,5 %. Эти выборки отличаются по половому признаку: первые две (А, В) состоят из юношей, а третья (С) — из девушек. Очевидно, этот факт имеет свои психологические и социальные корни. Мы имеем в виду существование и действие социальных эталонов маскулинности и фемининности: то, что может получить одобрение в поведении и психологии женщины, не всегда воспринимается положительно применительно к мужчине, и наоборот. По крайней мере, независимость и самостоятельность традиционно рассматривались в подростковой среде как важнейшие признаки маскулинности.

Обращает на себя внимание то, насколько высок процент учащихся, относящихся к «зависимому» типу, — 41-65 %. Это обстоятельство никак нельзя назвать отрадным. Диагностика «зависимости» в учебной деятельности у большого числа учащихся, конечно, не случайна. Вся система традиционной педагогики, ориентированная на субъект—объектное взаимодействие, на жесткое и прямое управление, на директивные методы воспитания, в конце концов, приводит к формированию и распространению именно зависимого типа учащихся. Никто не отрицает, что возникновение того или иного стиля учебной деятельности обусловлено многими факторами, в том числе и характером подростка, его темпераментом, способностями и т. д. Однако в нашей культурной ситуации фактору педагогического влияния изначально приписано «право первого голоса» в процессе формирования личности.

И по сей день остаются актуальными слова, сказанные великим физиком А. Эйнштейном: «В сущности, почти чудо, что современные методы обучения еще не совсем удушили любознательность, ибо это нежное растение требует наряду с поощрением прежде всего свободы — без нее оно неизбежно погибает».

*"В сущности, почти чудо, что современные методы обучения еще не совсем удушили любознательность, ибо это нежное растение требует наряду с поощрением прежде всего свободы — без нее оно неизбежно погибает".*

А. Эйнштейн

Таблица 37. Результаты диагностики стилевых характеристик учебной деятельности учащихся

| Выборка | Количество учащихся, % |             |                   |
|---------|------------------------|-------------|-------------------|
|         | «автономные»           | «зависимые» | «неопределенные*» |
| А       | 5,5                    | 65          | 29,5              |
| В       | 24                     | 41          | 35                |
| С       | 25,6                   | 44,4        | 30                |

Для исследования представления педагогов об учащихся по параметру автономность—зависимость мы разработали специальную методику. Она включает в себя инструкцию, направленную на создание у опрашиваемых определенной установки; краткое и ясное описание типологии «автономных», «зависимых» и «неопределенных» учащихся; оценочное задание на дифференциацию учащихся на основе опыта, наблюдений. Результаты исследования представлены на рис. 8 и 9. В данном случае рассчитывать среднее арифметическое значение оценки, данной педагогом учащимся, было бы нецелесообразным, да и просто некорректным, так как разброс во мнениях слишком велик. Поэтому все многообразие оценок педагогов мы сгруппировали в пять классов: 0—20 %, 21—40 % и т. д. Затем определили значимость, наполняемость того или иного класса, подсчитав, сколько оценок каждый из них получил. Из приведенных рисунков видно, что большинство педагогов полагает количество «автономных» учащихся в группе стабильно небольшим, представляющим явное меньшинство по сравнению с «зависимыми» и «неопределенными». Только очень немногие педагоги (всего лишь 3,8 %) считают, что «автономных» большинство, что учащиеся способны проявить самостоятельность и ответственность в учебной деятельности. Даже если эту небольшую группу объединить с теми, кто считает, что «автономных» учащихся больше остальных (в пределах 61—80 %), все равно таких педагогов окажется только 7,6 %, в то время как 57,6 % утверждают, что количество учащихся, способных на проявление самостоятельности и ответственности в учебной работе, обладающих развитым самоконтролем, очень невелико и колеблется в пределах от 1 до 20 %. Это не означает, что всех остальных педагоги расценивают исключительно как «зависимых», ведь есть еще и так называемые «неопределенные», у которых выражены черты обоих типов. Однако 34,6 % педагогов считают, что «зависимые» составляют значительную долю учащихся (41—60 %), а еще 21,1 % — что «зависимых» подавляющее большинство (61—80 %). Отвлекаясь от проблем адекватности этих представлений,\* хочется заметить, что это, возможно, именно тот случай, когда некоторая неадекватность оценок, небольшое «заблуждение» педагога, завышенное представление об «автономности» собственных учащихся были бы желательны. «Авансирование доверием» — психологически оправданный и эффективный педагогический прием. В целом ряде социально-психологических исследований было показано, что ошибка, завышающая оценку личности, характерна именно для руководителей высокого уровня. Что же касается авторитарных и психологически некомпетентных руководителей коллектива (исследования А. В. Петровского с сотрудниками) и педагогов (данные А. А. Бодалева с сотрудниками), то они, как правило, ошибаются в направлении занижения оценок.

Интересно, что преподаватели и мастера производственного обучения имеют существенно различные представления об автономности и зависимости учащихся. Соответствующие данные, на основе которых можно провести сравнительный анализ, представлены на рис. 10 и 11. Как видим, 84,2 % преподавателей считают,

\* Приходится с сожалением констатировать (ср. табл. 37), что подобные представления педагогов достаточно адекватны действительности.

что «автономных» учащихся очень мало — 0—20 %. Остальные преподаватели (15,8 %) полагают, что таких учащихся несколько больше, и дают оценку в пределах 21—40 %. Таким образом, преподаватели единодушны в своем мнении, что «автономных» учащихся совсем немного. Среди преподавателей не оказалось ни одного (!), который считал бы, что большинство его учащихся способны на проявление высокого уровня самостоятельности, ответственности и самоконтроля в учебной деятельности. Более оптимистичные представления имеют мастера производственного обучения. Так, 45,4 % мастеров производственного обучения считают, что удельный вес «автономных» учащихся составляет 21—60 %. Из числа этих мастеров производственного обучения 21,2 % полагают, что доля таких учащихся не менее 41 %. При этом важно подчеркнуть, что 6 % мастеров производственного обучения считают, что почти все учащиеся (от 81 до 100 %) проявляют «автономность» в учебной деятельности.

Доля мастеров производственного обучения, считающих, что хотя не все учащиеся проявляют высокий уровень самостоятельности и ответственности в учебной деятельности, но все-таки их абсолютное большинство (больше 61 %), также составляет 6 %.

Мастера производственного обучения дают гораздо более высокую оценку «автономности» учащихся, чем преподаватели, что не может не сказываться на продуктивности педагогического общения. Различия, выявленные в оценке автономности—зависимости учащихся, имеют объективную основу. Мы склонны интерпретировать их не с точки зрения субъективных представлений мастеров и преподавателей, а как

отражение объективных реальностей. О какой же разнице реалий может идти речь, если преподаватели и мастера производственного обучения в ходе эксперимента оценивали одних и тех же учащихся? Оказывается, может. Все дело в том, что именно конкретный субъект оценки понимает под реальностью и что именно он использует в качестве опорного пункта своих рассуждений. Если преподаватели оценивали «автономность» учащихся на уроках, то мастера производственного обучения — на практических занятиях. Очевидно, в различных оценках преподавателей и мастеров производственного обучения и нашел отражение тот факт, что один и тот же учащийся может проявлять высокую степень «автономности» (самостоятельность, развитый самоконтроль, ответственность, целеустремленность и т. д.) на практике и теряет самостоятельность, становится «зависимым» на теоретических занятиях.

Полученные данные имеют значение и в контексте проблем педагогической психодиагностики. Автономность—зависимость в учебной деятельности рассматривается как устойчивый комплекс личностных особенностей, неизменно проявляющийся в процессе обучения. Соответствующие диагностические методики позволяют, исходя из этого, дифференцировать учащихся по стилю учебной деятельности. Такой подход обоснован теоретически и экспериментально. Его применение предполагает постоянный учет сложной структуры учебной деятельности. Теоретическое и практическое обучение — это разные виды учебной деятельности. Очевидно, должны существовать и различные методики, направленные на диагностику автономности—зависимости в этих видах учебной деятельности.

Понятие «автономность» остается как универсалия, характеризующая устойчивый комплекс личностных особенностей учащихся. Соответственно должны остаться и шкалы, диагностирующие этот феномен. Однако необходимо и существование субшкал: «автономность—зависимость» в теоретическом обучении и «автономность—зависимость» в практическом обучении. Очевидно, между самими субшкалами, а также между субшкалами и основной шкалой будет существовать разнообразная корреляция. Впрочем, это не снимает введенного различия этих понятий и тем более не избавляет от необходимости научного решения этой проблемы. Кстати, в психологии личности (правда, в общей, безотносительно к педагогическим вопросам) аналогичная проблема уже вставала в рамках концепции локуса контроля и была там относительно успешно решена.

Рассмотрим проблему адекватности представлений педагогов об автономности—зависимости учащихся в более строгом ключе. Для количественной оценки адекватности мы разработали и использовали специальный коэффициент  $A_{дз}$ , который определяется по формуле

$$A_{дз} = 1 - \sum_{i=1}^3 \frac{|x_i - z_i|}{100},$$

где  $x_i$  — процент учащихся  $i$ -й категории (автономных, зависимых, неопределенных) по предсказанию педагога;  $z_i$  — процент учащихся  $i$ -й категории в действительности (по результатам тестирования).

Коэффициент  $A_{дз}$  изменяется в пределах от -1 до +1, значение +1 свидетельствует о максимальной точности представлений педагога, а -1 — о максимальном расхождении оценки педагога с действительностью.

Расчет среднего арифметического значения коэффициента адекватности  $A_{дз}$  по всей выборке показал, что он равен +0,382. Таким образом, представления педагогов об автономности—зависимости учащихся достаточно адекватны реальности, хотя до достижения «потолка» остается немалая дистанция. Величина стандартного отклонения указывает на то, что имеются существенные индивидуальные различия между педагогами в точности оценок. Корреляционный анализ данных (по Спирмэну) не выявил значимой связи между адекватностью представлений педагогов и величиной педагогического стажа. Однако из корреляционного анализа следует, что предсказания педагогов тем более точны, чем более зависимыми они считают учащихся. И наоборот, те педагоги, которые воспринимают значительную часть учащихся как «автономных», имеют более низкий коэффициент адекватности. Налицо четко выраженная зависимость: чем больше учащихся педагог расценивает как «автономных», тем менее точны его оценки, снижается коэффициент адекватности. Из приведенных ранее результатов (см. табл. 37) мы уже видели, что по результатам тестирования удельный вес «автономных» учащихся действительно невысок. Поэтому те педагоги, которые считают большинство своих учащихся «автономными», к сожалению, ошибаются; это и выражается в снижении коэффициента адекватности. Но в высшей степени интересно другое. Оказывается, представления педагога об удельном весе «автономных» учащихся положительно коррелируют с другими основными коэффициентами адек-

ватности: с адекватностью познания учебной мотивации  $A_{му}$  (коэффициент корреляции  $r = +0,310$ ,  $a = 0,05$ ) и с адекватностью познания факторов привлекательности профессии  $A_{фп}$  ( $r = 0,471$ ,  $a = 0,01$ ).

Именно те педагоги, которые хотя и ошибаются, но считают большинство своих учащихся самостоятельными, ответственными, целеустремленными, более точно отражают столь сложные сферы личности учащегося, как учебная мотивация и структура факторов привлекательности избранной профессии. Ошибаясь в одном, эти педагоги оказываются точны во многом другом, и чем больше они ошибаются, считая учащихся самостоятельными, тем точнее отражают вышеназванные аспекты в личности учащегося.

Мы считаем, что за этими фактами стоят исключительно важные психологические и психолого-педагогические закономерности. Очевидно, точка зрения, согласно которой уровень педагогического мастерства жестко связан с адекватностью познания педагогом личности учащегося, нуждается в

корректировке. Будучи теоретически безупречной и к тому же экспериментально подтвержденной в ряде исследований, эта позиция должна иметь «особые точки». Некоторые «ошибки» в познании личности учащегося, отражающие общую оптимистическую установку педагога по отношению к учащемуся, могут иметь специфическое позитивное значение. Следовательно, такого рода ошибки вполне могут быть особенностью педагогов, отличающихся высоким уровнем профессиональной продуктивности. По существу мы здесь возвращаемся к уже упомянутому выше феномену «авансирования доверием». Определенная позиция педагога, его представления об учащемся (в данном случае — несколько завышенные) всегда выражаются определенным образом на вербальном и невербальном уровнях в суждениях, оценках, поведении педагога, выборе заданий и т. д. Постоянное «авансирование доверием» зачастую подготавливает благоприятные условия для реализации этого аванса учащимися, которые начинают делать усилия, чтобы оправдать доверие преподавателя. Нет сомнения, что этот фактор оказывает огромное влияние на эффективность деятельности учащегося (и вообще способствует гармоничному формированию его личности). Здесь можно сослаться и на зарубежные исследования в рамках концепции «самореализующиеся предсказания» (У. Томас, Т. Саржент, Р. Мертон и др.). Установлено, что если к какому-либо событию относиться как к действительно свершившемуся, то оно действительно совершается («эффект Пигмалиона»). По-видимому, у «эффекта Пигмалиона» возникает больше шансов для реализации, если отношение выражается в действии, а не в словах.

Мы не утверждаем, что рассмотренные выше «ошибки познания» являются обязательным, необходимым условием продуктивной педагогической деятельности, но хотим подчеркнуть наличие различных вариантов модели продуктивной педагогической деятельности в аспекте познания личности учащегося: первая модель — высокая адекватность познания личности учащегося во всех аспектах; вторая — высокая адекватность познания учащегося в целом в сочетании с неадекватным отражением отдельной стороны личности в сторону завышения ■ ее оценки.

## Принципы структурирования оценочных представлений

Рассматривая проблему отражения личности школьника в педагогической характеристике, Б. Г. Ананьев подчеркивал, что отдельные высказывания находятся здесь в известной взаимосвязи, образуя своеобразную структуру оценочных представлений и суждений педагога. В связи с этим Б. Г. Ананьев особо акцентировал внимание на том, что в характеристике отдельные качества личности школьников «не просто перечисляются, но объединяются известной главной идеей или, как мы ее называем, *принципом структурирования*» (выделено мной. — Л. Р.). Этот принцип обнаруживается в способе сочетания и соотношения отдельных качеств» (Б. Г. Ананьев, 1980). Ананьевская идея «принципа структурирования» представляется продуктивной в плане систематики и интерпретации различных эмпирических данных.

Рассмотрим структуру связей, выявленных в результате корреляционного анализа системы оценочных представлений педагогов (А. А. Реан, 1992). Как оказалось, оценка педагогом дисциплинированности учащегося положительно коррелирует с целым набором других оценочных суждений педагога, образуя как бы ядро системы взаимосвязей. Так, оценка дисциплинированности связана положительной корреляционной зависимостью с оценкой направленности личности учащегося, оценкой его знаний, умений, навыков, его характерологических особенностей, оценкой системы отношений учащегося — к себе, к другим, к выполняемому делу. Подчеркнем, что везде связи только положительные — более дисциплинированные учащиеся и оцениваются более позитивно, как более трудолюбивые и ответственные, дружелюбные и общительные, самокритичные и адекватно себя оценивающие. Более дисциплинированные учащиеся видятся педагогам и более компетентными (выше оцениваются их знания, умения, навыки). Итак, вырисовывается определенная модель личности дисциплинированного учащегося. (Ясно, что речь идет о субъективной модели, коей является система представлений педагога.) Этот вывод тем более очевиден, если обратить внимание еще на две очень сильные корреляции: между оценкой педагогом дисциплинированности учащегося и общей оценкой его личности ( $r = 0,792$ ,  $a = 0,01$ ), и, что особенно важно, между оценкой дисциплинированности и прогнозом развития личности учащегося ( $r = 0,798$ ,  $a = 0,01$ ). Таким образом, субъективная модель личности дисциплинированного учащегося включает в себя общепозитивную оценку, целую совокупность позитивных парциальных оценок и, наконец, положительный прогноз относительно будущего такого учащегося. Логика корреляционного анализа и смысл корреляционных зависимостей позволяют сделать вывод и о существовании обратной модели личности недисциплинированного учащегося.

С теоретической точки зрения ясно, что в этих моделях проявляется не один социально-психологический феномен. Очевидно, что здесь можно говорить о специфическом проявлении эффекта ореола — причем как положительного, так и отрицательного. Не без оснований можно полагать, что проявление указанных взаимосвязей связано также с формированием и существованием определенной устойчивой системы эмоциональных отношений педагога с различными учащимися. Однако наиболее важным представляется сам факт существования подобных педагогических стереотипов (а указанные модели и есть суть социально-психологические стереотипы) и их конкретного наполнения, из которого следуют важные практические выводы. Мы уже довольно подробно обсуждали явление стереотипизации, его позитивные и негативные проявления, а также общие принципы ограничения негативных проявлений стереотипов в педагогическом общении. Отметим только, что полученные нами и приведенные в соответствующем разделе эмпирические

данные позволили перевести эти общие принципы на язык практических рекомендаций. Это и было сделано в разработанном нами практикуме-тренинге по рефлексивно-перцептивному анализу в педагогическом общении.

Теперь рассмотрим другую систему корреляций. Здесь в качестве *ядра модели* выступает оценка педагогом *инициативности* и *самостоятельности* учащихся. Как выяснилось, эта оценка также коррелирует с целым набором других оценок, хотя в данном случае и отрицательно. Оценка педагогом инициативности и самостоятельности учащихся находится в отрицательной корреляции с оценкой направленности личности учащегося, с оценкой его знаний, умений и навыков, с оценкой черт характера (все связи значимы на уровне  $a = 0,05$ ,  $a'' = 0,01$ ). В частности, оценка педагогом инициативности и самостоятельности учащихся связана отрицательной корреляционной зависимостью с оценкой отношения учащегося к самому себе, к выполняемому делу. И наконец, кроме указанных связей с парциальными оценками существует зависимость оценки инициативности и самостоятельности учащегося от общей оценки педагогом его личности, а также от прогноза развития личности учащегося.

Итак, чем более самостоятелен учащийся в общении, в своих суждениях, тем негативнее оцениваются педагогом направленность личности данного учащегося, его характерологические особенности, его отношение к самому себе («несамокритичен», «слишком высокого мнения о себе» и т. п.), отношение к делу («не может довести начатое до конца», «к учебе не проявляет интереса» и др.), тем более, неблагоприятный прогноз дается педагогом относительно будущего учащегося.

И наоборот, чем менее самостоятельным в поведении и общении является учащийся, чем больше он демонстрирует свою исполнительность и зависимость от мнения педагога, тем более позитивный отзыв он получает, тем больше положительных качеств склонен видеть в нем педагог, тем благоприятнее педагогический прогноз относительно личности учащегося.

Приведем в качестве примера две психолого-педагогические характеристики.

*Регина С. Ей 16 лет, приехала из села, имеет неплохую школьную подготовку. Ее нельзя назвать слабой, она способна хорошо усвоить изучаемый материал, учится с минимальным (\*) количеством «троек», может учиться на «4» и «5»(\*). На уроках внимательна, не отвлекается, не разговаривает. Но неактивна, не поднимает руку, даже если*

*знает (\*) ответ на вопрос. По характеру она не руководитель, а скорее исполнитель. Инициативу не проявляет, свои предложения не вносит, но в общих делах принимает участие (\*), добросовестно выполняет порученное дело (\*), трудолюбивая, спокойная, скромная, небоязливая. Думаю, что она будет учиться без «3», хорошо окончит училище и будет работать по выбранной специальности.*

Для удобства восприятия и анализа характеристики мы подчеркнули суждение, соответствующее ядру рассматриваемой модели. Видно, что в целом характеристика сугубо положительная. Там же, где какое-либо суждение педагога имеет хоть малый негативный оттенок, сразу добавляется позитивное разъяснение, вставка, которые снимают отрицательный эффект. Такие места в характеристике мы отметили знаком (\*).

Приведем теперь другую характеристику.

*Лена З. закончила среднюю школу в районном центре. Там она хорошо училась (без «троек»), пользовалась большим авторитетом у детей и взрослых, любила выделяться, то есть быть на виду у всех (\*). В училище из-за повышенных требований она стала учиться плохо, появилась неуверенность в себе, но это касается только учебы. Вне стен училища она совсем другая — жизнерадостная, веселая. Легкая по характеру, она стремится облегчить себе жизнь (\*), не берет многое в голову. Волевая, любит настаивать на своем, из-за этого часто ссорится с девочками в общежитии, обидчивая. Любит организовывать в общежитии вечера и выступать на них, привлекая к себе внимание (\*). Не могу уверенно предсказать ее будущее. Кажется, она не будет верной женой.*

Здесь также подчеркнуты суждения, соответствующие ядру рассматриваемой модели. В характеристике немало прямых отрицательных оценочных суждений, вплоть до прогноза супружеской неверности (!). Там же, где информация об учащейся имеет позитивную окраску, педагог стремится негативно проинтерпретировать эту информацию, что целиком окрашивает оценочное суждение в негативные цвета. Такие места в характеристике мы, как и прежде, отметили значком (\*).

Абсолютные значения корреляционных связей показывают, что рассматриваемая модель даже более распространена, чем предыдущая (та, где в качестве ядра выступает дисциплинированность и исполнительность учащегося). Существование модели, в которой уровень инициативности и самостоятельности учащегося отрицательно коррелирует с педагогическими оценками различных сторон его личности, является, на наш взгляд, однозначно негативным фактом. Происхождение данного феномена следует в значительной (а может быть, и в определяющей) мере связывать с авторитарными традициями в педагогическом взаимодействии, с отчетливо выраженной субъективной доминантой. Наряду с этим существование указанного феномена может быть связано и с другими психологическими факторами, в частности с личностными.

В целом же главное состоит даже не в оценке выявленной модели с позиции «хорошо — плохо\*». С точки зрения психологии — существенно само выявление объективно существующих социальных стереотипов.

Раскрытие их перед субъектом уже является шагом на пути к коррекции его установок.

Проанализируем еще одну систему связей. Как оказалось, констатация педагогом самооценки учащегося\* отрицательно коррелирует как с общей оценкой его личности, так и с некоторыми парциальными оценками.

Например, значимыми являются корреляции рассматриваемого параметра с оценкой педагогом отношения учащегося к самому себе, а также с оценкой дисциплинированности. Кроме того, констатация педагогом самооценки учащегося связана отрицательной корреляционной зависимостью с прогнозом относительно его будущего. Иначе говоря, чем выше самооценка учащегося, тем более вероятно, что педагог в целом негативно оценит его личность в целом и ее отдельные качества (дисциплинированность, скромность, трудолюбие и др.), а также выскажется скептически относительно его будущего. Вообще, последнее обстоятельство, которое проявлялось уже не раз в процессе нашего анализа данных, представляется нам особо тревожным. Отрицательный прогноз вовсе не так безобиден. Говоря об этом, мы имеем в виду эффект самореализующегося прогноза, в силу которого рассматриваемые негативные прогностические оценки по поводу личности учащегося и его судьбы могут из гипотетических перейти в разряд реальных. Очевидно, необходимо пояснить смысл отрицательной корреляционной связи между констатацией педагогом самооценки учащегося и оценкой педагогом отношения учащегося к самому себе. В контексте нашего рассмотрения эти понятия не идентичны, так как второе из них включает эмоционально-оценочный аспект в виде оценки педагогом самоотношения учащегося. Хорошо иллюстрирует и позволяет лучше понять выявленную отрицательную корреляцию следующий фрагмент одной из психолого-педагогических характеристик.

*О. М. — учащаяся с разносторонними интересами, интересная в общении. Вообще производит яркое впечатление. Личность неординарная. Мне кажется, что она знает обо всех своих достоинствах. Может даже (мне кажется, что это с ее стороны нескромно) говорить о своих способностях, задатках. Требуется внимания в таких беседах. У меня даже возникло ощущение, что она хочет показать, какая она, сколько в ней заложено.*

Как видим, с одной стороны, налицо констатация педагогом высокой самооценки учащейся (и признание ее обоснованности), а с другой стороны, достаточно негативная оценка этой самооценки.

Интересно, что между констатацией педагогом самооценки учащегося и оценкой его инициативности и самостоятельности обнаружена положительная корреляционная зависимость. Это означает, что чем выше самооценка учащихся, тем

\* Напомним, что речь идет о констатации педагогом самооценки учащихся по признаку «высокая — низкая». Эмоционально-оценочный компонент здесь не учитывается.

выше оценивают педагоги и проявление самостоятельности у таких учащихся. Соответственно верно и обратное утверждение.

Отношение учащихся к делу также является важным фактором, обуславливающим систему оценочных суждений педагога. Оценка отношения к делу имеет положительные корреляционные связи с оценкой направленности личности учащегося, с оценкой его знаний, умений, навыков, с оценкой отношения учащегося к самому себе. И наконец, оценка педагогом отношения учащегося к делу положительно коррелирует с общей оценкой его личности и с педагогическим прогнозом касательно его будущего. Таким образом, эта модель является сугубо положительной: чем более высока оценка педагога отношения учащегося к делу, тем более высоко оценивается его личность как таковая, даются более высокие оценки различным другим его качествам, тем позитивнее становится прогноз по поводу развития личности учащегося. Соответственно чем ниже оценка отношения учащегося к делу, тем негативнее становятся все вышеперечисленные оценки его личности. В целом такие представления кажутся достаточно обоснованными и не столь противоречивыми, как некоторые из рассмотренных выше, вследствие чего нет необходимости обсуждать их более подробно.

Особый интерес вызывает вопрос о степени уверенности педагогов в своих оценках личности учащихся, а также о связи этой уверенности с теми или иными личностными особенностями педагогов. Степень уверенности в своих суждениях педагоги оценивали в процентах: от 0 до 100 %. Расчет среднего арифметического значения показал, что по выборке в целом степень уверенности педагогов в собственных оценочных суждениях составляет 73,44 %. Таким образом, уверенность педагогов в своих оценках достаточно высока. Вместе с тем имеются и существенные индивидуальные особенности одни более уверены, другие — менее. Причем разброс этот достаточно велик.

Не менее значимым является вопрос о том, как связаны степень уверенности педагогов в своих характеристиках и личностные особенности педагогов. В результате корреляционного анализа здесь удалось установить некоторые зависимости. Так, оказалось, что уверенность педагога в своих оценочных суждениях положительно коррелирует с выраженностью внешней положительной мотивации. И вообще, чем оптимальнее мотивационный комплекс профессиональной деятельности, тем педагог увереннее в своих оценках относительно личности учащегося. Обнаруживается зависимость между уверенностью в оценках и коммуникативной активностью педагога. Педагоги с более выраженной коммуникативной активностью, как правило, и более уверены в своих оценках личности учащегося. Менее коммуникативно активные — соответственно менее. Мы не случайно избегаем словосочетания «коммуникативно пассивные педагоги». Как оказалось, во всей выборке только один педагог может быть отнесен действительно к разряду коммуникативно пассивных (по методике диагностики субъективной коммуникативной зоны). Очевидно, коммуникативная активность все-таки является профессиональной особенностью личности педагогов. Фактически очевидно и подтверждено как зарубежными (Э. Стоуне), так и отечественными (П. У. Крейтсберг, А. А. Реан) экспериментами, что в структуре вербального взаимодействия

на занятиях доминирует педагог. На его вербальную активность приходится от двух третей и более всего времени занятия. Несмотря на то что структура вербального взаимодействия педагогов различного уровня мастерства неодинакова, общая тенденция сохраняется.

Интересен также и вопрос о полноте, разносторонности отражения педагогом личности учащегося. В среднем педагоги использовали в своих характеристиках 18,7 суждений. В принципе, чем больше суждений высказывал педагог, тем больше различных сторон личности учащегося он раскрывал (соответствующий коэффициент корреляции  $r = 0,342$ ,  $a = 0,10$ ). Однако не столь высокий коэффициент корреляции отразил как раз те случаи, когда большее число высказываний иногда раскрывало меньше различных сторон личности учащегося, чем более лаконичные характеристики. Между полнотой педагогической характеристики и степенью уверенности педагога в ней не было обнаружено значимой корреляционной зависимости. Но оказалось, что разностороннее отражение педагогом личности учащегося положительно коррелирует с такими особенностями личности педагога, как сила и выраженность мотивации достижения успеха (по Хекхаузену). Более полно и разносторонне отражают личность учащегося педагоги с большей силой мотивации, ориентированные на успех. Возможно, более высокий интерес к личности учащегося со стороны таких педагогов является частным выражением их более высокой активности как таковой, более высокого «интереса к жизни» вообще.

## Особенности восприятия личности делинквентных подростков

Рассмотрим некоторые результаты исследований оценивания педагогами личности делинквентных подростков. Здесь мы акцентируем внимание на общих особенностях оценочных суждений педагогов, отвлекаясь от вопроса об их адекватности (вопросу<sup>1</sup> об адекватности оценок уделено много внимания в предыдущих разделах книги).

В исследовании А. А. Реана контент-анализу были подвергнуты психолого-педагогические характеристики личности подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних. При разработке схемы контент-анализа мы опирались на результаты исследований по психологии педагогической оценки (Б. Г. Ананьев), на современные работы по структуре психолого-педагогических характеристик (Д. Р. Кадырбаева, И. Л. Энгельс) и по особенностям построения психологических характеристик делинквентных подростков (С. М. Меджидова), а также на результаты собственных исследований. Таким образом, нами были выделены следующие единицы анализа: прогноз развития личности подростка; общая оценка его личности (позитивная — негативная); оценка подструктур: направленность, опыт, характер психического процесса; оценка системы отношений: к себе, к другим, к делу; оценка дисциплинированности; оценка самостоятельно-

сти; констатация педагогом самооценки подростка. Последний параметр в нашем случае не тождествен параметру «оценки педагогом отношения подростка к себе»: констатация предполагает дихотомию высокой и низкой самооценки. Эмоционально-оценочный компонент здесь не учитывается. Напротив, параметр «оценки педагогом отношения подростка к самому себе» связан с эмоциональным аспектом суждений педагога, а именно: с негативным или позитивным отношением педагога к констатированной им самим самооценке подростка.

Перейдем к обсуждению полученных результатов. Вначале отметим, что во всех подвергнутых контент-анализу психолого-педагогических характеристиках (100 %) отсутствует такая единица анализа, как «прогноз развития личности подростка». Несомненно, это негативный момент. По существу отсутствие прогноза возможного развития сводит все содержание характеристики лишь к констатации настоящего. Представляется, что констатация настоящего не должна являться самоцелью, но необходима именно для того, чтобы на ее основе сформулировать цели и возможные пути психолого-педагогической коррекции поведения подростка-делинквента и, в конце концов, выйти на прогноз развития его личности. Почти во всех характеристиках (88 %) отсутствует такая единица анализа, как самооценка подростка. Иначе говоря, педагоги игнорируют представления подростка-делинквента о самом себе (образ «Я»), его отношение к различным чертам собственного характера, к положению в группе и т. д. Это обстоятельство также представляется нам не просто негативным, «о и чрезвычайно тревожным. Дело в том, что, несмотря на всю противоречивость современных данных о самооценке несовершеннолетних правонарушителей, представления о связи между ней и де-линквентным поведением подростка как таковым являются практически общепризнанными (А. Р. Ратинов, М. М. Коченов, Г. К. Валицкас, Ю. Б. Гиппенрейтер и многие другие). Споры же в основном сводятся к выяснению того, какой характер носит самооценка правонарушителя — завышенный или заниженный. Остановимся несколько подробнее на этом аспекте проблемы.

Наиболее распространенным является представление о завышенной самооценке подростков-делинквентов (С. Н. Хоружий, Е. А. Яновская), сходной с позицией взрослых правонарушителей (А. Р. Ратинов, Н. Я. Константинова, Е. М. Собчик). В связи с этим отмечается, что неадекватная, завышенная самооценка, будучи порождением социальной дезадаптации, создает достаточно широкую зону конфликтных ситуаций и при определенных условиях способствует проявлению де-линквентного поведения (А. Р. Ратинов). Вместе с тем имеется и другая точка зрения, также основанная на эмпирических данных. По мнению Г. К. Валицкас и Ю. Б. Гиппенрейтер, большинство исследований, в которых были получены выводы о завышенной самооценке подростков-делинквентов, методически некорректны. По их собственным данным,

уровень самооценки у несовершеннолетних правонарушителей оказался ниже, чем у правопослушных подростков. Не вдаваясь здесь в дискуссию о завышенности или заниженности самооценки подростков-делинквентов, отметим следующее. По нашему мнению, главное все-таки состоит в том, что какой бы ни была самооценка подростка-делинквента, она всегда находится в противоречии с внешней оценкой (родителей, педагогов, группы), которая всегда ниже самооценки (даже если последняя достаточно адекватна). Вследствие того что при этих обстоятельствах не удовлетворяется потребность в уважении (А. Маслоу), что приводит к дискомфорту и даже дистрессу (Г. Селье), подросток не в состоянии самостоятельно найти выход из сложившейся ситуации. Одним из распространенных путей решения проблемы является переход подростка в группу, в которой оценка окружающими его личности была бы более адекватной его самооценке или даже превосходящей ее. То, что подростка здесь ценят, должно постоянно подтверждаться вербально и невербально, что неминуемо приведет к удовлетворению потребности в уважении, а следовательно, и к удовлетворенности от принадлежности к группе. Но, к несчастью, в группе подростков-делинквентов обычно доминирует контрнормативная шкала ценностей. В этом смысле особенно важно, чтобы подросток включался в неформальную группу, ориентированную на нормативную шкалу ценностей и изменяющую его ориентацию, так сказать, изнутри.

Иногда переход в другую группу приводит к удовлетворению потребности в уважении, хотя и не сопровождается повышением оценки личности подростка со стороны группы. В данном случае принадлежность к асоциальной группе позволяет удовлетворить потребность во внешнем подтверждении самооценки за счет подростков, не входящих в группу (внутри группы — «шестерка», но для посторонних — авторитет). В крайних вариантах такое удовлетворение может достигаться и путем проявления агрессии, унижающей и подчиняющей других подростков, не являющихся членами группы.

Возвращаясь к факту отсутствия в 88 % психолого-педагогических характеристик каких-либо суждений о самооценке подростка, мы хотели бы подчеркнуть еще одно обстоятельство. В свете всего вышеизложенного о роли самооценки в формировании делинквентного поведения подростков, игнорирование педагогами вопроса о самооценке является более чем негативным моментом и свидетельствует о непрофессиональном подходе к проблеме. По крайней мере, представляется, что осуществление эффективной психолого-педагогической коррекции делинквентного поведения,

*Плох тот учитель, который воспитал лишь ученика.*

*Ф. Ницше*

реализация целей воспитания (и перевоспитания) личности подростка-делинквента невозможны без анализа вопроса о самооценке. Собственно говоря, сам выбор стратегии и тактики проведения психолого-педагогической коррекции в каждом конкретном случае существенно детерминирован индивидуальными особенностями самооценки подростка-делинквента.

Заслуживают особого внимания результаты анализа по параметру «общая оценка личности подростка-делинквента». Оказалось, что в подавляющем большинстве случаев (80 %) педагоги дают исключительно негативную оценку личности подростка. Кроме того, в тех 20 % случаев, когда общая оценка личности подростка в целом позитивна, встречаются такие варианты, которые заставляют нас сделать оговорки и по поводу позитивных оценок. Так, приблизительно в 50 % случаев всех позитивных оценок последние базируются на очень поверхностном отражении личности подростка. Как правило, в таких характеристиках речь идет лишь о наиболее выраженных особенностях его поведения. Причем в основе положительной оценки педагога в этих случаях лежат дисциплинированность подростка, отсутствие конфликтов с педагогом. Например, позитивная оценка педагогом подростка А. В. (15 лет, учащийся ПТУ, состоит на учете в инспекции по делам несовершеннолетних) полностью базируется на суждениях типа: «Показал должное прилежание во время занятий, при примерном поведении... Пропусков занятий не допускал... Принимал участие в работе редколлегии своей группы».

Уже сам по себе отмеченный нами факт, что в 80 % случаев педагоги дают общую негативную оценку личности подростка, несколько настораживает. Еще более настораживает то, что эта оценка практически всегда имеет тотально-негативный характер. Нам не удалось обнаружить ни одного случая, когда бы при общей отрицательной оценке личности подростка-делинквента педагог нашел бы какие-то «просветы», дал бы позитивную оценку хотя бы об отдельных подструктурах личности, некоторых чертах характера и т. д. Если уж подросток оценивается негативно, то во всем: отрицательная направленность личности; слабые знания, умения, навыки; негативные черты характера (агрессивен, нетрудолюбив, конфликтен, недисциплинирован); негативно оценивается и уровень развития психических функций (память, мышление, внимание).

Негативизм в оценке педагогом личности подростка-делинквента представляется в высшей степени непродуктивным. При таком подходе блокируются пути эффективного межличностного взаимодействия между педагогом и подростком, становятся невозможными целенаправленное формирование его личности и осуществление коррекции его поведения. Более того, выявленные особенности негативного оценивания педагогом личности подростка способствуют, по нашему мнению, формированию делинквентного поведения. В очередной раз срабатывает эффект самореализующегося прогноза. Причем вероятность его проявления увеличивается, если к событию относиться как к свершившемуся не на словах, а на деле. Наша позиция относительно роли негативного оценивания личности подростка в чем-то согласуется с криминологическим подходом, рассматривающим проблему стигматизации (клеймения) преступника. В

рамках этого подхода справедливо считается, что под влиянием негативных реакций со стороны общества *В стадах нет ничего хорошего, даже если они бегут вслед за тобой.*

*ф. Ницше*

индивид может в конечном счете даже перейти от единичных противоправных действий к систематическим и превратиться в закоренелого преступника. Отождествление же подростка с «нарушителями дисциплины» вместо того, чтобы быть превентивной мерой, может серьезно способствовать его отчуждению. В этой связи предлагается даже различать понятия «первичной» и «вторичной» девиации (Э. Лемерт, Э. Шур), причем последняя имеет место тогда, когда индивид сознательно ведет себя определенным образом, защищаясь, нападая или приспособляясь к таким скрытым или явным проблемам, которые возникают у него в результате реакций общественности на его поведение. В целом создается впечатление, что позитивного внимания со стороны учителя заслуживают только те дети, на которых его воспитательная деятельность оказывает мощное влияние, очевидное для него самого. Все остальные могут обходиться и без «особого» внимания, то есть, строго говоря, оказываются в воспитательном вакууме.

Стигматизация преступника, очевидно, напрямую связана и с социально-перцептивными стереотипами. По крайней мере, экспериментально установлено, что одни и те же противоправные действия субъекта вызывают неодинаковую реакцию у нейтральных экспертов в зависимости от того, обвинительным или оправдательным был приговор суда. В случае обвинительного приговора эксперты оценивали действия субъекта, как правило, более негативно и более жестко.

Исследования показывают (А. А. Реан, 1992), что общая оценка педагогом личности подростка-делинквента положительно (и, заметим, весьма сильно) коррелирует с оценкой его дисциплинированности и его отношения к делу. Несколько более слабые (но тоже явные и высокозначимые) корреляции обнаружены между общей оценкой, оценкой черт характера подростка и оценкой направленности его личности. Таким образом, можно считать, что в основном эти четыре вида оценок формируют общую интегративную оценку личности подростка-делинквента. На основании этих данных выделяется определенная специфика оценки личности подростка-делинквента в сравнении с правопослушным подростком. В данном случае учебная успеваемость не вошла в число наиболее существенных факторов, определяющих оценку личности *делинквента*, в то время как такая зависимость применительно к оценке *правопослушных* подростков зафиксирована еще в ранних исследованиях Б. Г. Ананьева, не говоря уже о современных работах.

Итак, обнаруженные корреляционные связи демонстрируют, что чем ниже дисциплинированность подростка-делинквента, тем более негативную оценку его личности в целом дает педагог. То же самое можно сказать и о связи отношения подростка к делу с общей оценкой его личности. Остановимся подробнее на анализе выявленных закономерностей и рассмотрим последнее соотношение более детально. Оценка дисциплинированности положительно коррелирует не только с общей оценкой педагогом личности подростка-делинквента, но и с оценкой таких ее составляющих, как направленность личности, оценка уровня знаний, умений, навыков, оценка черт характера, оценка отношения к другим и к делу. Все связи не только достоверные, но и очень сильные.

Таким образом, чем ниже дисциплинированность подростка-делинквента, тем более негативно оцениваются педагогом и направленность личности подростка (в том числе и профессиональная), и уровень знаний, навыков, умений, и его отношение к другим и к делу. Повышение дисциплинированности достоверно связано с повышением оценки педагогом личности подростка-делинквента по всем этим параметрам. Таким образом, дисциплинированность является одним из фундаментальных, «системообразующих» факторов, лежащих в основе отношения и оценки педагогом личности подростка-делинквента. Думается, что это не стоит воспринимать однозначно положительно или отрицательно. Хотя, по правде говоря, выявленная тенденция в целом представляется нам скорее негативной, чем позитивной. С одной стороны, дисциплинированность, без сомнения, желательна и заслуживает всяческих похвал. Но вряд ли хорошо то, что оценка педагогом таких достаточно автономных блоков, как знания, навыки и умения подростка, отношение подростка к сверстникам и старшим, находится в существенной зависимости от оценки дисциплинированности подростка. К этому следует прибавить еще и то, что сама дисциплинированность часто понимается педагогом достаточно формально и связывается по существу с послушанием подростка, исполнением им любых, даже самых нелепых, требований, с отсутствием пререканий, конфликтов с педагогом.

## ЛИТЕРАТУРА

- Агеев В. С. Механизмы социального восприятия // Психологический журнал. 1989. №2. С. 63-71.
- Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки // Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. Т. 2. М., 1980. С. 128-268.
- Андреева Г. М. Атрибутивные процессы в условиях совместной деятельности // Общение и оптимизация совместной деятельности. М., 1987. С. 152-166.
- Андреева Г. М. Психология социального познания. М., 1997. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982. Бодалев А. А. Личность и общение. М., 1983.
- Бодалев А. А., Ковалев Г. А. О познавательных процессах в общении // Когнитивная психология. М., 1986. С. 195-205.
- Воронкина С. И. Особенности понимания личности студента преподавателями разных специальностей // Вопросы психологии межличностного познания и общения. Краснодар, 1985. С. 30-38.
- Деркач А. А. Социально-психологическое исследование состояния готовности воспитателя к деятельности // Актуальные

- проблемы социальной психологии. Ч. 2. Кострома, 1986. С. 99-100.
- Кондратьева С. В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга // Психология межличностного познания. М., 1981. С. 158-174.
- Кондратьева С. В. Учитель — ученик. М., 1984.
- Кужосян О. Г. Профессиональные особенности межличностного познания // Вопросы психологии межличностного познания и общения. Краснодар, 1985. С. 100— 113.
- Майерс Д. Социальная психология. СПб, 1997.
- Панферов В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения. // Психологический журнал. 1987. №4. С. 51—60.
- Петровский А. В., Петровский В. А. «Я» в других и «другие» во мне. // Будущее науки. М., 1987. С. 238-255.
- Познание и общение // Под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляевой, М. Коула. М., 1988. Психология межличностного познания// Под ред. А. А. Бодалева. М., 1982.
- Реан А. А. Профессионализм в межличностном познании. // Региональная акмео-логическая служба в системе образования. СПб, 1995. С. 86-88.
- Реан А. А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994. Реан А. А. Психология познания педагогом личности учащихся. М., 1990.
- Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога. // Вопр. пси-хол. 1990. №2. С. 77-82.
- Резуи Л. А. Наблюдение в практической психологии. СПб, 1996.
- Резуи Л. А. Тренинг педагогической наблюдательности // Вопросы психологии. 1983. №3. С. 86-93.
- Рождественская И. А. Роль стереотипов в познании человека человеком // Вопросы психологии. 1986. №4. С. 69-76.
- Романов К. М. Межличностное познание и деятельность // Вопросы психологии. 1986. №4. С. 76-81.
- Трусов В. П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов. Л., 1980.
- Трусов В. П. Теории атрибуции в зарубежной социальной психологии // Психология межличностного познания. М., 1982. С. 139-157.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х томах. М., 1986. Юсупов И. М. Вчувствование, проникновение, понимание. Казань, 1993.

# В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ И ШКОЛЬНОМУ ПСИХОЛОГУ

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ. ПРАКТИКУМ

Практикум\*, предусматривающий моделирование педагогических ситуаций, помогает осмыслить ошибки, наиболее часто встречающиеся у педагогов. Практикум включает 20 ошибок.

Структура обсуждения ошибки следующая.

1. Обозначение ошибки.
2. Краткие иллюстративные примеры.
3. Неправильные убеждения.
4. Коррекция осмысления.
5. Коррекция поведения.

Первые 10 ошибок мы предлагаем проработать вместе с нами. Вот их краткие формулировки:

1. «Не делать ошибок\*».
2. «Старайтесь делать вид, что все всегда знаете».
3. «Ничего страшного. Ну, сорвалось».
4. «Опять опоздание?!»\*
5. «Снова "двойка"».
6. «Тоже мне, Толстой нашелся!»
7. «Все видеть и все замечать».

\* Разработан Я. Л. Коломинским совместно с Н. Г. Оловниковой.

8. «Отметка- "кнут и пряник" процесса обучения».
9. «Не в вопросах, а в ответах суть учения».
10. «Не смей свое суждение иметь!»

А затем, освоив структуру обсуждения ошибки, постарайтесь самостоятельно проработать следующие 10 ошибок.

11. «Пожалеть розгу — значит испортить ребенка». (В сопоставлении с тем, что: «Шалунов можно наказывать, но нужно и поощрять».)
12. «Работы — год, добычи — грамм». («Не всегда за воздействием следует по пятам желанный результат воспитания».)
13. «Пока не прозвенел звонок». («Учитель! Оставь свое плохое настроение за порогом школы!»)
14. «Без руля и без ветрил». («Порядок на уроке — половина дела».)
15. «Не хватает времени» или «Не успели — выучат дома». («Эффективность урока».)
16. «Кто ей поможет?» («Ошибки в обращении к ученикам».)
17. «Тянешь класс назад». («Попробуйте понять его... Ведь он один и дома, и в школе».)
18. «Чем больше, тем лучше». («К чему приводит многословие учителя на уроке?»)

19. «Как бы чего не вышло». («Почему я боюсь проходящих в школу инспекторов?»)

20. «Мы такими не были».

Думайте, выбирайте, оценивайте, пробуйте...

### **Ошибка 1. «Не делать ошибок».**

При выведении химической формулы учитель допустил ошибку. Ученик указал на нее. Учитель сконфужен. Он обеспокоен тем, что подумают о нем ученики.

#### ***Его убеждения.***

1. О тебе будут хуже думать, если ты будешь допускать ошибки.

2. Ошибаться — это признак слабости.

3. Если ты будешь ошибаться в присутствии учеников, то твою ошибку они воспримут как признак твоего незнания.

4. Если ты допустил ошибку, то постарайся это скрыть.

#### ***Л. Коррекция осмысления.***

1. Подумайте о том, что нет ничего страшного, если вы ошиблись в присутствии учеников. Такие ошибки допустимы и приемлемы. Ошибиться может каждый.

2. Желание быть всегда правым ведет к внутреннему напряжению, к постоянной необходимости «быть настороже», заставляет скрывать свою «неправоту» и «ошибки». Это делает человека нервным и агрессивным.

3. Вы поставите под угрозу всю свою эрудицию, а в конце концов и свой авторитет, если, не исправив свою ошибку, начнете отстаивать свою правоту.

4. Большинство заметивших ошибку и увидевших, что вы не боитесь ошибиться, проникнутся лишь симпатией к вам. Если

же кто-то и осудит за ошибку, то это осуждение ^ \_ \_ ^ ^ \_ ^ \_ \_ будет вызвано уязвимостью «осуждающего».

#### ***Б. Коррекция поведения.***

1. Для продуктивного разрешения возникшей ситуации и поддержания определенного уровня самоуважения учитель мог бы использовать следующие приемы.

*Большинство заметивших ошибку и увидевших, что вы не боитесь ошибиться, проникнутся лишь симпатией к вам.*

«Молодец, что ты заметил ошибку. Я ее допустил умышленно. Хотел посмотреть, кто же все-таки внимателен».

«Ошибка несущественная, я сделал ее случайно» (попытка оправдательного объяснения ошибки).

«Извините, ребята, я ошибся. Исправьте у себя в тетрадах» или: «В этом случае мы действительно с вами ошиблись. Решается это так...»

2. Обратите внимание на допускаемые вами ошибки в ваших действиях и поведении. Попытайтесь их не скрывать. Мы признаем, что в определенных ситуациях возникает необходимость «не выпячивать» ошибку. Однако помните, что именно отсутствие стремления во что бы то ни стало «спасти свое лицо» позволит вам наиболее благоприятным образом разрешить возникшую ситуацию.

3. Кратко описывайте каждый случай, когда вы «ловили» сами себя на сокрытии ошибки или на отказе выполнить что-либо из-за боязни ошибиться. В конце каждой недели подводите итог. Количественная запись и ее качественный анализ необходимы, так как, осмысляя свои действия, вы учитесь лучше ими управлять.

*Не нужно панически скрывать свою ошибку, если нет желания очутиться в жалком положении.*

### **Ошибка 2. «Старайтесь делать вид, что все всегда знаете»**

Во время урока один из учеников задает учителю сложный вопрос. Ответ на него выходит за рамки компетентности учителя. Он не может на него дать правильный ответ.

Один своим агрессивным поведением по отношению к спрашивающему пытается уйти от ответа.

Другой игнорирует вопрос.

Третий пускается в рассуждения, пытаясь уйти от прямого ответа.

#### ***Их убеждения.***

1. Мне нельзя показать свою некомпетентность в этом вопросе. Это признание моего невежества.

2. Признаться, что ты, учитель, чего-то не знаешь, — это значит расписаться в своей педагогической несостоятельности и безграмотности.

3. Учитель должен быть всегда готовым ответить на любой вопрос учащегося.

#### ***А. Коррекция осмысления.***

1. Говоря «Я не знаю», вы гораздо с большей степенью вероятности вызовете уважение за вашу прямоту и честность, чем презрение за ваше невежество. Искренность и откровенность всегда привлекают.

2. Мысль о том, что знать можно и нужно все, сама по себе абсурдна. Энциклопедическая образованность под силу лишь выдающимся личностям. По всей вероятности, вы не будете претендовать на полную исключительность,

3. Признание неполного знания в том или ином вопросе — прекрасный стимул для дальнейшего, более глубокого познания. «Я знаю только то, что ничего не знаю», — гово-

\_\_\_\_\_ рил великий Сократ. Как видите, к такому выводу пришел

тот, кто был так богат знаниями.

4. Стереотипная манера поведения «учителя-всезнайки» не нейтральна. Дистанция, которую умышленно создают некоторые учителя, подчеркивая свою научную осведомленность и незнание учеников, не стимулирует умственную деятельность, а, напротив, подавляет ее.

5. «Однажды один ученик спросил учительницу по литературе, кто такой Урка-нава. Эту фамилию придумал он сам, сложив начальные буквы фамилий своих одноклассников. Не желая признавать своей некомпетентности, учительница ответила: "Грузинский писатель". Весь класс громко засмеялся...»  
Задумайтесь! Хотелось бы вам оказаться на месте этой учительницы?

*«Я знаю только то, что ничего не знаю»,— говорил великий Сократ.*

### **Б. Коррекция поведения.**

1. Приемы продуктивного разрешения ситуации:

«Я об этом ничего не знаю, но обещаю посмотреть»;

«Я не могу тебе сейчас ответить точно. Но обязательно подумаю над твоим вопросом\*»;

«Вопрос интересный. Мы обязательно вернемся к нему чуть позже, а пока не будем отвлекаться». (Принятие такого компромиссного решения обязательно подразумевает возвращение к заданному вопросу на следующем занятии, если вопрос и ответ на него имеют непосредственное отношение к излагаемому материалу.)

2. Проанализируйте ситуации, в которых вы колеблетесь, сказать ли: «Я не знаю» — или делаете вид, что информированы о предмете, о котором на самом деле ничего не знаете. Частый случай: когда кто-либо упоминает книгу, которую вы не читали, а вы понимающе «киваете», словно читали ее сами.

3. Если перед учениками вы чаще всего выступаете «всезнайкой», постарайтесь хоть изредка признать некоторые свои неудачи— и вы увидите, что результаты пойдут вам на пользу. Увидите, ваши ребята будут более склонны доверять вам.

4. В своем дневнике наблюдений отмечайте случаи, когда вы расстроились, сказав или сделав что-то не так, как вам хотелось бы, или же когда ваши действия и поведение нашли неадекватную оценку у других. С карандашом проанализируйте каждый конкретный случай и лишь затем, соотнеся все «за» и «против», постарайтесь принять правильное и разумное решение.

### **ошибка 3. «Ничего страшного. Ну, сорвалось»**

В девятом классе был запланирован поход в театр. Когда ребята выходили из класса, в дверях образовалась «пробка». И тут раздался окрик: «Вы что, очумели? Куда вы претесь? Никаких театров! Вернитесь!

Дневники на стол!!!»

Это учительница русского языка и литературы наводила порядок в классе.

### **Ее убеждения.**

1. Такое напряжение, что держать себя все время в строгих рамках просто невозможно. Своими «выходками» они могут довести «до белого каления».

*Сильным бывает тот, кто умеет позаботиться о слабом.*

2. С ними нельзя по-другому разговаривать. Другого языка они просто не понимают.

3. Тут от всех дел и забот голова идет кругом. «Сорвалась». Ничего страшного.

### **А. Коррекция осмысления.**

1. Крик — это не довод и тем более не руководство к тому, как себя следует вести.

2. Ученики никогда не признают никаких ссылок на напряжение и перегрузку в работе учителя.

3. Не слишком ли часто мы переносим ритм бытовой суеты на отношения с ребятами?

4. Наше поведение, слово, жест, взгляд, «выговор» мимоходом значат зачастую больше, чем самые искусные педагогические и культурные мероприятия.

### **Б. Коррекция поведения.**

Приемы продуктивного решения ситуации, описанной выше: «Ребята! Я не нарушу ваш "порядок", если пройду?»; «Вы позволите мне пройти? По-видимому, вы забыли, что сильным бывает тот, кто умеет позаботиться о слабом»;

«Полагаю, что в театре вы будете более интеллигентны».

1. Отмечайте все случаи, когда вам по той или иной причине пришлось повысить голос или же с раздражением разговаривать с учениками или коллегами по работе. Установите мотивы и причину вашего поведения и ваш педагогический такт. «Озлобленность» всегда порождает лишь озлобленное отношение со стороны окружающих.

2. Подумайте о стереотипах вашего поведения на чье-то резкое замечание или же чью-то грубость. Мы предсказываем вам, что вы будете выглядеть несоизмеримо лучше, если не вступите в «лобовую скандальную словесную перепалку» с зачинщиками конфликта.

3. Несправедливая отметка, с точки зрения ученика, — причина его частого раздражения и недовольства. Постарайтесь «подавить» негативную ответную реакцию школьников и в какой-то мере «снять» их душевный дискомфорт. При оценке знаний важна не сама отметка, а предшествующая убедительная аргументация.

### **Ошибка 4. «Опять опоздание?!»**

Отзвенел звонок. Коридор опустел. Но вот появляется запыхавшийся ученик. Огляделся и шмыгнул в класс.

А вот и еще двое. Стучат в дверь своего класса. На миг появляется разгневанное лицо учительницы, и дверь захлопывается... перед носом нарушителей.

Первым встречает опоздавших учитель, ведущий урок.

Один даже не смотрит на вошедшего и продолжает урок. Другой глянет с осуждением и разрешит сесть.

Третий, забыв про класс, начинает читать нотации.

#### ***Их убеждения.***

1. Ну, ладно. Опоздал сегодня. Завтра придет вовремя.
2. Своим пренебрежением я покажу, что не одобряю его поступок.
3. Недопустимо оставлять без внимания эти опоздания. Мое порицание будет ему уроком.

.

#### ***А. Коррекция осмысления.***

1. Опоздавший отвлекает класс, на него тратятся драгоценные минуты учебного времени.
2. Безнаказанные регулярные опоздания укрепляют вредную привычку разбрасываться временем. Хронически опаздывающий ученик — потенциальный прогульщик и на будущей работе.
3. Взыскания и наказания опозданий не ликвидируют. Звенья цепи «опоздание—наказание», «снова опоздание—снова наказание» повторяются многократно. Чтобы ликвидировать опоздания, надо искоренить причины, их порождающие.
4. Некоторые опоздания происходят из-за нас, педагогов, не соблюдающих единых требований к опоздавшим. Ученики не решаются опоздать на урок педагога, который нетерпим к задержкам хоть на минуту. Опаздывают на уроки нетребовательного учителя значительно чаще.

#### ***Б. Коррекция поведения.***

1. Прежде всего установите, кто на какие занятия и в какие дни опаздывает.
2. Доступ в класс свободный. С вашей стороны (со стороны учителя) никаких замечаний, никаких упреков: садись и работай. Лишь в тетрадях учета делаются пометки. Уже после урока вы сможете спокойно выяснить, кто же они, эти опаздывающие: злоумышленники, сознательно отлынивающие от занятий, или «жертвы» каких-то -неблагоприятно складывающихся обстоятельств?

13 ЗМС.883

3. Для категории «опаздывающих умышленно» лучшее лекарство — требовательность и строгость. У них пропадет охота задерживаться, если будут знать, что их приход в школу будет контролироваться учителем. Им также полезны упражнения, воспитывающие чувство времени: дежурства перед первым уроком, подготовка наглядных пособий к уроку и т. п. Контролировать этих немногих должны учителя и актив класса. В обстановке коллективного осуждения опоздания, как правило, прекращаются.
4. Диагностика опозданий позволяет вскрыть и уважительные причины. Ученики иногда вынужденно опаздывают. «Отводил сестренку в садик», «Дома неправильно идут часы», «Родители заставляют бегать за питанием малышу», «Забыли оставить ключ. Не мог закрыть дверь» и т. д. В таких случаях ребятам надо помочь.

Наша профессиональная обязанность — помогать семье создавать благоприятные условия для учебы школьника. Все это еще раз подчеркивает необходимость дифференцированного подхода к ученикам. Не следует делать огульные обобщения и выводы!

#### **Ошибка 5. «Снова "двойка"»**

«Ну что же?! Как всегда, двойка! Предыдущих тебе, видно, было мало?! Живи и радуйся!»

«Он, конечно,— лодырь и бездельник. Правда, сегодня можно было бы поставить ему и "3". Но пусть знает, что нужно работать, а не бить баклуши».

Из беседы со слабым учеником: «Раньше я из-за двоек плакал, переживал. Не хотел и даже боялся идти домой. А теперь мне безразлично. Я в дневник даже не смотрю».

Или: «Не знаю, не учил. Ставьте кол!»

#### ***Их убеждения.***

1. Мне не за что ставить ему другую оценку. Вызывая его к доске, я уже заранее знаю, что за этим последует.
2. Все-таки самое действенное средство стимулирования работы ученика и поддержания дисциплины в классе — наказание плохой отметкой.
3. Если бы я был уверен, что он не может, то, безусловно, поставил бы ему удовлетворительную отметку. Но я ведь убежден в обратном. Может, но не хочет. Стоит ли поощрять, если он в силах работать лучше?
4. Я — педагог. На меня смотрит весь класс. Прежде всего я должен быть объективен. Объективность превыше всего.

#### ***А. Коррекция осмысления.***

1. Вдумайтесь в слова, сказанные В. Л. Сухомлинским: «Я не могу без сердечной боли думать о том, что во многих школах сидят за партами где-то сзади, как отверженные, угрюмые, раздражительные или же равнодушные ко всему, отстающие, второгодники. Нельзя допускать, чтобы они ушли из школы ожесточившимися или равнодушными к знаниям. Если нормальный человек ни в одном предмете не достиг успехов, если у него нет любимого предмета, значит, школа не настоящая». Вспомните и подумайте, в другом ли положении находятся ваши отстающие.
2. Часто плохие, пусть даже заслуженные, отметки снижают у школьников

веру в себя, в свои силы и возможности. Ученик становится безразличным к двойкам. Он смиряется с положением неуспевающего.

3. Отметка не должна быть источником тревоги и опасений. Ребята пойдут на ваши занятия с большей охотой и желанием, если им не будет угрожать опасность быть вызванным и получить двойку. Отметка должна вознаграждать трудолюбие, а не карать за лень и нерадивость.

4. Путь исканий — это неизбежно путь ошибок. Вы должны помнить о предоставлении ученикам права на ошибку. От ошибок нельзя «отмахиваться» традиционно плохой отметкой. Ошибки надо исправлять.

5. Стремление к объективности любой ценой сводит труд педагога к процессу измерения требуемого и достигнутого, в котором не учитывается глав-

*Если нормальный человек ни в одном предмете не достиг успехов, если у него нет любимого предмета, значит, школа не настоящая. В. А. Сухомлинский*

*Дифференцированная отметка — профессиональный почерк справедливого педагога.*

ное — само воздействие на школьников. Что получится из учеников, для которых "двойка" становится неотъемлемым атрибутом и которых всюду «склоняют»?

### **Б. Коррекция поведения.**

1. Задавались ли вы вопросом, как же все-таки оценивать тех, кому учеба дается с большим трудом? Ученики, которые испытывают трудности в учении, бы-

\_\_\_\_\_ вают не лишены своих «сильных сторон». Так, ученик, допускающий много ошибок в сочинении, не лишен умения логично излагать, анализировать или обобщать. Необходимо «дифференцированная отметка», которая позволит ему проявить свои умения и не лишит его возможности добиться успеха. 2. Видимо, вы согласитесь с нами, что у каждого ученика есть свои «сильные» и «слабые» стороны. А вот насколько хорошо вы их знаете и используете ли это в своей работе? Проверьте себя. Для этого предположите, что класс, в котором вы ведете занятия, разделен на две группы. Лишь в одной из них преподавать будете вы. Назовите: а) фамилии трех мальчиков и трех девочек, которых вы хотели бы видеть в своей подгруппе, а также б) фамилии трех мальчиков и трех девочек, чье присутствие в вашей подгруппе в наименьшей степени соответствовало бы вашему желанию. Опишите «слабые» стороны школьников в варианте а) и «сильные» стороны в варианте б). Дайте шанс слабым поверить в себя. Сыграйте на их «сильной» стороне.

3. В текущем учете постарайтесь как можно реже использовать неудовлетворительные отметки. Просто укажите на пробелы в работе, отмечая, что ученик того-то не знает, пока не усвоил, что-то не умеет. Такой анализ фиксируйте в своей тетради. Это легко сделать при тематической форме учета и оценки работы школьников.

4. Неудачи ученика не основание для оценки его личности в целом. Помните, что *действенность оценки прежде всего зависит от того, насколько она относится к отдельным проявлениям его личности, а не к личности в целом*. Это «золотое» правило оценивания. «Ты неправильно решил задачу», но не: «Ты не умеешь считать», «Ты неправильно решил задачу», «Ты безграмотен».

5. В каждом конкретном случае глубоко вникайте в причины незнания. Что скрывается за этим незнанием: методические промахи, неумение наладить правильные взаимоотношения с учениками или же особенности самого ученика? Нельзя «тройкой» прикрывать незнание и свое нежелание работать с отдельными ребятами. *Действенность оценки прежде всего зависит от того, насколько она относится к отдельным проявлениям его личности, а не к личности в целом*.

### **Ошибка 6. «Тоже мне, Толстой нашелся!» («Общение-унижение» или «общение-оскорбление»)**

За закрытыми дверями класса: «Бездельник!», «Грубиян!», «Лентяй!», «Тупица!», «До чего ты бестолковый!».

«Будущее твое светло и прекрасно, а главное — чисто. В дворники ты, может, и сгодишься».

«Вот смотрю я на тебя и думаю: что-то в тебе есть от обитателя зоопарка. Ну просто ничем тебя не проймешь... Садись на место, гордость ты наша (в классе смех, учитель же доволен своим остроумием).

#### **Их убеждения.**

1. Педагог — человек, а стало быть, он имеет право на проявление своих чувств. Пусть бы вас в класс, вы бы быстро забыли про всю педагогику и психологию.

2. Если я искренен в своем гневе, значит, у меня есть на то основания.

3. Получается так, что ученик имеет право «ничего не делать», «паясничать», «изошряться» в своих выходках на уроках; педагог же должен руководствоваться лишь заповедями типа: «Не обидь», «Не выгони», «Не поставь» и т. п.

4. Выставляя одного на «посмешище\*», тем самым учишь остальных.

#### **А. Коррекция осмысления.**

1. Оскорбление, унижение как ответная реакция на неблагоприятные действия учеников — это признание собственного бессилия в продуктивном разрешении конфликта.

2. Еще Аристотель говорил: «Если человеком овладевает гнев, решения его неизбежно становятся непригодными». Дав «выход» своим чувствам, вы лишь на какой-то момент «облегчите» свое состояние, которое почти тотчас же сменится глубоким разочарованием и огорчением. Не зря гласит древняя

мудрость: «Сильнее всех владеющий собой!».

*Если человеком овладевает гнев, решения его неизбежно становятся непригодными.*

*Аристотель*

3. Ваше пренебрежение принципом доброжелательности освобождает ученика от необходимости быть вежливым и почтительным по отношению к вам. Недоброжелательность учителя — плохой помощник в сложных коллизиях. Мы рискуем потерять неизмеримо больше, нежели приобретем.

4. «В изумлении останавливается подчас разумный ребенок перед агрессией язвительной седовласой глупости... Я часто думал о том, — писал Януш Корчак, — что значит "быть добрым"? Мне кажется, добрый человек — это такой человек, который обладает воображением и понимает, каково другому, умеет почувствовать, что другой чувствует». (Обратите внимание, какое прекрасное определение эмпатии!)

#### ***Б. Коррекция поведения.***

1. Есть разница между осуждением как приемом педагогического воздействия, который выражается в отрицательном отношении к нарушению норм поведения, с одной стороны, и раздражительностью, озлобленностью — с другой. Только осуждение включает в себя Элемент убеждения, раскрывающий сущность вины и отношения к виновному.

2. Выразить недовольство можно воздействиями деликатными и эффективными, не вызывающими озлобления ребенка, к примеру, необычной реакцией педагога на озорной поступок. Привлекательный на первый взгляд поступок становится нелепым и глупым, если учитель попросит еще раз повторить его, не находя в нем ничего предосудительного. Ожидаемый учеником «эффект» не будет достигнут и тогда, когда учитель проявит готовность «содействовать» в происходящем: ученик залез под парту перед началом урока. Войдя в класс, учитель разрешает ему провести там все 45 минут и даже подает ему тетрадь, учебник и ручку под парту. Нешаблонная реакция, отражающая индивидуальность учителя, чаще всего поражает и привлекает непосредственностью высказанного отношения.

3. Проявление возмущения как прием педагогического воздействия нельзя смешивать с обычным выражением возмущения, когда в порыве гнева вырываются грубые слова, окрики, оскорбления.

Возмущение неблагоприятным

поступком может найти свое выражение в ваших проникновенных словах, интонации и мимике. Мы склонны считать, что эффективность воздействия обеспечат ваша выдержанность и умение владеть собой. В течение двух недель фиксируйте каждый случай, когда вы испытывали раздражение. Тщательно проанализируйте причины его возникновения. Так ли уж виноваты ваши ученики?! А вдруг ваше раздражение — результат внутренне отрицательного отношения к ним или просто ваше неумение быть терпеливым?

4. От учителей можно часто услышать: «Сдают нервы». А ведь самообладание — одно из самых главных качеств нашего профессионального мастерства. Просто так оно не дается. Для начала займитесь аутотренингом. Когда обстановка в комнате располагает к полному покою, постарайтесь сосредоточиться на одной мысли: «Я спокойна (спокоен)». Вдох, выдох, и на паузе мысленно произносите, повторяйте, убеждайте себя: «Я спокойна, спокойна». Благоприятная обстановка — неперемное условие этой процедуры, ибо сочетание ее со словом «спокойна» должно прочно закрепить условный рефлекс. Вот тогда-то в любой обстановке за мыслью: «Я спокойна» наступит ваше внутреннее спокойствие. Не забывайте, что ваши занятия должны быть регулярными.

#### **Ошибка/. «Все видеть и все замечать».**

«Я долго буду тебя ждать? Открой книгу и смотри в нее!»

«Ты куда смотришь? Где твои руки? Что ты там держишь? Дай сюда!»

«Замолчи, не подсказывай!»

«Не вертись!»

«Не отвлекайтесь! Перестаньте разговаривать!»

«Ты долго будешь смотреть в окно?»

«Вы замолчите или нет?!»

#### ***Их убеждения.***

1. «Школа без дисциплины — мельница без воды».

2. Если сидят тихо и молчат, значит, слушают.

3. На уроке просто необходимо, чтобы ученики сидели «тише воды и ниже травы». Иначе вся работа учителя пойдет насмарку.

4. Прикрикнешь — замолчат, начнешь с ними обращаться тактично — порядка нет.

#### ***Л. Коррекция осмысления.***

1. Дисциплина на уроке не зависит от количества замечаний. Учитель, который ежеминутно делает замечания, никогда не добьется дисциплины.

2. Иногда ученики как будто слушают, но на самом деле не слышат. И тут же учитель начинает при-  
*Учить не просто слушать, но и слышать.*

нимать меры... А ведь мы должны прежде всего научить ученика слушать, а главное, слышать.

3. Кому на уроке нужна тишина? Прежде всего нам, учителям. Так нам легче работать. «Полный покой» не присущ детской натуре. Можно ли требовать от ученика сосредоточенности его внимания на протяжении 6-7 часов учебного времени? Наряду с вашим предметом есть еще и другие. А вот создать определенные

условия, позволяющие «включить» внимание, вернее, переключить его с одного вида деятельности на другой, нейтрализовать «отвлечение» должны мы, учителя. Тишина должна быть не во имя «тишины», а во имя работы.

4. Прямые воспитательные воздействия и требования типа «Не вертись!», «Перестаньте разговаривать!» и т. п. содержат скорее элементы принуждения, чем элементы убеждения. Такое «давление» на внутреннюю позицию ученика оказывает не большее влияние, чем разговоры о халве в известной восточной пословице: «Сколько ни кричи "Халва!" — во рту сладко не станет». Мы требуем послушания тогда, когда этого хочется нам. Часто мы непоследовательны в своих требованиях. И тем самым освобождаем ребят от необходимости соблюдения традиции «вести себя хорошо».

5. Профессиональная наблюдательность педагога состоит не только в умении видеть все, что заметно, и замечать даже то, что не видно. Она как раз состоит в обратном: в умении видеть, но не все замечать. Представьте себе педагога, который реагирует на происходящее в классе не избирательно, а на все подряд. Работа такого педагога — сплошной конфликт.

#### ***Б. Коррекция поведения.***

1. Большинство учителей стремятся сдерживать нарушителей дисциплины требованиями типа: «Замолчи!», «Сиди спокойно!» и т. п. Требование, чтобы школьники на уроке сидели «тише воды и ниже травы», не всегда оправдывает себя. Ведь групповые формы работы подразумевают взаимное общение, на основе которого и формируется коллективное мнение, делаются коллективные выводы. На определенных этапах урока рабочий шум неизбежен. Ориентируя ребят на совместное обсуждение проблемы, напомним им, что рядом работают их товарищи и излишний шум будет им мешать.

2. Заставляйте учеников действовать: усложненные задания давайте сильным ученикам, доступные — слабым. А главное — не забывайте: серьезные задачи порождают серьезное к ним отношение.

3. Постарайтесь молча, без единого слова, заставить отвлекшегося ученика прекратить заниматься посторонним делом. Тот же эффект может быть достигнут путем «выдержанной паузы», нестандартным вопросом, удачной репликой и т. п. Нужно возможно спокойнее реагировать на недисциплинированность школьников. Лучше отнестись с юмором, чем громогласно «подавлять» проступки.

4. Учитель пишет на доске. В это время тишину нарушает шум падающей книги. Резкий поворот учителя к классу — и нарушитель изобличен: «Еще раз — и ты выйдешь из класса». Оценив ситуацию, другой ученик уже специально бросает книгу и произносит «писклявым» голосом: «Гера, свершилось, выходи из класса». Избегайте шаблонных приемов воздействия. Они чаще всего ставят учителя в неловкое положение.

5. Аргументы типа: «Двойку поставлю», «В дневник запишу» и т. п. могут обеспечить лишь временное «слепоте» подчинение требованию. Непонимание разумности требования и его неприятие часто вызывают сопротивление учеников. Когда самые справедливые замечания произносятся резко, неуважительно, они плохо воспринимаются, становятся оскорбительными. Формулой вашего отношения к ученику должно быть: «Как можно больше требовательности и как можно больше уважения».

### **Ошибка 8. «Отметка - "кнут и пряник" процесса обучения».**

«Обучать без отметок? Да это просто немисливо».

«А ведь школьники любят получать отметки».

«Ты меня порадовал. Ставлю тебе "5"».

Например: классный руководитель поставил ученикам отметки в журнал за их участие в концерте. Или вот как некоторые ученики объясняют полученную ими двойку: «Забыл тетрадь», «Подсказал», «Повернулся к товарищу, хотел спросить» и т. п.

#### ***Их убеждения.***

1. Обучение с отметкой проверено вековым опытом. Процесс усвоения знаний без оценок невозможен. В противном случае это «обезличит» школьника, ослабит ответственность учителей.

2. Отметки стимулируют успеваемость, вырабатывают требовательность к себе.

3. Упразднение отметок сведет на нет весь педагогический труд. Большинство учеников и так не хотят учиться, а если будут знать, что им ничего «не угрожает» и никто не будет поощряться, вообще перестанут заниматься.

4. Поощряемые ученики достигают значительно больших успехов по сравнению с теми, кто никак не поощрялся.

#### ***А. Коррекция осмысления.***

1. Формы выражения отметки, которые до сих пор распространены в нашей школе (это балльная система оценок), унаследованы от весьма далеких времен и порой не соответствуют сегодняшним задачам школы. Ведь школьный балл в лучшем случае оценивает только сумму приобретенных учеником знаний и навыков. А в наших журналах, к сожалению, немало оценок якобы за знания, которые по существу являются оценками по поведению.

2. Думали вы когда-нибудь о том, что отметку можно заменить? Многие хорошие педагоги забывают, что главным в оценке работы ученика должен быть качественный анализ этой работы: подчеркивание всего положительного, выявление причин недостатков и т. д. Теперь вы понимаете, почему констатация: «Ты меня порадовал. Ставлю тебе "5"», — не дает объяснения поставленной отметки. Получается так: «порадовал» учителя, потому и поставили... Главным должно быть оценочное суждение, а отметка — лишь вспомогательное средство.

3. Воздействия отметки не нейтральны. Плохая отметка может пагубно сказаться на обучении и эмоциональном настроении учеников. Неудача или мысль о том, что они не справились с заданием, влияет на их самооценку. Вот почему важно не забывать, что на последующие действия влияет не только факт успеха или неудачи, но и восприятие учениками результатов своего труда.

4. Часто говорят о вреде «двоек», хотя и «пятерки» могут принести немалые нравственные потери, если оценка превращается в самоцель. Ученики начинают требовать своеобразной оплаты за каждое выученное правило, параграф, за решенную задачу или пример. Учеба ради отметки нередко заставляет учеников прибегать к различным хитростям. А ведь предполагается, что у детей должны быть хорошие знания и достаточно высокие мотивы их приобретения.

5. С момента появления ребенка в школе учитель начинает использовать отметку как средство, побуждающее ученика к активной работе, то есть пользуется отметкой как мотивирующим средством. (Недаром же два ученика первого класса хвастались друг перед другом: «Я получил сегодня одну "пятерку"!» — «Я лучше, — возразил другой, — у меня сегодня две тройки!».) Но, используя отметку как средство мотивации, мы незаметно смещаем центр мотивационной сферы учебной деятельности с ее результата и процесса на оценку деятельности. Отметка в этом случае приобретает в глазах учеников самоудовлетворяющую ценность и заслоняет подлинную ценность его деятельности.

#### **Б. Коррекция поведения.**

1. Мы часто слышим от учителей: «Ученики любят получать отметки». Но любят-то они получать хорошие отметки! Найдите ученика, который хотел бы вместо «пятерок» получить «двойки». Нет таких! Мы ратуем за более «ослабленную роль отметок». Это вовсе не означает, что с оценкой нужно покончить раз и навсегда. Просто нужно вводить более гибкие, информативные способы оценивания. Часть выставляемых вами отметок замените оценочными суждениями, выделяя в них то, что для данного ученика наиболее существенно, отмечая сначала достоинства, а потом недостатки, разъясняя ошибки и показывая пути их преодоления.

2. Там, где возможен письменный контроль, то есть контроль за самостоятельно выполненной работой, используйте отметку. Но добавьте еще 2-3 нестандартные фразы, выражающие ваше отношение к усилиям, достижениям и неудачам ученика. И лишь затем напишите: «Выше "3" оценить пока нельзя».

3. Без отметок оценивайте задания, которые выполняются под вашим руководством. Попробуйте свое оценивание дифференцировать по видам работ: за устные ответы, за письменные, за выученное наизусть и т. д.

4. Для того чтобы развить умение самооценки и самоконтроля работы, используйте разные формы взаимопроверки и взаимооценки, задания на рефлексию (анализ) своей деятельности. Это формирует разумное отношение к отметке как к важной, но не самой существенной ценности в работе.

5. «Вызовут — не вызовут, спросят — не спросят». Ученики хитрят, высчитывают вероятность риска. Хитрим и мы, учителя, стараемся заставить ученика врасплох... А если ученикам дать право планировать свои ответы-вызовы? Вот что предлагает своим ученикам уже на первом уроке педагог Я. Я. Эн-деле: «Норма пятерки в этой четверти — 12 хороших ответов или 13, из которых два могут быть удовлетворительными. Норма четверки — 13 ответов с четырьмя "тройками", или 11 с тремя, или 10 с двумя. Неудовлетворительные ответы в счет не идут вообще». И результаты есть. Прекрасные результаты.

#### **Ошибка 9. «Не в вопросах, а в ответах суть учения».**

«Какого цвета эта жидкость?» (показывая на жидкость определенного цвета) — вопрос задан в девятом (!) классе.

«Можно ли так записать?» (по сути своей вопрос означает: «Ответ неверен»).

«Ты давай-ка отвечай, а не задавай мне вопросы. Задавать их буду я\*».

«Почему у вас открыты учебники? Что это за новая мода?» Вопрос такой: «Когда и как образовалось Древнерусское государство? Карпов! Ты что, не готов? Не хочешь учиться?! Садись. Дай дневник».

#### **Их убеждения.**

1. Хорошо знаю, что мне нужно спросить и как.

2. Для опытного учителя не существует проблемы «вопроса». Он его задает, а они отвечают при условии, что знают ответ.

3. Не могу же я ждать, пока он «соизволит» ответить на мой вопрос.

4. Им лишь бы задавать вопросы. Вы думаете, их что-нибудь интересует?

5. Какой вред может быть от навязывающего вопроса? Ведь я помогаю ученику.

#### **А. Коррекция осмысления.**

1. «Что такое вопрос?» — вопрос о вопросе — отражает неоднозначный характер используемого учителем средства. У вопроса «раздвоенный язык». Он может стимулировать, может и подавлять.

2. Недаром говорят: «Каков вопрос — таков и ответ». От вопросов учителя зависит, куда будет направлена мысль учеников, к каким логическим выводам они придут.

3. Учитель задает вопрос классу. Вызывает ученика, тот чуть замешкался. Его тут же сажают на место и вызывают следующего... Типичная ситуация? Да. От урока к уроку она повторяется. А ведь совершенно неверно требовать от учеников немедленных ответов. Так можно воспроизвести лишь заученный материал. Самостоятельные суждения и выводы предполагают спокойное обдумывание, сравнение, мысленное

апробирование.

4. Лапидарный и поверхностный ответ на вопрос ученика снижает его познавательный интерес к предмету.

5. Множество «мелких», «бессистемных» вопросов лишь подавляет мыслительную активность. Более того, такие вопросы раздражают ученика, мешают ему сосредоточиться, ваши вопросы типа: «Кто?», «Что?», «Сколько?», «Куда?» — не вызовут у учеников даже желания отвечать на них.

*Вопросы низкого уровня требуют что-либо вспомнить, средний уровень требует применения знаний, а высокий — синтеза этих знаний.*

### **Б. Коррекция поведения.**

1. При разборе умения задавать вопросы полезно будет обратиться к классификации американского психолога А. Блума: вопросы низкого уровня требуют что-либо вспомнить, средний уровень требует применения знаний, а высокий — синтеза этих знаний. Подобная система отсчета пригодится, когда вы будете стараться спланировать и практически использовать умение задавать вопросы.

2. Элементарное знание, что вопросы более высоких уровней — «нужная и хорошая вещь», не должно заслонять значения простых вопросов (средства привлечения внимания на начальных стадиях обучения; фактора, усиливающего мотивацию). Вы сами должны решать, при каких обстоятельствах надо воспользоваться тем или иным типом вопроса. Не забывайте: надлежит думать и решать, а не стихийно задавать вопросы.

3. Конечно, наши ученики должны постоянно помнить необходимые правила, слова, формулы, даты. Порой в этом отношении мы чересчур терпимы и даже, нетребовательны. Но ведь не менее важно давать ученикам время на размышление, обдумывание, в особенности тогда, когда по сути вопроса и в интересах дела это необходимо для развития их личности.

4. Подсчитайте, сколько вопросов вы задаете своим ученикам на одном уроке. Много? А теперь ответьте еще на один вопрос: «Каким тоном вы задаете эти вопросы?» В довольно резкой форме, не терпящей промедления, не так ли? Вам не надоели ваши вопросы? Вот так и ученикам надоедают мелкие и бессмысленные вопросы. К тому же надо учесть, что во время опроса ребята находятся в состоянии повышенной тревожности. Атмосфера опроса из-за императивности урока не всегда доброжелательна и спокойна. Это еще больше усиливает напряженность, а следовательно, отрицательно сказывается на ответах.

### **ошибка ю. «Не смей свое суждение иметь!»**

«Не надо нам твоих мыслей. Ты излагай то, что сказано в учебнике».

«Зубрю до потери пульса».

«Учу до посинения».

...Урок физики. Еще на перемене ученики не выпускают из рук учебники, бормоча про себя и заучивая текст. Звонок... В классе все подавлены страхом: только бы не вызвали.

«Ты давай-ка тут не рассуждай. Делай так, как тебе сказано».

### **Их убеждения.**

1. Где уж им «потянуть» дополнительный материал. Пусть с учебником хотя бы справятся.

*Нынешний гимназист подобен пушке, которую десять лет начинают знаниями, а потом выстреливают и после этого в ней ничего не остается.*

*Клейн*

2. Пока в готовом виде не «вложишь» материал в их «умную» голову, никакого эффекта не добьешься.

3. Когда выучат, тогда и ответят.

4. Дай им волю — беды не оберешься.

### **А. Коррекция осмысления.**

1. Полноценная умственная деятельность ученика — это прежде всего осмысление, а не механическое заучивание материала.

2. Известный немецкий математик Клейн пошутил однажды: «Нынешний гимназист подобен пушке, которую десять лет начинают знаниями, а потом выстреливают, и после этого в ней ничего не остается».

Слова ученого, конечно, лишь шутка. Но подумайте: не происходит ли порой что-то подобное и с нашими учениками? Собственные наблюдения, живая мысль, самостоятельные выводы подменяются механическим запоминанием. Это отбивает всякую охоту учиться.

3. Мнения самих учеников по сути своей совпадают с самыми прогрессивными установками педагогической науки. Вот лишь некоторые из них: «Очень ценю умелое изложение самой сути материала. Приятно, когда педагогу интересно наше мнение»;

«Мне нравится глубина и ясность объяснения. Только поняв до конца то, что учишь, можно извлечь пользу из материала», — и т. п.

4. Особенно нетерпимы для учеников доводы типа «Делай так, как тебе сказано». Нельзя приучить школьников делать то, в целесообразности и правильности чего они не убеждены.

5. Нет ничего удивительного, что на предложение: «Вот вам, пожалуйста, возможность проявить себя, свое творчество и инициативу», — ребята отвечают молчанием... Не привыкли. А не привыкли они, ученики, потому, что не привыкли мы, учителя. Задумывались ли вы над тем, что порой предложения ребят — «обуза» для нас, лишние хлопоты и беспокойство?

6. Запомните: научить самостоятельности на словах, лишая своих подопечных возможности что-то решать самостоятельно, невозможно.

*Б. Коррекция поведения.*

1. Во всех наших «бедах» мы часто обвиняем «неудачный подбор» учеников в классе. А ведь начинать надо с себя. Именно позиция учителя на уроке создает отличия в отношении учеников к изучаемому предмету. Сводя весь процесс обучения к заучиванию устоявшихся точек зрения и общепринятых оценок, мы освобождаем ученика от необходимости мыслить самостоятельно. В центре урока должна быть мысль, руководимая педагогом, а не воспроизведение готовых формулировок. Воображение, фантазия, собственные мысли учеников — эти «сокровища» нужно «добывать» на уроке.

2. Отступление от трафарета — не основание для «тройки» или заниженной «четверки». Запоминание требует избыточной, исчерпывающей информации. А есть ли эта «избыточность» в учебниках?

3. Вы научили своих учеников самостоятельно работать с книгой? Это непростое умение. Само по себе это умение не возникает. К сожалению, ученики совсем не владеют элементарной технологией самого процесса учения. Где же наши конкретные рекомендации: «Как работать с учебником?», «Как выполнять домашнее задание?», «Примерное оформление задачи»?

4. Учиться только лишь из чувства долга трудно. Поэтому учение должно быть интересным. Заботимся ли мы о непосредственных интересах наших учеников? Мы чересчур часто говорим об обязанностях и ответственности за учение. И забываем, что должны входить в класс с одной целью: нести своим ученикам радость познания, чтобы каждый из них почувствовал, что можно «любую на свете задачу решить, коль вычешь уныние, волю умножить, упорство прибавить, любовь разделить».

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

### **ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ\***

#### **Педагогическая социальная психология**

**Лекция первая. Предмет возрастной и педагогической социальной психологии:**

##### **ее значение для воспитания и обучения**

Своеобразие социально-психологических явлений. Характеристика основных педагогических проблем социальной психологии: формирование, развитие и деятельность личности в процессе общения; особенности межличностного общения как деятельности; психологические особенности общностей (группы и коллективы); психолого-педагогические аспекты изучения массовых социально-психологических явлений (внушение, подражание, заражение). Этнопсихология, этнические стереотипы и предубеждения. Развитие этнической терпимости личности в процессе воспитания.

##### **Лекция вторая. Становление педагогической социальной психологии**

Краткий исторический обзор отечественной дореволюционной психолого-педагогической литературы. Возникновение и развитие педагогической социальной психологии. Обзор современного состояния возрастной и педагогической социальной психологии в нашей стране.

Авторы — Я. Л. Коломинский, А. А. Реан.

##### **Лекция третья. Методы педагогической социальной психологии**

Объект и предмет социально-психологического исследования. Типы исследований в педагогической социальной психологии. Методы наблюдения. Экспериментальные методы. Методы опроса. Проективные методы. Обработка результатов исследования.

##### **Лекция четвертая. Педагогические проблемы психологии общения**

Понятие общения. Широкое и узкое понимание общения. Виды общения: опосредованное и неопосредованное, прямое и косвенное. Общение как деятельность. Общение и взаимоотношения.

Общение и социализация личности. Возникновение и развитие потребности в общении на ранних ступенях онтогенеза. Общение ребенка со взрослым и его роль в психологическом развитии. Общение детей друг с другом как фактор их психического развития.

Педагогические аспекты социальной перцепции (восприятия человека человеком).

Воспитание как межличностное взаимодействие взрослых и детей.

Программированное и стихийное общение. Педагогическое взаимодействие.

##### **Лекция пятая. Социально-психологическая характеристика групп и коллективов**

Типы групп. Понятие о малой группе. Педагогические проблемы типологии групп: организованные и неорганизованные группы, первичные (контактные) и вторичные группы. Поэтапное развитие группы как коллектива. Теория деятельностного опосредования и ее педагогическое значение. Социально-психологические параметры индивидуального своеобразия детских, подростковых и юношеских

коллективов.

## **Лекция шестая. Психологическая структура школьного класса и методы ее изучения**

Понятие психологической структуры школьного класса. Структура личных отношений. Структура деловых отношений.

Педагогические проблемы их оптимизации.

Социометрическое и аутосоциометрическое изучение взаимоотношений. Подготовка и проведение социометрических и аутосоциометрических опытов: их представление и обработка; педагогическая интерпретация результатов.

Социально-психологическое изучение общения. Сопоставление данных о взаимоотношениях и общении.

## **Лекция седьмая. Положение личности в школьном классе**

Понятие о положении личности в группе. Социометрический статус и его детерминация. Влияние особенностей личности, успеваемости, индивидуально-психологических особенностей на ее статус.

Динамика положения в группе.

Положение трудновоспитуемых подростков в классе.

Влияние положения в группе на развитие личности. Роль учителя в оптимизации положения школьника в классе.

## **Лекция восьмая. Сплоченность школьного класса**

Понятие сплоченности. Взаимные отношения как фактор сплоченности. Ценностно-ориентационное единство коллектива и методы его изучения. Группировки в школьном классе, педагогические методы работы с группировками.

Взаимоотношения мальчиков и девочек, дифференцированный подход к их воспитанию.

## **Лекция девятая. ВЛИЯНИЕ ОБЩЕНИЯ В КЛЭССЕ**

### **на формирование личности школьника**

Осознание и переживание детьми своих взаимоотношений со сверстниками. Межличностное восприятие.

Референтность группы для личности. Референтометрия. Педагогическое значение проблемы референтности.

Виды потери референтности и ее профилактика.

Проблема межгрупповых отношений.

## **Лекция десятая. Учитель В ШКОЛЬНОМ КЛЭССЕ**

Представления учителя о психологической структуре детского коллектива. Понятие о динамической вариоструктуре группы.

Стиль педагогической деятельности учителя и его психологическая структура. Характеристика основных стилей педагогической деятельности. Влияние стиля на межличностные отношения.

Социальная перцепция в системе «учитель—ученик».

Стратегия и тактика оценочной деятельности учителя.

Социально-психологические особенности коллектива учителей.

Педагогическая команда: психолого-педагогические принципы ее организации.

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ**

### **тема 1. Педагогические проблемы социальной психологии**

Понятие о педагогической социальной психологии. Основные проблемы педагогической социальной психологии: закономерности формирования личности в процессе общения с окружающими; закономерности процессов общения подрастающего человека со сверстниками и взрослыми; закономерности функционирования и развития групп и коллективов; воздействие на личность и коллектив массовых социально-психологических явлений (общественное мнение, мода, массовые коммуникации).

Изучение педагогических проблем социальной психологии в отечественной науке. Проблемы педагогической социальной психологии в современной психолого-педагогической науке.

### **Тема 2. Общение и развитие личности**

Понятие общения в социальной психологии и педагогике. Широкое понимание общения как системы всех связей и отношений человека с человеком. Виды общения. Общение и межличностные отношения.

Межличностное отношение как внутреннее состояние личности, в котором представлены образ, эмоциональное впечатление и суждение, вызванные восприятием другого человека.

Общение как система актов поведения, в которых проявляются, развиваются и видоизменяются межличностные отношения.

Возникновение и развитие общения и взаимоотношений в онтогенезе. Ребенок и взрослый.

Возникновение общения со сверстниками и его роль в развитии личности.

Организованное и стихийное общение школьников со сверстниками. Повышение роли общения со сверстниками в развитии личности подростка, Психологические особенности общения подростков и старшеклассников со взрослыми.

Дружба и любовь в юношеском возрасте.

### **тема 3. Общение в структуре педагогической деятельности**

Педагогическая деятельность и педагогическое общение. Педагогическое взаимодействие как единство педагогических отношений и педагогического общения. Типы педагогического взаимодействия.

Личность учителя в системе педагогического взаимодействия. Проблема взаимопонимания учителя и учащихся.

### **тема 4. Структура педагогического общения**

Методы «вхождения» педагога в контакт с учениками. Планирование общения. Своеобразие педагогического общения на этапе опроса. Педагогическое общение в процессе объяснения нового материала. Своеобразие фронтального общения с классом во время урока. Сочетание фронтального общения с индивидуализированным общением на уроке. Организация общения с творческими познавательными группами, созданными на уроке.

Доверительное общение педагога с учениками. Общение в конфликтных ситуациях.

### **тема 5. Средства и техники педагогического общения**

Устная речь как основное средство педагогического общения. Средства выразительности речи учителя.

Речевые и неречевые средства общения. Планирование педагогического общения и подготовка к нему.

Владение мимикой, жестами в процессе общения с учениками. Средства повышения коммуникативности педагога.

### **Тема 6. Стили педагогического взаимодействия**

Стили педагогического взаимодействия. Понятие о гармонических и негармонических стилях взаимодействия. Стиль отношения учителя к ученикам: активно-положительный, пассивно-положительный, ситуативный. Отрицательные стили отношения и необходимость их преодоления.

Стиль педагогического общения (руководства). Черты демократического, либерального и авторитарного руководства в педагогическом общении. Отношение учащихся к учителю в связи со стилем его деятельности.

Осознание учителем стиля своего взаимодействия с учениками в целях его оптимизации.

Педагогическая наблюдательность учителя и пути самовоспитания ее.

### **Тема 7. Классный коллектив**

#### **в системе педагогического взаимодействия**

Детский и ученический коллективы в системе педагогического взаимодействия. Понятие о группах и коллективах в социальной психологии и педагогике. Социально-психологическая структура классного ученического коллектива и методы

ее изучения. Методы изучения общения в классном коллективе. Методы изучения внутриколлективных взаимоотношений. Наблюдения, опросы, социометрические методики. Характеристика основных систем взаимоотношений в классном коллективе: система отношений ответственной зависимости и организационная структура коллектива; система личных взаимоотношений, гуманистические взаимоотношения в классном коллективе и задачи их воспитания.

Особенности педагогического воздействия учителя на классный коллектив. Группировки внутри коллектива. Педагогическая тактика работы с группировками в зависимости от их особенностей (состав, лидерство, направленность).

Референтность (значимость) коллектива для его членов. Явление потери референтности и пути ее преодоления.

Индивидуальный подход к классному коллективу.

### **Тема 8. Индивидуальный подход**

#### **в системе педагогического взаимодействия**

Значение индивидуализации для системы педагогического взаимодействия. Тактика педагогического общения с учащимися, занимающими различное положение в коллективе. Индивидуальный подход учителя к лидерам: к активистам и хорошо успевающим школьникам, к ученикам, которые находятся в неблагоприятном положении в коллективе. Пути преодоления «психологического барьера» и психологической изоляции отдельных школьников.

Особенности педагогического взаимодействия с родителями; фронтальное общение (родительское собрание); индивидуальное общение с родителями.

### **Тема 9. Общение в педагогическом коллективе**

Особенности взаимоотношений и общения в педагогическом коллективе. Психологическая совместимость учителей, работающих в одном классе. Социально-психологическая адаптация учителя в педагогическом коллективе. Профессиональные и личностные качества учителя, определяющие его положение в педагогическом коллективе. Директор школы как руководитель педагогического коллектива.

## **ПРАКТИКУМ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ По теме 4.**

Лабораторные занятия в школе

Наблюдение за взаимодействием учителя и учеников. Выделение общения как специфической деятельности. Определение эффективности определенных актов педагогического общения. Выделение актов общения учеников. Анализ результатов наблюдений в аудитории.

### **Лабораторные занятия в аудитории**

Анализ структуры педагогического общения на уроке и в других ситуациях.

Занятия в аудитории. Тренировочные упражнения (обучающие игры): 1) имитация педагогического общения на начальной стадии урока; 2) педагогическое общение с двойной задачей: учитель — отвечающий ученик; учитель — класс во время опроса; 3) моделирование конфликтных ситуаций: учитель — неподготовленный к ответу ученик; учитель — ученики, невнимательные к ответу товарища; учитель — подсказывающие ученики и т.д.

Обучающая игра: организация творческих групп для групповой познавательной деятельности.

Обучающая игра: учитель — провинившийся ученик.

### **По теме 5. Тренировочные упражнения**

Тренировочные упражнения по речи в типичных ситуациях педагогического общения. Дикционная выразительность речи. Краткость, точность, содержательность, эмоциональность и убедительность.

Использование основных средств выразительности речи. Имитация выступления перед учениками. Анализ результатов.

Упражнения: умение органично и последовательно действовать в публичной обстановке; выработка двигательной свободы в процессе педагогической деятельности; упражнения на снятие мышечного напряжения; достижение мышечной свободы и эмоционального благополучия.

Управление инициативой общения. Упражнения на действия в типичных ситуациях.

### **По теме 6. Лабораторные занятия в школе и аудитории**

Наблюдения за педагогической деятельностью учителей для определения стиля педагогического общения.

Отработка методов анализа стиля педагогического общения. Сопоставление стиля общения с его эффективностью.

Овладение методами изучения отношения учеников к учителю: планирование и проведение интервью, анкетирования, проективных экспериментов с учениками.

Упражнения на самоанализ стиля собственного общения с окружающими.

Упражнения на развитие педагогической наблюдательности.

### **По теме 7. Лабораторные занятия в аудитории и школе**

Практическое овладение основными методами изучения межличностного общения и взаимоотношений.

Отработка умений и навыков проведения, обработки и анализа социометрических, аутосоциометрических и «референтометрических» экспериментов.

### **по теме 8. Обучающие имитационные игры**

Обучающие имитационные игры по овладению техникой индивидуализации педагогического общения.

Отработка ситуаций: учитель — ученик, занимающий благоприятное положение в классе (положительно направленный); учитель — лидер — дезорганизатор; учитель — активист, противопоставивший себя классу; учитель — ученик, находящийся в психологической изоляции.

Обучающие игры: учитель — родители хорошо успевающих учеников; учитель — родители неуспевающих учеников; учитель — родители учеников, нарушающих дисциплину.

Имитационная обучающая игра — отработка педагогического общения на родительском собрании.

### **По теме 9. Имитационные обучающие игры**

Имитационные обучающие игры, моделирующие типичные ситуации общения: в системе учитель — учитель; в системе учитель — администрация школы (завуч, директор).

## **ПСИХОЛОГИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОЗНАНИЯ И ОБЩЕНИЯ**

### **Тема 1**

Общение как межличностное и межсубъектное взаимодействие. Самостоятельность — зависимость категории «общения» от категории «деятельности». Подходы к определению понятия «общение» через совместную деятельность и через потребности личности. Субъект-субъектный, а не субъект-объектный характер взаимодействия в общении.

Психологическая структура общения и ее отличие от структуры деятельности. Области сближения общения и деятельности. Фатическое общение. Когнитивный, аффективный, поведенческий и социально-перцептивный (социально-когнитивный) компоненты общения.

### **Тема 2**

Общие основы эффективного межличностного взаимодействия. Концепция черт личности субъекта взаимодействия как парадигма в проблеме эффективного общения.

Переход от статичной теории черт к динамичной теории отношений. Концепция отношений личности как субъекта взаимодействия.

Концепция ситуативной детерминации межличностного взаимодействия. Идея отношений личности к ситуации в контексте проблемы межличностного взаимодействия. Ситуативность и транситуативность

поведения.

Интегративный подход к проблеме детерминации взаимодействия: влияние черт, отношений и ситуации. Позитивная установка как основа эффективного межличностного взаимодействия.

### **Тема 3**

Технологии эффективного общения. Подчеркивание значимости и принятия (уважения) партнера. Связь с фундаментальными потребностями личности. Подчеркивание общности позиций и интересов. Связь с феноменами внутригруппового фаворитизма и межгрупповой дискриминации. Техники активного слушания.

Манипулятивные игры в деловом общении. Стили поведения в общении. Стили поведения в конфликте. Конкуренция, сотрудничество и др.

### **Тема 4**

Стили руководства как стили взаимодействия. Авторитарный, демократический и попустительский стили и их содержание. Влияние стилей на эффективность деятельности и психологический климат. Специфика проявления указанных стилей в педагогическом взаимодействии. Комбинированный стиль.

Особенности восприятия субъектом руководства других людей в зависимости от стиля. Особенности восприятия педагогом учащихся в зависимости от стиля. Особенности восприятия подчиненными руководителя в зависимости от его стиля. Восприятие учащимися педагогов авторитарного и демократического стиля.

Влияние стиля на отношение к школе и учебе. Отношение к стилю и его принятие в зависимости от уровня образования работника и уровня его квалификации.

### **Тема 5**

Психология педагогического общения. Продуктивное педагогическое общение. Организационные, дисциплинарные и оценивающие воздействия в структуре продуктивного и непродуктивного педагогического общения.

Структура продуктивного вербального взаимодействия педагога и учащихся. Методика Н. Фландерса.

Эффект самореализующегося прогноза в общении. Индивидуальный подход в межличностном и межсубъектном взаимодействии педагога с учащимися. Учет особенностей характерологии, мотивации и стиля учебной деятельности.

### **Тема 6**

Личность как субъект и объект межличностного познания. Когнитивная социальная психология и социальная перцепция. Закономерности и механизмы межличностного познания. Социальные оценочные эталоны. Стереотипизация. Де-центрация. Идентификация. Проецирование. Эмпатия.

Когнитивно-аффективная природа процесса межличностного познания. Жизненные сценарии личности и позиция субъекта межличностного познания (индивидуальная концепция «видения» других). Жизненные сценарии личности как объекта межличностного познания: взаимосвязь поведения и «видения» личности другими людьми.

Зависимость эффективности межличностного взаимодействия от эффективности познания личности «другого». Ошибки адекватности познания и их влияние на эффективность взаимодействия. Особенности проявления социально-когнитивных феноменов в педагогическом общении.

Роль психологической службы школы в системной организации изучения личности учащегося.

### **Тема 7**

Роль тренинговых технологий в повышении профессионализма межличностного познания и взаимодействия. Тренинг общения и сенситивный тренинг.

Рефлексивно-перцептивный тренинг: теоретические основы и методика проведения. Коррекция общих и профессиональных установок личности в процессе тренинга. Актуализация рефлексивных процессов.