

Власенко В.В. Вчителі – учні: психологія взаємних оцінних ставлень. Монографія. – К.: УДПУ ім. М.П. Драгоманова, 1995. – 155 с.

У монографії розглядаються питання міжособистісної перцепції педагогів та школярів. Вивчаються різні аспекти діагностики їх взаємин у навчально-виховному процесі. Описується процедура застосування активних інтеракційних методик у безпосередньому спілкуванні та аналізується емпіричний матеріал, одержаний у процесі дослідження.

Монографія друкується за
рішенням Вченої ради
Українського державного
педагогічного університету імені
М.П. Драгоманова

Рецензенти:

доктор психологічних наук, професор О.В. СКРИПЧЕНКО;
кандидат психологічних наук, доцент О.В. ІЛЬІН

З М І С Т

Розділ I. ВЗАЄМНІ ОЦІННІ СТАВЛЕННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

§ 1. Спілкування, взаємини і взаємооцінки вчителів та учнів

§ 2. Психологія міжособистісного пізнання вчителів та школярів

§ 3. Взаємна детермінованість оцінних ставлень

Розділ II. ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМООЦІНОК ВЧИТЕЛІВ ТА УЧНІВ

§ 1. Методичне забезпечення психологічного дослідження взаємооцінок

§ 2. Емпірична перцепція один одного вчителями та школярами

Розділ III. ВИВЧЕННЯ І КОРЕКЦІЯ ВЗАЄМООЦІНОК У ПРОЦЕСІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ІНТЕРАКЦІЇ

§ 1. Умови і особливості використання активних методик дослідження взаємної міжособистісної перцепції

§ 2. Застосування вчителями інтеракційних методик вивчення взаємооцінок між школярами

§ 3. Вплив експериментальної взаємодії на взаємні оцінні ставлення вчителів та учнів

ВИСНОВКИ

ЛІТЕРАТУРА

ВСТУП

Перед сучасною середньою школою стоять складні завдання реформування і значного оновлення. Практично тут немає жодного питання, яке б не стосувалось проблеми взаємин, а відтак і взаємооцінок вчителів та учнів. Ефективність викладацької діяльності педагогів, успішність оволодіння учнями знаннями і навичками самостійної роботи, результативність системи виховної роботи - все це значною мірою залежить від того, які взаємні оцінні ставлення склалися і складаються між конкретними вчителями і школярами. Саме цим і визначається актуальність досліджень у даному напрямку.

У перспективах розвитку середньої школи значне місце займають плани комп'ютеризації навчання, все більш широкого застосування електронної техніки, досягнень кібернетики. Це ні в якому разі не зменшує психологічного значення взаємин і взаємооцінок педагогів та їх вихованців, адже в кінцевому наслідку, використання комп'ютерів - один з видів опосередкованого їх спілкування. Крім того, навіть найбільш досконалі електронні машини поки що не можуть і не зможуть у досяжному майбутньому вносити в навчальний процес ту широку гамму емоцій і почуттів, які невід'ємно притаманні вчителю.

У сучасній психології визначився ряд тісно пов'язаних між собою напрямків у дослідженні проблеми стосунків у шкільному колективі.

Вивчається розвиток комунікативних якостей вчителя і ефективність його особистісного впливу на школярів у ході організації навчально-виховного процесу (Н.В. Кузьміна, Д.Ф. Ніколенко).

Значна кількість робіт присвячена питанням соціальної перцепції в навчально-виховному процесі (Б.Г.Ананьєв, С.В. Кондратьєва, Ю.А.Орн, І.І.Скрипюк, Г.Г.Гусєва, Г.А.Розов). Ці автори вивчають сприймання і розуміння вчителями учнів, вплив різноманітних комунікативних факторів на взаємні оцінки, можливі шляхи покращення стосунків як важливого

засобу підвищення ефективності впливу на учнів.

Ряд авторів осмислюють зміст педагогічного спілкування в цілому, виводять найбільш суттєві його залежності, а також розробляють конкретні рекомендації вчителям-практикам (О.О.Леонтьєв, В.А.Кан-Калик, І.А.Зимня, І.С.Золотникова, Т.С.Путиловська).

В останні роки все більшої популярності набуває соціально-психологічний тренінг (СПТ), в основі якого лежить принцип посилення інтенсивності експериментального спілкування. Відповідно росте кількість робіт, присвячених використанню СПТ у підготовці до педагогічного спілкування випускників педагогічних вузів. Тут слід відзначити ряд робіт Т.С. Яценко.

У більшості досліджень педагогічна соціальна перцепція вивчається з метою виявлення певних тенденції, залежностей у ставленні вчителів до учнів, що не може не вносити певну односторонність у вивчення взаємин. З фокусу уваги виходить саме фактор взаємності і взаємозалежності в стосунках суб'єктів. З нашої точки зору, слід більше вивчати взаємооцінки конкретних діад "вчитель - учень", розглядаючи їх як органічну частину цілої системи "учителі - учні".

У зв'язку з вище сказаним особливого значення набувають питання розробки, адаптації та застосування емпіричних методик, які дозволили б не тільки спеціально підготовленим психологам, а й вчителям-практикам вивчати, діагностувати і коригувати взаємини зі своїми вихованцями. Вивченню теоретичних та практичних аспектів цих питань і присвячене пропоноване дослідження.

Розділ І. ВЗАЄМНІ ОЦІННІ СТАВЛЕННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

§ І. Спілкування, взаємини і взаємооцінки вчителів та учнів

У психологічній, філософській і педагогічній літературі поняття

"взаємини" ("стосунки") "взаємооцінки", "взаємодія" прийнято розглядати як структурні або функціональні компоненти більш широкого поняття - "спілкування". При цьому, на думку В.Н.Панфьорова, помітне прагнення авторів розкрити його суть через три найбільш загальні категорії: "діяльність", "ставлення", "відображення". У визначеннях спілкування через категорію "діяльність" частіше підкреслюється його інформативно-комунікативна сторона, увага більшою мірою звертається на матеріальні характеристики процесу, а також на мету і мотиви партнерів по спілкуванню. У визначеннях спілкування через категорії "відображення" і "ставлення" підкреслюється його ідеальна сторона. Тут відображення людини людиною виступає в єдності з ставленням партнерів один до одного [80; 12-13].

Описуючи спілкування через різні рівні взаємин, до нижчого рівня, можна включати суб'єкт-об'єктну взаємодію (маючи на увазі варіант взаємин типу "людина-людина"); до вищого – суб'єкт-суб'єктну взаємодію, яка вимагає прогнозування поведінки і переживань партнерів [32; 27]. На нерозривний зв'язок спілкування з пізнанням вказується в ряді інших досліджень [29; 61], [16; 11].

Неважко помітити, що практично в усіх дослідженнях поняття "спілкування" виступає в якості певної інтегруючої категорії, яка не тільки включає в себе, але й пов'язує "через себе" всі основні феномени комунікації людей. А.С.Золотнякова, наприклад, підкреслює, що спілкування може бути визначено як один з видів діяльності, який виконує по відношенню до інших видів діяльності функцію способу їх реалізації. Спілкування спрямоване на реалізацію ставлень, які склалися в діяльності на її соціальному та психологічному рівнях [37; 11].

З нашої точки зору, всі поняття, виділені при позначенні психологічних феноменів спілкування, носять багато в чому умовний, приблизний характер. Та чи інша система актів спілкування, позначених конкретним поняттям, включає в себе цілий ряд нерозривно пов'язаних

між собою сторін, аспектів. При випадінні хоча б одного з них поняття втрачає специфіку і перестає "працювати" як дефініція на емпіричному рівні аналізу.

Наприклад, згідно думки В.Н. Панфьорова, спілкування як психологічна діяльність включає в себе взаєморозуміння, взаємини, взаємовплив людей, де предметом взаємодії стають психологічні якості особистості [30; 6]. Без сумніву, в реальній діяльності феномен взаємовпливу не може не включати в себе аспектів феноменів взаєморозуміння і взаємин, адже будь-який вплив однієї людини на іншу здійснюється обов'язково з врахуванням (більш чи менш усвідомленим) змісту і специфіки їх особистісних стосунків і особливостей процесу взаємного пізнання і взаємооцінок.

Спілкування виконує функцію інтериоризації-екстериоризації взаємин людей у спільній життєдіяльності, розкриваючи соціальну обумовленість формування, розвитку і функціонування особистості [80; 14]. Крім того, в спілкуванні можуть бути виявлені всі структурні елементи особистості – мотиви, установки, інтереси, спрямованість та ін. У зв'язку з цим, сама типологія спілкування багато в чому залежить від того, які структури, елементи особистості проявляються в спілкуванні [38; 20].

Нерозривний взаємозв'язок, взаємопереплетення і взаємопроникнення різних феноменів спілкування ми бачимо не тільки в структурному і процесуально-функціональному планах, але й у плані каузального. Як відмічає К.А. Абульханова-Славська, в кожному акті спілкування відтворюється з тими чи іншими варіаціями тип загального, встановленого раніше ставлення. Причому характер окремих актів і ситуацій спілкування обумовлений не лише мотивами, почуттями особистостей, але й логікою їх загального, спільно створеного ставлення [2; 225].

З огляду на поставлені нами завдання інтерес викликає перш за

все характеристика дослідниками феномену педагогічного спілкування. Йому притаманно багато функцій, без яких немислима організація навчально-виховного процесу; воно є умовою, засобом, результатом, причиною і, нерідко, метою спільної діяльності педагогів та учнів.

Як пише Я.Л. Коломінський, при широкому розумінні спілкування воно в своєму педагогічному аспекті фактично збігається за змістом з поняттями виховання і соціалізації. Причому в умовах запрограмованого спілкування об'єктивно виникає породжений ним, але відносно самостійний, багато в чому стихійний шар, який є неминучим контекстом організованого спілкування [46; 25].

Наведений вислів, на наш погляд, істотно доповнює думку, згідно з якою "спілкування педагогів і учнів проводився з педагогічною метою, що визначається завданням навчально-виховної роботи" [68; 3]. Адже дійсно, неконтрольований, стихійний шар стосунків ніяк не можна виключити зі сфери педагогічного спілкування, оскільки вплив його на навчально-виховний процес у ряді випадків може бути не меншим, а то й більшим, чим свідомо заплановані педагогом дії відносно своїх вихованців.

А.В. Мудрик відзначає, що співвіднесення категорій спілкування з педагогічними категоріями "особистість", "виховання", "освіта", "навчання", "діяльність", "стосунки", "колектив" вказує, що жодна з цих базових категорій не може бути повно і всебічно охарактеризована, не будучи опосередкованою категорією спілкування [72; 15-16]. Всі реальні психологічні феномени, які стоять за цими категоріями, не можуть не нести в собі елементів недосконалості з точки зору оптимальної організації навчально-виховного процесу, адже ідеал завжди недосяжний. З цього випливає, що опосередковуюче їх спілкування також включає в себе ті чи інші недоліки, які вимагають розпізнання, аналізу і відповідної корекції.

У зв'язку з цим постає питання про уміння педагогів спілкуватися,

як неодмінну умову їх професійної діяльності. "Під мистецтвом спілкування, - писав В.А. Кан-Калик,- ми розуміємо прийоми і навички органічної соціально-психологічної взаємодії вчителя і учнів, змістом якої є обмін інформацією і здійснення виховного впливу з допомогою різноманітних комунікативних засобів, а також організація взаємин між учнями" [41; 40]. Важливе не тільки саме вміння педагога спілкуватися, а й ставлення його до цього спілкування. А.В. Мудрик включає в процес формування соціальних установок самого спілкування такий зміст: ставлення до партнера по взаємодії як до мети, а не як до засобу; інтерес до самого процесу спілкування як до діалогу, а не монологу і т.д. [70; 41].

Залежно від мети і установок педагога спілкування може набувати чітко виражену глобальну спрямованість. Наприклад, вона може бути типу "що собою являє моя діяльність в очах учнів?", або "що собою являє учень у межах моєї діяльності?" [25; 39-40]. Педагогічне спілкування, яке опосередковує ці два типи установок, природно, має значну специфіку і різні ступені успішності і результативності.

Слід також брати до уваги, що спілкування в структурі педагогічної діяльності, як правило, включає пізнавальну мету (дізнатись щось нове з того чи іншого предмету, одержати інструкцію і т.п.) і емоційну (висловити оцінку, думку, ставлення, поділитися переживаннями) [122; 212]. При цьому, на наш погляд, мова йде про домінування тієї чи іншої мети, ступеня виразності її представленості в свідомості суб'єкта. Скажімо нову інформацію не може ставитись абстрактно від ставлень і соціально-психологічних оцінок (оцінки потрібні вже хоча б для того, щоб визначити можливу достовірність і надійність знань, які будуть одержані від конкретної особистості).

У цілому, спілкування, діяльність, ставлення, оцінки породжують специфічний суспільно-психологічний клімат, який утворює духовне середовище життя соціальної групи і окремих особистостей [117; 160].

Для подальшого аналізу матеріалу нам важливо співвіднести поняття "спілкування", "взаємини" (стосунки), "взаємні оцінні ставлення" (взаємооцінки) і "взаємодія", які найбільш часто зустрічаються в роботах, присвячених проблемі комунікації в системі "вчителі - учні" і є для неї найбільш значимими. О.О. Бодальов висловив думку про те, що спілкування - це неодмінно відображення людьми одна однією під час взаємодії, якою є спілкування, і одночасно це ставлення, їх одна до одної (якщо розуміти під ставленням емоційний відгук, який викликає людина і її справи в учасника спілкування) [11; 6-9].

Як видно з спеціальної літератури, межу між поняттями "спілкування" і "взаємини" можна провести лише умовно. На думку Я.П. Коломінського, в більш вузькому тлумаченні "спілкування" зіставляється з поняттями "ставлення" або "взаємини". В цьому випадку ставлення виступає як мотиваційно-потребнісна основа процесу, який спостерігається зовні і який являє собою спілкування [46; 26]. В.Н. Панфьоров вважає, що взаємини є контекстним компонентом спілкування як умова людської життєдіяльності [80; 8]. П.Н. Шихирев, підкреслюючи стержньову роль взаємин у суспільних контактах між людьми, предмет соціальної психології визначає як "дослідження ставлень (оцінок) до соціальних відносин (зв'язку)" [114; 25]. Як стверджує В.А. Ядов, Є.В. Беляєв, В.В. Водзінська, ставлення людини через синтез досвіду і наявність абстрактних понять набувають узагальненого характеру, утворюють ніби внутрішню умову її дій і вчинків [119; 179]. Можна вважати, що потреби, мотиви, цілі, емоції, оцінки і, нарешті, акти поведінки суть різновиду ставлень, їх складові або їх прояви [85; 12]. Тобто, всі основні характеристики особистості детерміновані ставленнями, в свою чергу, самі їх детермінують і, отже, органічно пов'язані з усією системою взаємин особистості в конкретній діяльності.

У взаєминах можна виділити три компоненти (за відомою в

психології тріадою Тетєїса): перший емоційний (емотивний); другий – когнітивний (раціональний); третій - інтеракційний (поведінковий, "взаємодійний"). На доцільність вирішення саме цих компонентів у структурі взаємин і спілкування вказує, наприклад, М.М.Обозов [95; 4]. Такий підхід дає змогу логічно зіставляти та інтегрувати зовнішні прояви та латентні аспекти феномену взаємин.

У зарубіжній психології поняттю "ставлення" й більш близьке поняття "атитюд", і більшість психологів, які використовують його в своїх роботах, говорять про наявність в атитюдах перерахованих трьох компонентів, які дуже тісно між собою пов'язані і взаємообумовлені.

В.Н. Мясищев писав, що ставлення людини відображують не лише сучасне або минуле, а й мають перспективний характер [73; 146]. Багато психологів, як вітчизняних, так і зарубіжних - В.Богословський [29; 79], Л.І.Божович [15; 174], Г.С. Костюк [55; 8], А.І. Щербаков [116; 22-23], Б. Коллінз, Д. Олпорт так чи інакше пов'язують феномен ставлення зі схильністю особистості до певних дій, підкреслюючи тим самим значення ставлень для поведінки в цілому і перспектив розвитку особистості.

Серед ставлень людини В.Н. Мясищев спеціально виділяв оцінні ставлення, які відіграють важливу роль у формуванні морального обличчя особистості. Оцінні ставлення, як він відзначав, утворюються в результаті співставлення суб'єктом дій і вчинків з певними взірцями. Ставлення формуються в зв'язку з етичними, естетичними, юридичними та іншими критеріями вчинків і переживань людини. В.Н. Мясищев говорив про два види оцінок - емоційних і усвідомлених [73; 155]. По суті, термін "оцінні ставлення" і дозволяє об'єднувати вказані два види оцінок.

В оцінках усвідомлених або, за іншою термінологією, когнітивних, раціональних має місце пряме логічне співвіднесення, порівняння того чи іншого вчинку (вчинків) особистості з прийнятою суб'єктом системою ціннісних орієнтацій і виведенні на основі цього конкретних якісних характеристик.

Більш складний феномен - оцінки емоційні. В.Н. Мясіщев писав: "Емоція являє собою реакцію, яка включає безпосередню можна сказати інстинктивну, позитивну або негативну оцінку тих чи інших об'єктів або процесів об'єктивної дійсності [73; 155]. Емоційна оцінка є переважно результатом тривалого досвіду в філогенетичному і онтогенетичному розвитку, коли людина звикає негайно, без попереднього раціонального аналізу, реагувати на ту чи іншу подію, явище, вчинок (із зовнішніми проявами або без таких). А.І. Джидар'ян відзначає, що особливо значимою виявляється регулююча функція моральних почуттів у такій складній сфері людського життя, як сфера спілкування і взаємин людей [30; 168].

Емоційні і когнітивні оцінки частіше всього існують в єдності, ніби резонують одні з іншими, але інколи можуть знаходитись і в протиріччі. Наприклад, учень під впливом негативних емоцій може бурхливо і різко реагувати на погану оцінку, поставлену йому вчителем, хоча раціональний, когнітивний аналіз, зроблений школярем пізніше, дасть йому змогу переконатись у справедливості дій педагога.

Виходячи зі сказаного вище, оцінне ставлення може визначити як тісно пов'язане з емоційними реакціями співставлення суб'єктом вчинків, поведінки або особистості оцінюваного з прийнятою суб'єктом системою ціннісних орієнтацій і виведення на основі цього якісних характеристик із відповідною градацією між полюсами позитивного й негативного.

Звідси, взаємні оцінні ставлення (взаємооцінки) являють собою взаємозв'язок і взаємообумовленість оцінних ставлень один до одного суб'єктів спілкування.

Крім теоретичних визначень, нам необхідні і операційні визначення, які можна використати для об'єктивного виявлення конкретних психологічних феноменів. У цьому плані оцінне ставлення доцільно вважати якісною характеристикою, яка дана суб'єктом у формі оцінок у балах, слів-визначень або ж більш розширених суджень, які несуть

оцінний елемент і пов'язані з емоційними реакціями суб'єкта (відкритими чи латентними). Взаємні оцінні ставлення при такому розумінні є конкретним взаємозв'язком відповідних характеристик.

Говорячи про оцінки, слід вказати на їх залежність від самооцінок, причому, як пише О.О. Бодальов, хороше знання себе, своїх недоліків, своїх пристрастей є однією з важливих умов об'єктивної оцінки інших людей [10; 104]. На такий зв'язок оцінок і взаємооцінок вказують М.І. Боришевський [17; 40], В.Н. Панфьоров [81; 130].

Взаємні оцінні ставлення, на наш погляд, доцільно розглядати в плані висунутої В.А. Ядовим теорії диспозиційної регуляції поведінки особистості. Згідно цієї теорії регуляція соціальної діяльності суб'єкта може бути описана формулою С - Д - П (ситуація - диспозиція - поведінка). Диспозиція являє собою схильність людини до певного сприйняття умов діяльності, її поведінкову готовність і включає в себе три основних компоненти - емотивний, когнітивний і поведінковий [118; 93,56].

Ми вважаємо, що оцінне ставлення однієї особистості до іншої можна віднести до таких елементів, які входять у диспозицію соціальних установок. Соціальна установка впливає на поведінку особистості більшою чи меншою мірою опосередковано, через дію інших факторів [3; 20-21], тому, природно, оцінне ставлення визначає вплив одного суб'єкта спілкування на іншого не прямо, а в "контексті всієї диспозиційної системи особистості [118; 105]. Тобто, оцінні ставлення узгоджуються з іншими соціальними установками, загальною спрямованістю інтересів особистості, системою ціннісних орієнтацій на мету життєдіяльності і засоби її досягнення.

Взаємні оцінні ставлення суб'єктів значною мірою визначають їх об'єктивну (зовнішню) поведінку, і тому можна говорити про тісний зв'язок взаємооцінок і взаємодії. Взаємодія, згідно визначення Я. Щепанського,- це система етичних стійких дій, спрямованих на те, щоб

викликати зворотну реакцію з боку партнера; причому, викликана реакція викликає, в свою чергу, реакцію того, хто здійснював початкову дію [115; 92]. Характеризуючи взаємодію, З.Ф. Єсарєва підкреслює, що "це процес, рух, причина розвитку, прогресу" [34; 67].

На думку А.Ф. Петровського [82, 35] і Я.Л. Коломинського [47; 93], взаємодія дана безпосередньо, об'єктивно проявляється в спілкуванні, а взаємини латентні, являють собою мотиваційний, внутрішній компонент спілкування. В той же час, на наш погляд, у широкому розумінні, взаємини, включають у себе і взаємодію в тому плані, що вона не тільки реалізує взаємини, але й є їх частиною. Лише через прояв у реальних діях і можна виявити об'єктивну суть оцінного ставлення, бо суб'єктивне оцінне ставлення, яке існує "для себе", "для Я", може бути далеко не ідентичним об'єктивному на поведінковому рівні дійсному, реальному ставленню. Зрозуміло, що тут не мається на увазі свідоме маскування суб'єктом своїх оцінних ставлень шляхом відповідної зміни зовнішньої поведінки; тут підкреслюється той момент, що усвідомлення суб'єктом власних оцінних ставлень не може бути достатньо повним і глибоким без їх зовнішнього прояву, без оцінного ставлення-дії.

На думку Л.А. Петровської, взагалі розвиток повноцінного спілкування має два взаємопов'язаних, але суттєво несхожих рівня - рівень зовнішній, поведінковий, операційно-технічний і рівень внутрішній, глибинний, який зачіпає особистісно-контекстні утворення і грає певну роль по відношенню до зовнішнього, поведінкового [83; 74]. Тут, якщо традиційно розуміти поняття "взаємодія", йому близький перший рівень. Разом із тим, і другий, глибинний рівень не може існувати інакше "об'єктивуватися", як тільки виявляючись через взаємодію. Таке виявлення не може не викликати тих чи інших змін у змісті глибинного, внутрішнього рівня, а, отже, і в оцінних ставленнях.

Як уже говорилося, взаємодію можна вважати складовою частиною взаємин (стосунків), що дозволяє виділяти оцінні ставлення-взаємодії.

Звичайно, тут не може бути простої лінійної залежності. Скажімо, у двох суб'єктів на рівні взаємодії проявляється ввічливість, яка може бути обумовлена різними внутрішніми установками (ставленнями); в одного - щира повага до партнера, у другого - прагнення використати його як засіб досягнення певної мети. При наявності великої кількості таких розбіжностей, взаємини в цілому будуть мати значну специфіку в функціях, меті і змісті.

З спілкуванні важливий передусім фактор взаємності, взаємообумовленості, взаємозалежності. Б.Ф. Ломов підкреслював, що в спілкуванні "мова йде не просто про дію одного суб'єкта по відношенню до іншого, (хоча цей момент і не виключається), а саме про взаємодію [63; 8]. Як зауважує А.У. Хараш, діяльність у вузькому значенні, коли мати на увазі відношення "суб'єкт – об'єкт", є необхідною частиною суб'єктно-об'єктного ставлення [112; 27]. У багатьох випадках саме фактор взаємності і здійснює вирішальний вплив на характер прояву внутрішнього світу особистості в спілкуванні з оточуючими. Психологічний аспект дослідження спілкування передбачає вивчення його як міжособистісної взаємодії, його ролі в детермінації проявів функцій і станів [76; 15].

У навчально-виховному процесі взаємини і взаємодія можуть бути класифіковані в залежності від функціонального навантаження, яке визначається переважно позицією вчителя. І.А. Зимня, В.А. Малахова, Т.С. Путиловська, А.А. Хараєва вважають, що, говорячи про комунікативний акт як про взаємодію вчителя і учня, необхідно розділяти поняття педагогічного спілкування на: а) засоби організації навчальної діяльності, б) мету навчання, в) мету і засоби одночасно [36; 61]. Причому, на думку В.Я. Ляудіс, спільні дії в системі "вчитель - учень" є своєрідним засобом продуктивної діяльності останнього, засобом досягнення позитивного результату навіть у тому випадку, коли учень ще не володіє системою пізнавальних і психологічних дій, адекватною

структурі відповідної діяльності [65; 41]. Якщо говорити про навчальну діяльність, то це можливо лише при дотриманні двох соціально-психологічних принципів, на які вказує В.Я. Ляудіс: 1) принцип відповідності форм спільної навчальної діяльності вчителя з учнями рівням засвоєння способів діяльності і 2) принцип використання спільної діяльності для розв'язку творчих можливостей кожного учня [64; 143].

Навчальна діяльність не може бути відірваною від виховної роботи, разом із тим, власне виховна мета визначає і свою функціональну специфіку взаємодії. Взагалі, як зауважує О.О. Бодальов, великий потенціал взаємодії вчителя з учнями для розвитку особистості, поки що не виявлений повною мірою, повинен бути максимально використаний для підвищення ефективності виховної роботи [13; 8-9].

Взаємини і взаємні оцінні ставлення в навчально-виховному процесі є важливою умовою і засобом формування особистості учня і оптимальної корекції діяльності вчителя. Говорячи про спілкування педагогів і школярів, Л.Ф. Яковличева включає в структуру їх взаємин такі компоненти, як взаємна вимогливість, взаємодопомога, взаємні інтереси і прагнення. Прояви всіх цих психологічних компонентів пов'язані передусім із внутрішньою структурою взаємин (через вербальні характеристики, оцінки і самооцінки) [121; 21]. Перераховані компоненти не можуть не мати явної градації в спектрі відповідних альтернатив, і тому велику цікавість викликає проблема ефективності взаємин для навчально-виховного процесу.

Передусім відзначимо, що практично всі дослідники, які займаються цією проблемою, вказують на велику значимість взаємин і взаємооцінок для становлення особистості школярів. А.В. Мудрик назвав їх "міжособистісним способом" формування характеру учнів [71; 24]. Взаємини педагога і школярів у кінцевому рахунку здійснюють великий вплив і на зміст моральних стосунків безпосередньо в колективі класу [43; 48]. За певних умов спілкування виступає своєрідним каталізатором

формування моральних якостей особистості, оскільки сприяє тому, що ці якості стають бажаними для кожного члена групи [104: 16].

У каузальному зв'язку з системою взаємин і взаємооцінок вчителя зі школярами знаходиться стиль його спілкування. У численних дослідженнях цього питання вказується на сприятливий характер для навчально-виховного процесу демократичного стилю, і на несприятливий - авторитарного і пасивного. В.А. Рахматшаєва, наприклад, відзначає, що авторитарний і пасивний стилі, гальмують розвиток психічної активності особистості [89; 36], і адекватної самооцінки [90; 14]. Н.А. Березовін і Я.Л. Коломінський говорять про явно негативні тенденції в стосунках між однокласниками при домінуванні таких стилів в їхніх учителів [8, 54, 70-71].

У проблемі стиля спілкування, на наш погляд, лишається практично, недослідженим один важливий аспект. Мається на увазі співвідношення між стабільністю дій і вчинків педагога з властивим йому стилем керівництва і динамікою його взаємин і взаємооцінок з вихованцями. Виникають питання, з одного боку: які ставлення школярів до вчителів закріплюються, стають постійними? яким чином вони проявляються в безпосередній взаємодії? якими саме школярами? З іншого - яку систему ставлень до учнів "конструює" педагог? як вона змінюється в процесі спілкування? як "накладається" на ставлення до нього самих учнів?

Висвітлення таких питань має велике практичне значення. Вчителю суб'єктивно важко ставити перед собою завдання змінити стиль керівництва, а ось відкоригувати взаємини і взаємооцінки з врахуванням характерного для нього стилю - завдання цілком прийнятне і доступне. У кінцевому наслідку це не може не оптимізувати і сам педагогічний стиль.

§ 2. Психологія міжособистісного пізнання вчителів та школярів

Спілкування вчителів і школярів передбачає досить інтенсивні і часті контакти, які приводять до встановлення стійких і, в той же час, динамічних стосунків і взаємооцінок. Соціальна перцепція, взаємне пізнання за цих умов набувають особливого значення, адже кожний наступний акт взаємодії будується з врахуванням раніше сформованих взаємооцінок, які свідомо чи неусвідомлено вносяться в зміст спілкування. Причому, через механізм пізнання людьми один одного взаємооцінки змінюють, доповнюють, коректують процес спілкування в цілому.

Розглянемо, які основні аспекти виділяють дослідники в міжособистісному пізнанні. Ю.А. Орн включав у нього сприймання, розуміння і оцінку [79, 17]. До такої ж думки схиляються і інші психологи. На наш погляд, внутрішній рівень ставлень містить у собі саме ці три основні аспекти (відповідно, у взаєминах - взаємні сприймання, розуміння і оцінки). Тут деяке уточнення слід зробити з приводу правомірності включення в категорію взаємин взаємного сприймання, адже дійсно, в ряді випадків воно здійснюється лише на когнітивному рівні, без виникнення певних емоційних переживань-ставлень. Ми вважаємо, що в реальній педагогічній взаємодії взаємне сприймання відбувається протягом більш менш тривалого часу і тому завжди несе в собі сильніші чи слабкіші емотивні елементи.

Особливе місце в міжособистісному пізнанні займає оцінка, оскільки саме в ній фокусуються результати і сприймання і розуміння, саме через оцінку вони можуть бути вирішені на зовнішньому рівні взаємодії— інтеракційному. Як зазначає В.В. Негодін, оцінки особистості нерідко можна розглядати в якості корелятивів її ставлень [74; 19]. В.П.Трусов підкреслює, що соціальна перцепція за своєю природою оцінна: афективна оцінка передуює когнітивній і чинить вплив на наступні когнітивні процеси - спрямовує увагу на одні аспекти оточення і заважає

усвідомленню інших. Причому, сприймання і розуміння мають дві сторони: процеси сприймання і оцінювання характеристик людей у контексті спілкування і комплекс питань, пов'язаних з сприйманням і оцінкою причин поведінки [105; 14, 31].

За вдалим, на наш погляд, висловом цього психолога "надто часто судження-оцінка є вчинком" у роботі цілого ряду спеціалістів - у тому числі і вихователів [105; 3]. Вчинком перш за все може бути об'єктивна оцінка, оцінка-дія (система дій). Наприклад, учитель зміг визнати помилковою свою попередню думку і висловив дійсно правильне судження або дав оцінку, яка розбігається з установками керівництва, але відповідає його внутрішнім переконанням. Внутрішня оцінка "для себе" також може бути вчинком у тих випадках, коли суб'єкт переборює соціальні чи власні психологічні стереотипи, відмовляється від стійких упереджень і шукає справедливе вирішення тих чи інших моральних проблем.

В усіх таких ситуаціях велике значення має активна соціальна перцепція у взаєминах з іншими людьми. Як пише В.В. Столін, роль іншого в формуванні самосвідомості особистості полягає не в тому, що інший є постачальником готової інформації про суб'єкта, а в тому, що він або складає "перешкоду" на шляху якихось дій і примушує суб'єкта усвідомлювати значення інших людей, або є мотивом, до якого суб'єкт прагне, або є прообразом його "не-Я", в порівнянні з яким пізнається власне "Я" [101; 25].

У структурі оцінки проявляються не тільки два традиційних компоненти - когнітивний і емоційний, а й поведінковий. Актуалізація видів оцінних суджень, які реалізуються в ситуаціях міжособистісного спілкування, де на перше місце виходить поведінковий компонент, пов'язана з мотивами і почуттями суб'єкта оцінки, які він переживає в момент визначення своєї позиції до особи, яка оцінюється [23; 17].

На думку В.П.Трусова, емоційні реакції починаються до початку

когнітивної обробки сприйнятого (кодування, усвідомлення, порівняння, оцінювання), і ми часто не встигаємо помітити їх. Ми реагуємо під впливом первинних емоцій, викликаних характеристиками ситуації, які розглядаються нами як неістотні, а потім змушені при поясненні своїх рішень, висловлених думок приписувати причини їх неадекватним підставам, наданих (підказаних) нам "культурно-схваленими каузальними схемами" [105; 41].

Взаємні оцінні ставлення тісно пов'язані з емпатією, співчуттям. А.М. Сопиков відмічає, що є описи двох типів емпатичної діяльності - переважно емоційний і переважно пізнавальний. Формуватися і функціонувати обидва ці типи можуть лише в процесі інтеракції [100; 69]. Л.М. Хамезова виділяє в емпатії три основні потреби: комунікації з іншою людиною, в задоволенні домагань у конкретній ситуації, моральна потреба [110; 33]. Всі вони, природно, можуть задовольнятися тільки на поведінковому рівні і, таким чином, можна говорити про емпатію-дію.

С.К. Рощин, характеризуючи соціальні установки, вказує на три рівні сформованості в них когнітивного компонента: 1) фрагментарні знання, 2) велика повнота знань і інформованості про об'єкт, які на даний період вважаються адекватними, 3) переконання (за словником - "тверда віра"), які стосуються об'єкта [95; 17]. На наш погляд, саме таким чином можна диференціювати когнітивний компонент і у взаємних оцінних ставленнях. Відповідно, різними за рівнями сформованості будуть і два інших компонента - емотивний і інтеракційний (поведінковий). Така схема дозволяє більш чітко описувати динаміку і зміст взаємних сприймання, розуміння і оцінних ставлень партнерів по спілкуванню, в даному випадку – учасників навчально-виховного процесу.

На нашу думку, вивчення соціальної перцепції вчителів та школярів можна умовно розділити на три основні напрямки: 1) зміст, особливості і педагогічне значення сприймання і оцінювання вчителями учнів, 2) зміст, динаміка, основні тенденції сприймання і оцінювання учнями вчителів, 3)

психологічні особливості взаємообумовленості оцінних ставлень конкретних учителів та їхніх вихованців.

Перш чим перейти до аналізу літератури, яка стосується першого напрямку, варто згадати думку І.Б. Ашраф'яна про те, що абсолютно повного адекватного образу і уявлення про іншу людину не може бути навіть у найбільш високорозвиненої особистості. Люди завжди бувають відкритими один до одного якимись певними сторонами, які значимі для тієї діяльності, в яку вони включені. Велике значення має інтенсивність спілкування, недостатня кількість вражень від особистих зустрічей з людьми не може не відобразитись на формуванні у суб'єкта оцінних еталонів, які він починав прикладати до оточуючих, і на його емоційних реакціях на їхню поведінку, і на характерні відповіді на дії осіб, з якими він спілкується [5;31].

Специфіка педагогічної діяльності безпосередньо обумовлює зміст і характер соціальної перцепції в навчально-виховному процесі. С.В. Кондратьєва пише, що відображення вчителем особистості учня здійснюється в двох планах - прийманні оперативно-поточної інформації (оперативний образ) і відображенні стійких інтегральних її якостей [49; 32]. Істотним нам здається зауваження, висловлене В.П. Трусовим. Школярі можуть стверджуватися в очах однолітків і дорослих у трьох сферах - навчанні, громадській роботі, неформальному спілкуванні. Практично ж дуже часто спостерігається звуження вибірки даних, з аналізу яких виводять оцінки особистості школяра; враховуються лише успіхи чи невдачі в навчальному процесі. Наслідком є неправомірне перенесення ступеню навчальної успішності на характеристики учня як особистості [107; 21].

Звичайно, педагогічні оцінки результатів діяльності виступають сильнопідючим фактором формування самооцінки школяра протягом усіх років перебування в школі, оскільки його навчальні успіхи постійно оцінюються і порівнюються з досягненнями інших учнів [91; 7]. Разом з

тим, педагогічні академоцінки не повинні чинити деформуючий вплив на цілісне ставлення вчителів до своїх вихованців.

С.В. Кондратьєва, проаналізувавши великий обсяг експериментального матеріалу, приходять до таких висновків. Сприймання суб'єктних якостей учня багатьма вчителями здійснюється переважно на чуттєвому рівні, коли вчитель виділяє лише зовнішньо дані вміння і знання школярів. Часто вузьким і поверховим є розуміння вчителем школяра як особистості. У характеристиках дітей не розкривається первинний клас особистісних якостей, тобто статус, ролі і ціннісні орієнтації. Вчитель на рівні чуттєвого відображення особистості учня характеризує його ставлення до інших людей, а також деякі зовнішньо дані мотиви діяльності, переважно учіння [51; 92]. Взагалі, комунікативні риси характеру називаються часто, однак бесіди з вчителями і спостереження за їхньою виховною роботою показали, що вони скоріше сприймають зовнішній, формальний бік прояву цих рис, тобто способи поведінки [53; 19].

Адекватність і педагогічна ефективність оцінних ставлень учителів до учнів залежить від психологічного змісту особистості самого вчителя, рівня його педагогічної майстерності. А.Б. Воробйов відзначає, що характер діяльності вчителя обумовлює процес формування деяких його індивідуальних особливостей, таких як самокритичність і вимогливість до себе, які в кінцевому рахунку також виступають регулятором формування перцептивної моделі в системі "вчитель -учень" [24; 7]. Як пише Л.А. Петровська, категоричне оцінювання людьми один одного часто затемнює факт безперервного розвитку, а отже змінюваності кожного, і це може приводити до того, що не помічається невідповідність реальності, а оцінка дається негнучка, інерційна [84; 17]. Самокритичність, схильність до самоаналізу допомагають педагогу долати ригідність у процесах соціальної перцепції, яка заважає адекватно реагувати на особистісні прояви своїх вихованців.

За даними С.В. Кондратьєвої, з підвищенням рівня розуміння вчителем учнів підвищується рівень педагогічної оцінки особистості учнів з будь-яким типом успішності, рельєфніше проявляється позитивне до них ставлення [53; 41]. Тут, на наш погляд, мова йде про важливу залежність між здатністю педагога об'єктивно оцінювати школярів і системою його педагогічних умінь, системою педагогічно значимих особистісних якостей. Нам здається досить цікавим поглиблене експериментальне вивчення питання про зв'язок між умінням учителя всебічно і адекватно розуміти учня і ступінню позитивного, оптимістичного до нього ставлення.

У різних дослідженнях звертає на себе увагу опис так званих "нелінійних" залежностей, які виглядають як свого роду парадокси. Так, за науковими матеріалами К.В. Вербової і С.В. Кондратьєвої, багато досвідчених учителів-майстрів давали досить лаконічні характеристики своїм учням. Говорячи про них, вони називали значно менше якостей, чим їхні не такі досвідчені колеги. Це змушує думати, - роблять висновок дослідники, - що повнота характеристик, складених учителями на учнів, безпосереднього впливу на зміст і рівень поведінкових компонентів спілкування не чинить [19; 16].

На наш погляд, при аналізі таких парадоксальних даних, які не вписуються в звичні логічні схеми (в даному випадку - "досвідчений вчитель-майстер — глибока багатогранна характеристика своїх вихованців"), варто більше уваги зверти на співвідношення зовнішньо виражених і внутрішніх, латентних рівнів соціальної перцепції. У наведеному прикладі, треба думати, досвідчені вчителі утримують у своїй свідомості достатньо детальні обґрунтовані характеристики школярів, на основі яких будують свої взаємини в спілкуванні з ними. А ось на вербальному рівні вчителі-майстри дали стислі, короткі характеристики, називаючи стержневі якості особистості, не вбачаючи необхідності перераховувати і решту добре відомих їм рис.

Особливу увагу дослідників привертає адекватність відображення педагогами міжособових взаємин у класі. Це тим більше цікаво, що з допомогою соціометричної методики можна достатньо об'єктивно оцінити ступінь точності такого відображення.

Практично всі дослідники даної проблеми відзначають явно недостатню обізнаність учителів. За даними Н.В. Михалкович, знання класним керівниками своїх навчальних класів будується на сприйманні переважно зовнішніх ознак взаємин, без врахування власне групових феноменів і закономірностей функціонування колективу [69; 35-36]. І.І. Скрипюк пов'язує адекватність відображення вчителем взаємин у класі з орієнтацією його на творчу діяльність, сміливість у відстоюванні власної думки, прагненням до підвищення свого інтелектуального і культурного рівнів [98; 15]. У цьому дослідженні одержані статистично значимі дані стосовно відмінностей у рівневих і структурних характеристиках ціннісно-орієнтаційної сфери вчителів з високою і низькою адекватністю відображення взаємин учнів [99; 143-144]. Н.А. Березовін і Я.Л. Коломінський виявили, що чим більш оптимальним є стиль ставлень педагога до учнів, тим є кращим результат відображення взаємин останнім. Можливо, це пояснюється проявом учителями більш глибокого інтересу до внутрішнього світу школярів, прагненням оптимізувати рівень розвитку їх особистості [8; 37].

На наш погляд, явно недостатньо досліджена динаміка і структура взаємин педагога з класом, без чого практично неможливо повною мірою розкрити механізми і закономірності стосунків учителя з конкретними учнями. У певних межах торкається цієї проблеми в дисертаційному дослідженні Г.А. Розов, який одержав ряд цікавих даних. Він, наприклад, виявив, що оцінки класним керівником якостей особистості "кращих" і "важких" учнів не залежать від думки про них усього класу, що чим більш суворим є ставлення до "важкого" учня - тим суворішим і до всього класу [94; 21]. Вважаємо, дослідження системи "вчитель - клас - учень"

дозволить внести багато нового в зміст і особливості виховного процесу.

Перейдемо до аналізу робіт, в яких вивчається ставлення учнів до вчителів. Практично всі дослідники вказують на велике значення тут передусім навчальної діяльності. Як відзначає Л.А. Іванцова, відсутність психологічного контакту і обумовлене цим особисте неприйняття учнями своїх викладачів відбивається на ставленні учнів до навчального предмету і їхній успішності [40; 107]. З другого боку, за даними В.І. Карикаша, при стійкому позитивному ставленні до вчителя негативне ставлення до предмету зустрічається дуже рідко, причому, ставлення до навчання більш ригідне, чим до вчителя [42; 9]. Н.І. Стрелянова відмічає, що при вступі юнаків і дівчат до педагогічного інституту, певну роль, як мотиву, відіграє інтерес до конкретної наукової дисципліни, яка асоціюється у молодій людині з образом любимого шкільного вчителя [102;22].

Г.Г. Гусева виявила, що вже для першокласників найбільш значимим, а тому і найбільш чітко усвідомлюваним є ставлення до них педагога, яке діти пояснюють у першу чергу результатами своєї навчальної діяльності. Це відбивається і на ставленні до вчителя. У другокласників з'являється дещо більша, чим у першокласників, відповідність між ставленням школяра до кавчання, результативністю його навчальної діяльності і уявленнями про ставлення до нього вчителя. Разом з тим, у значної частини другокласників уявлення про особисте і ділове ставлення до них вчителя часто не співпадає. Це вносить значну специфіку в оцінні ставлення школярів до педагога [28; 12, 18].

На ставлення учня до вчителя великий вплив чинить його самооцінка. Формуючись спочатку значною мірою під впливом особистості і оцінних дій педагога, вона, в свою чергу, впливає на видозміну образу вчителя в свідомості моляра [28; 13].

Природно, на ставленні учнів до вчителів відображуються і їхні

вікові особливості сприймання дорослих у цілому. Наприклад, Т.П. Скрипкіна одержала дані, згідно з якими школярами практично всі позитивні особистісні якості приписуються дорослим частіше (на статистичне значимому рівні), чим одноліткам. Виключення складають лише комунікативні якості - життєрадісність, товариськість, контактність [97, 116].

Дослідниками аналізуються конкретні форми прояву школярами своїх ставлень до вчителя і безпосередні реакції на його дії і вчинки. С.В. Кондратьєва об'єднала ці прояви і реакції в такі групи. 1) Усвідомлені тактовні дії учнів стосовно вчителів у формі побажань, прохань і т.д. 2) Нетактовні форми дій, обумовлені тим, що учень розуміє недоліки в роботі вчителя, але "не знає як себе вести". При цьому нерідко проявляються зухвалість, бравування не схвалюваною поведінкою, які характеризуються недостатньою усвідомленістю. 3) Відкрите пряме неприйняття вчителя (вигуки, сміх і т.д.), як результат провокуючого ефекту помилок вчителів. 4) Різноманітні реакції на безпосередні звертання до учня - згода, заперечення і т.д. [53; 55-57]. В усіх випадках прояву ставлень до себе на інтеракційному рівні вчитель повинен вміти побачити обумовленість їх рівнями когнітивним і емотивним.

Практично в усіх дослідженнях, як бачимо, ставлення учнів до вчителів постійно чи ситуативно пов'язане зі ставленням до них самих учителів. У наступному параграфі будуть розкриті найбільш важливі, на наш погляд, психологічні особливості феномену взаємності (релевантності, взаємообумовленості, каузального зв'язку) оцінних ставлень у спілкуванні педагогів та учнів.

§ 3. Взаємна детермінованість оцінних ставлень

Взаємна детермінованість особистісних ставлень є складним психологічним феноменом і включає цілий ряд різноманітних аспектів.

Сюди ми можемо віднести різні варіанти взаємообумовленості трьох компонентів взаємооцінок - когнітивного, емотивного і інтеракційного; функціональну значимість очікуваних оцінок у формуванні стосунків; вплив самооцінок на взаємини і навпаки.

С.В. Кондратьєва пише, що дослідження спілкування між учителями і учнями передбачає не тільки розуміння їх один одним, але й взаєморозуміння. Воно можливе при умові, що вчитель уявляє, як розуміє його учень, і що учень знає думку про нього вчителя. Таке взаєморозуміння дає можливість взаємної адаптації один до одного, постійної корекції стосунків. Це питання, мало досліджене педагогічною психологією, має велике практичне значення в організації спілкування як фактор виховання школярів [52; 2].

У цьому висловлюванні мова йде про цілком усвідомлювані суб'єктами явища. Разом з тим, у взаєминах імпліцитно присутня значна кількість явищ підсвідомих і малоусвідомлюваних, які чинять інколи вирішальний вплив на характер і зміст взаємооцінок якщо не постійно, то в цілому ряді важливих епізодів спілкування. М.М. Обозов, наприклад, пише, що утворення особистісної привабливості відбувається найчастіше не зовсім усвідомлено, нецілеспрямовано і регулюється "закритими" афективно-мотиваційними процесами осіб, які включені в контакт за різних обставин [78; 26]. Як відомо, привабливість - дуже значимий фактор стосунків і "переведення" його на добре усвідомлюваний рівень є важливою умовою ефективності навчально-виховного процесу.

М.М. Обозов також вказує, що при вивченні психічних процесів і функцій в умовах міжособової взаємодії протиріччя в системах "сприймання - оцінка", "мислення - судження" набувають особливого змісту. У цьому випадку включаються і механізми навіювання і конформізму [78; 30]. Вказані явища мають місце у взаємодії на малоусвідомлюваному рівні, однак знання педагогом їх механізмів і

закономірностей підвищить його соціально-психологічну компетентність у спілкуванні з учнями і колегами.

Зупинимось тепер на питанні про каузальну залежність самооцінок і взаємин. Тут також важливу роль відіграє співвідношення усвідомленого і неусвідомленого. Як пишуть Ю.Н. Ємельянов і Є.С. Кузьмін, поняття "ставлення до себе" ширше поняття "самосвідомість" і "самооцінка", оскільки коло явищ, які охоплює термін "ставлення до себе" включає і неусвідомлені моменти психічного життя індивіда. Звідси, пізнання людиною самої себе є багато в чому процесом трансформації ставлення до себе в самосвідомість [33; 58]. Пізнання самих себе учасниками навчально-виховного процесу практично неможливе без особистісної взаємодії і, отже, знову мова йде про "переведення" неусвідомлюваних аспектів взаємин на рівень їх чіткого усвідомлення з наступною корекцією самої взаємодії.

За даними Г.Г. Гусевої, самооцінки учнів, котрих учитель характеризує як "посередніх" або "слабких", при цьому не обґрунтовуючи свою думку, є неадекватними. Вони виявляються у дітей більш високими в порівнянні з оцінками педагога [28; 19]. У дослідженні Д.В. Дьоміної було виявлено, що найбільш тісним зв'язком між самооцінкою учнів і реальними оцінками з боку оточуючих відзначаються такі "престижні" якості, які являють собою необхідні умови для розвитку високого інтелекту особистості. Це - творча уява, наукові здібності, критичність мислення, самооцінки по яких були завищеними [31; 19].

Майже не досліджене питання про роль самооцінок учителів у їхньому спілкуванні з своїми вихованцями, а роль їх дуже важлива. Г.А. Розов одержав дані, згідно з якими "найкращого" старшокласника вчителі найчастіше схильні сприймати за подібністю з собою, виходячи з власної самооцінки: чим вища самооцінка, тим вища і оцінка цього учня. При цьому яскраво проявляється "ефект асиміляції" - нівелювання якостей особистості еталонного учня. Якщо вони розвинені менше, чим у

самого класного керівника, то він завищує їх, наближаючи до рівня своєї самооцінки, якщо розвинені більше, навпаки, занижує. В останньому випадку вчитель, очевидно, не може собі уявити, що хоча б навіть кращий учень перевершив його самого [94; 12]. Тут виникає цілий ряд запитань. Наскільки усвідомлює вчитель таке завищення чи заниження? Як сам до цього ставиться? Як сприймають такі прояви учні? Для відповіді на подібні запитання потрібні нові дослідження.

Обов'язковою ланкою співвідношення "самооцінки - взаємні оцінні ставлення" є очікувані оцінки. Власне, зворотна реакція-ставлення суб'єкта до партнера по спілкуванню, обумовлюється зіставленням самооцінки, очікуваної оцінки і реальної (тієї, яка проявляється у взаємодії) оцінки з боку партнера.

А.У. Хараш стверджує, що програма міжособистісного оцінювання складається міжособистісними очікуваннями: чекаючи від іншого певної оцінки, суб'єкт тим самим її нав'язує; досягши в цьому успіхів і переконавшись, що його очікування небезпідставні, він все більше в них зміцнюється. Іншими словами, сприймання людини оточуючими є, на думку автора, справою його власних бажань, тобто, підкоряється програмі, яка сформована у нього як у "об'єкта сприймання", на основі отриманих ним зворотних зв'язків за результатами попереднього оцінювання [111; 34; 35]. Зрозуміло, запрограмованість реальних оцінок очікуваними має певні межі, адже в протилежному випадку в цьому плані не існувало б суперечностей, які в практиці людського спілкування, як відомо, зустрічаються досить часто.

Ряд цікавих висновків у результаті дослідження впливу зворотного зв'язку на самоконтроль особистості у старшокласників зроблений Л.Б. Копец. Вона пише, що при отриманні зворотного зв'язку, яким включає негативні судження, зміни в рівні готовності до самоконтролю виникають з більшою вірогідністю, чим при отриманні однорідних позитивних реакцій. Очікуючи зворотних реакцій старшокласники найбільш

адекватно виявляють свою зацікавленість у зворотному зв'язку, менш адекватно - можливий спосіб реагування на нього і найменш адекватно - когнітивні аспекти зворотного зв'язку [54; 15-16]. Подібні висновки, як неважко помітити, є хорошою основою для розробки практичних педагогічних рекомендацій.

Т.Т. Рибаківа в дисертаційному дослідженні наводить дані про ступінь відповідності очікуваних школярами і реальних оцінок їх особистості, висловлених вчителями. 60,0% очікуваних школярами оцінок були адекватними; в 31,4% випадків вони чекали більш високих, а в 8,6% - більш низьких оцінок. Автором були виявлені школярі, які байдуже ставились до оцінок своєї особистості вчителями -15,8%; на критику вони не реагували, скільки їх основні інтереси знаходились поза школою [53; 8; 12].

У роботах, які стосуються оцінок, очікуваних учителями, відзначається, що педагоги сподіваються як на позитивні, так і негативні оцінки. Однак, серед негативних, як правило, називають ті, котрі не зачіпають основних глибинних характеристик їхньої особистості. Наприклад, В.А. Кривошеєва пише, що за передбаченнями вчителів, представники всіх референтних груп бачать у них такі негативні якості, як невтриманість, запальність, неухважність, "крикливість" [56; 120].

У цілому, проблема "самооцінки - очікувані оцінки - взаємні оцінні ставлення" вимагає не тільки значної кількості нових досліджень, а й розробки для неї відповідної логічної схеми психологічного аналізу.

На наш погляд, одним з важливих напрямків вивчення і корекції взаємин у системі "вчитель - учні" є соціально-психологічний тренінг (СПТ). Т.С. Яценко в цілому ряді експериментальних робіт довела, що активне соціально-психологічне навчання може, поряд з іншими методами, досить ефективно використовуватись у шкільній практиці для психокорекції багатьох рис характеру і сторін поведінки школярів, на які важко впливати з допомогою традиційних педагогічних прийомів [125;

120-121].

Г.М. Андрєєва говорить про настійну необхідність наукового вирішення проблеми перенесення СПТ на реальну групу в безпосередній діяльності. Вона виділяє такі ланки аналізу, як навчання спілкуванню в тренінговій групі, оптимізація спілкування в реальній групі, його вплив на спільну діяльність і підвищення ефективності взаємодії.

Вказане перенесення в практику школи пов'язане зі значними труднощами, адже найбільший інтерес викликає корекція спілкування не в статусно однорідній групі вчителів чи учнів, а в реальних групах типу "керівництво школи - вчителі", "вчителі - учні". Стосунки підлеглої залежності, характерні для таких стабільних груп значною мірою відрізняється від статусно "рівноправних" взаємин однорідних груп і, тим більше, тимчасових навчальних груп СПТ. Такі відмінності обумовлюють постановку нових питань у процесі навчання вмінням і навичкам спілкування в умовах школи.

Слід також зазначити, що поки що немає кадрової можливості навчати в групах СПТ усіх випускників педагогічних вузів, немає і достатньо уніфікованого методичного забезпечення таких занять, немає загальноприйнятих чітких критеріїв їх ефективності. Практично дуже мало досліджена результативність застосування в реальному навчально-виховному процесі в школі навичок спілкування, отриманих слухачами з груп СПТ. На цьому шляху ще належить виконати досить важкий і процедурно складний обсяг дослідницької роботи.

Аналіз літературних джерел показує, що психологи приділяють значну увагу проблемі спілкування вчителів та учнів. Вивчається роль і значимість взаємин у навчально-виховному процесі, їх когнітивний, емотивний і інтеракційний зміст, розуміння та оцінка вчителями школярів і навпаки.

Разом з тим, слід відзначити, що наявні дослідження більше

ставлять питань, чим на них відповідають. Явно недостатньо вивчено фактор взаємності, взаємообумовленості в ставленнях, механізми формування і розвитку взаємних оцінних ставлень у цілому. Інколи адекватній інтерпретації отриманого наукового матеріалу заважає термінологічна невизначеність, наприклад, стосовно понять "соціальна перцепція", "оцінка", "розуміння", "взаємини". Без сумніву, потребують значного розширення дослідження співвідношення у взаємооцінках неусвідомленого, малоусвідомленого і добреусвідомленого.

Нарешті, нам видається актуальним завдання експериментальної розробки і впровадження методик, спрямованих на корекцію взаємних оцінних ставлень педагогів і школярів у реальній взаємодії. Поки що в цьому плані вчитель може звернутись лише до різних варіантів соціометричних тестів, а також до спеціальних психологічних рекомендацій, які він, як правило, не в спроможності самотійно "прив'язати" до своїх конкретних взаємин, а, отже, і практично використати.

Вирішення актуальних завдань у ході дослідження взаємних оцінних ставлень допоможе підвищити ефективність навчально-виховного процесу в умовах становлення нової школи.

Розділ II. ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМООЦІНОК ВЧИТЕЛІВ ТА УЧНІВ

§I. Методичне забезпечення психологічного дослідження взаємооцінок

У процесі вивчення оцінних ставлень дуже важливим є виявлення їх об'єктивності. Це нелегке завдання. По-перше, сама межа між суб'єктивним і об'єктивним в оцінці, як відзначає Є.А. Григор'єва, не є абсолютною [26; 125]. По-друге, велику складність вносить непостійність,

мінливість людської поведінки, адже особистість у звичних для себе умовах може вести себе одним чином, а в умовах, наприклад, екстремальних або в таких, які різко змінилися - зовсім іншим. Однак, у школі і вчителі і учні мають змогу спостерігати за поведінкою один одного в самих різноманітних ситуаціях протягом досить тривалого часу. Тому тут узагальнена думка оцінюючих про ту чи іншу особистість більш чи менш об'єктивно відображує схильність їх до прояву певних якостей і таку думку можна вважати, в основному, об'єктивною.

У зв'язку з цим виникає нова складність - виявлення загальної думки оцінюючих про конкретну особу. Думки оточуючих про неї можуть бути різними в залежності від того, справедливо чи упереджено підходить до оцінки кожний оцінюючий. Упередженість великою мірою обумовлюють емоції, пов'язані зі "збурюючим впливом" [27; 12]. оцінюючих на оцінюваних.

Враховуючи сказане вище, здавалося б, при визначенні загальної об'єктивної оцінної думки (ставлення) необхідно розглянути оцінні ставлення лише тих суб'єктів, які знаходяться з оцінюваним у безконфліктних, рівних стосунках, які не викликають сильних негативних емоцій, а, отже, і упередженості в оцінках. Однак, з двох причин є сенс при визначенні загального оцінного ставлення враховувати думки всіх оцінюючих, які взаємодіють з даною особою.

По-перше, рівні, доброзичливі, безконфліктні взаємини можуть викликати у тих хто спілкується, сильні позитивні емоції і, як результат, - завищення оцінки поведінки і особистості, а в такому випадку і загальне ставлення буде упереджено позитивним. По-друге, при ігноруванні думок тих, з ким оцінюваний має напружені взаємини, виключаються і оцінки, які відображують поведінку його в час від часу виникаючих складних конфліктних ситуаціях. Це не дає змоги отримати більш повне і об'єктивне уявлення про поведінку і особистість у цілому.

Тому, об'єктивність оцінних ставлень доцільно визначати за

середньою узагальненою думкою оцінюючих, яка тією чи іншою мірою вирівнює крайнощі завищених і занижених оцінок. Саме з врахуванням цього і розроблялась методика нашого дослідження. При визначенні загального, об'єктивного оцінного ставлення до конкретного учня ми використовували узагальнену думку всіх вчителів, які з ним працювали. При визначенні такого оцінного ставлення до вчителя - узагальнену думку всіх учнів, яких він навчав і виховував у школі.

Як впливає з сказаного, при вивченні взаємооцінок важливе значення має третій аспект взаємин - поведінковий, інтеракційний. Особливий інтерес, у зв'язку з цим, викликає оцінка досліджуваними особистісних безпосередніх взаємин. У такій оцінці, природно, не може не проявитися вдоволеність чи, навпаки, невдоволеність суб'єкта стосунками з оцінюваною особистістю. Знаючи оцінку взаємин, можна одержати уявлення про те, які емоційні переживання відчуває суб'єкт у процесі взаємодії з оцінюваним - переважно позитивні чи негативні. Це безпосередньо пов'язане з виявленням емотивного і когнітивного компонентів у взаємооцінках.

Припустимо, окремі учні оцінюють особистість котрогось учителя переважно негативно, а значна більшість інших школярів - переважно позитивно. Якщо при цьому виявиться, що взаємини з даним учителем оцінені першими учнями як незадовільні, то цілком логічно вважати негативні емоції, які в них виникли в процесі взаємодії, причиною упереджених, занижених оцінок ними особистості вчителя. У такому випадку домінування емотивного негативного компонента над когнітивним в оцінках, даних учителю цими учнями, очевидне.

У ході дослідження робота велась з учнями старших класів. Вибір учнів саме старшого шкільного віку для вивчення взаємооцінок не був випадковим і обумовлювався низкою причин. На думку психологів, педагогів і соціологів старший шкільний він є важливим періодом у закріпленні рис характеру учня, у формуванні його світогляду, в

становленні особистості в цілому. Про це, зокрема, говорили В.С. Барський [6; 67], Ю.П. Вавілов [18; 53], О. Г. Ковальов [45; 59], І.С. Кон [46; 19], В.А. Крутецький і Н.С. Лукін [57; 120], Н.Д. Левітов [62; 9], П.Р. Чамата [113; 33], П.М. Якобсон [120; 25].

Зі сказаного випливає висновок про важливість взаємооцінок педагогів і учнів-старшокласників для усвідомлення останніми свого "Я" в різних соціально-психологічних відносинах. Як зазначали В.В. Богословський [9; 87], Т.Н. Мальковська [67; 170], в юнацькому віці проблема взаємин з вчителем стає для школярів однією з центральних у пізнанні самих себе. "Загострення інтересу до внутрішнього світу людей", у порівнянні з якими старшокласник оцінює самого себе [14; 71], природно, було сприятливим фактором у ході вивчення взаємооцінок.

В основі нашої роботи лежала методика, яка передбачала як усні так і письмові відповіді досліджуваних. В анкетах і експериментах, в яких використовувались письмові відповіді, необхідно було вирішити питання про те, якими вони повинні бути - відкритими чи анонімними. З педагогами ситуація була більш чи менш зрозумілою і ось чому. Регулярно збирати вчителів усіх старших класів для проведення роботи, які нас цікавили, ми не могли зважаючи на специфіку вчительської праці, тому спілкування проводилось із ними, в основному, індивідуально. Зрозуміло, що за таких обставин досягти анонімності при відповідях неможливо, і ми просто гарантували кожному педагогу збереження таємниці відповіді. Оскільки дослідження проводилось у кожній школі не менше одного року, вчителі могли пересвідчитися в надійності такої гарантії. В окремих випадках, коли цього вимагала специфіка експерименту чи анкети, вони організовувались так, що вчителі відповідали анонімно.

Дещо складнішою була справа зі школярами. Щоб вивчити взаємооцінки конкретних педагогів і учнів, нам необхідно було знати, які оцінки давав кожен учень. У той же час, школярі знаходяться від

учителів у певній залежності, і цей фактор міг значно викривити зміст їх відповідей при відсутності у учнів твердої переконаності в нерозголошенні результатів опитування. Згідно досліджень І.В. Манучарової, з віком вплив анонімності при проведенні експериментів, анкет збільшується, а в старших класах він виявляється значимим дуже великою мірою [68; 102]. Щоб вирішити дану проблему учням повідомлялось, що вони можуть не підписувати свої відповіді, тобто відповідати анонімно. У той же час спеціально розроблена техніка проведення анкет і експериментів дозволяла нам дізнаватись, як конкретно відповів кожен учень. Природно, зміст їх відповідей залишався в таємниці.

Як відомо, оцінка суб'єктом особистості об'єкта тією чи іншою мірою визначає дії і вчинки суб'єкта по відношенню до цієї особистості. Говорячи більш узагальнено, обізнаність із соціальною установкою людини в якомусь аспекті дозволяє прогнозувати її можливу поведінку в цьому аспекті. Однак, таке прогнозування може бути лише приблизним. О.І. Зотова і М.І. Бобнева відзначають, що в багатьох психологічних дослідженнях є дані про те: що в ряді випадків зустрічаються розбіжності між уявленнями особистості про її ціннісні орієнтації з одного боку і реальною поведінкою - з іншого [39; 249]. Аналогічні розбіжності цілком можливі і між оцінкою суб'єктом особистості об'єкта і реальною поведінкою по відношенню до нього. Це тим більше вірогідно, бо оцінка сама по собі не містить безпосередніх передбачень суб'єкта про дії і вчинки стосовно партнера по спілкуванню. Скажімо, учень, негативно оцінюючи вчителя, може не виявляти цю оцінку у взаємодії, виходячи з якихось прагматичних міркувань; оцінюючи позитивно - не виявляти оцінку під тиском групи однокласників і т.п. А.А. Русалінова наводить дані про те, що майстер профтехучилища, позитивно відгукуючись про групу учнів, у реальній взаємодії був настроєний по відношенню до них негативно, а в іншому випадку майстер, не висловлюючи позитивного

ставлення до учнів, саме таке ставлення постійно і активно виявляв у своїй роботі [96; 12].

Таким чином, у тих випадках, коли ми намагались виявити об'єктивні оцінні ставлення, враховували, що суб'єктивний звіт досліджуваних про свої оцінки інколи може бути єдиним джерелом одержання достовірних даних про ці оцінки, оскільки їх за певних обставин практично неможливо виявити в об'єктивній поведінці досліджуваних.

У ході проведення експерименті нас цікавило як загальне ставлення один до одного вчителів і школярів, так і оцінки конкретних особистісних якостей: це дозволяло більш повно вивчати взаємні оцінні ставлення досліджуваних.

Загальне оцінне ставлення з певним ступенем умовності можна виразити досить однозначно якоюсь оцінкою між полюсами "хороший - поганий". Так загальна оцінка може характеризуватись зрівноваженим співвідношенням емотивного і когнітивного компонентів, але може бути обумовлена і домінуванням одного з них, як правило, емотивного.

Загальне ставлення суб'єкта до особистості об'єкта буває неглибоким, не базується на достатньо широких знаннях про особистість об'єкта. У школі ж загальна думка один про одного вчителів і учнів складається з врахуванням досвіду досить тривалої особистісної взаємодії і більш менш широких знань про поведінку кожного. Зрозуміло, що в залежності від інтенсивності спілкування конкретних педагогів і учнів, ступінь глибини змісту їх взаємних оцінних ставлень може помітно варіюватися. Наприклад, Б.Г. Ананьєв вказував на погані знання деяких учителів про характер і особистість так званих "середніх" учнів [2; 187], а це і означає, що загальне ставлення вчителів до таких учнів не було достатньо глибоким і обґрунтованим.

Оскільки загальне ставлення суб'єкта до особистості об'єкта можна з певним допуском умовності визначити однозначно, ми і поклали це в

основу класифікації взаємооцінок на окремі види. Перед тим, як приступити до виділення взаємооцінок конкретних видів, необхідно вирішити питання про принципи їх класифікації. В.В. Богословський пропонував виділити три види оцінних ставлень: позитивне, негативне і нейтральне; різні види взаємооцінок, таким чином, повинні являти собою певні сполучення цих видів оцінних ставлень [9; 81-82]. Вийшло б, наприклад, позитивне ставлення педагога до школяра при нейтральному - останнього до першого і т.д.

На нашу думку, індиферентне, нейтральне ставлення одного з партнерів взаємодії до іншого або, тим більше, обох релевантних партнерів, мають місце при умові нерозвинутості, невизначеності їх стосунків. Тоді суб'єкт володіє надто малою кількістю інформації для оцінки особистості об'єкта на когнітивному рівні, а взаємодія між ними торкається настільки малозначимих в особистісному плані питань, що в процесі її у партнерів по спілкуванню не виникає емоційного ставлення скільки-небудь сильного для визначення тенденції загальної оцінки до позитивного або негативного полюсу.

У ході попередніх експериментів ми пропонували досліджуваним визначити загальне ставлення до оцінюваного, вказуючи одну з запропонованих експериментатором оцінок. Серед них були як позитивні і негативні, так і нейтральні, індиферентні, наприклад: "мені важко сказати, як я ставлюсь до цієї людини", "позитивного і негативного в моїх оцінках цієї людини порівну". Виявилось, що і педагоги і учні в низці випадків визначали свої оцінні ставлення один до одного саме нейтральними оцінками. Затим, коли в наступних анкетах у запропонований цим же досліджуваним перелік оцінок не включались нейтральні, всі вони виявились у змозі визначити своє ставлення з допомогою або позитивних або негативних оцінок. Скоріше всього, нейтральна оцінка використовувалась суб'єктом тоді, коли його ставлення до особистості об'єкта було складним, суперечливим і він

вагався у виборі оцінки між полюсами позитивного і негативного.

Враховуючи те, що досліджувані були в змозі при альтернативній постановці питання вказати на оцінне ставлення один до одного як переважно позитивне чи негативне, ми, для надання класифікації більшої чіткості і визначеності, користувались шкалами оцінок або позитивних або негативних. Про таку класифікацію, як можливе відображення взаємооцінок учителів і учнів, говорив, зокрема, Д.Ф. Ніколенко [75; 50].

З метою виявлення загальних оцінних ставлень можливе використання прямих запитань, як це роблять, наприклад, М.А. Березовін, Я.Л. Коломінський [6; 27], Н.Г. Полехіна [66; 102]. Ними при визначенні загального ставлення застосовувалась різноманітна градація. Так, пропонуючи відповіді на питання "Чи подобається тобі вчитель?"» Н.Г. Полехіна вказувала на дві можливі відповіді: "подобається" і "не подобається", а М.А. Березовін і Я.Л.Коломінський – на чотири: "дуже подобається", "подобається", "не зовсім подобається", "не знаю". Зрозуміло, що та чи інша градація залежить від конкретних завдань дослідження.

У нашій роботі вчителям та школярам пропонувалося визначити загальне оцінне ставлення один до одного за чотирибальною системою, використовуючи оцінки "а", "в", "с" і "д". При цьому вчителям зміст оцінок розкривався так; "а" - особистість позитивна, "в" - переважно позитивна, "с" - переважно негативна, "д" - негативна. Учні ж використовували оцінки з такими значеннями: "а" -вчитель, до якого я ставлюсь позитивно, "в" - ставлюсь переважно позитивно, "с" - переважно негативно, "д" - негативно. (В ході аналізу, при необхідності, буквенні індекси ми переводили в бали "а" дорівнювалось 4-м -балам, "в" - 3-м; "с" - 2-м, "д" - 1-му).

Як бачимо, учням не пропонувалося давати вчителям загальні, ніби глобальні оцінки особистості. Загальні оцінки особистості педагогів

виявлялись через особисте ставлення до них з боку учнів. Такий підхід підкреслював суб'єктивність думок школярів і дозволяв уникнути категоричності в їх відповідях, яке є неприйнятною через відому специфіку становища учня в системі його взаємин із вчителями.

Залежно від певного сполучення оцінок "а", "в", "с", "д" була змога виділити 16 видів взаємооцінок педагогів і школярів. Оцінки, які відображають загальне оцінне ставлення суб'єкта до особистості об'єкта ми в подальшому називаємо загальними оцінками.

Слід звернути увагу на такий важливий момент. Загальна оцінка могла носити випадковий характер. Скажімо, учень, висловлюючи свою думку про вчителя в той день, коли останній зробив йому різке зауваження, міг оцінити вчителя більш низьким балом, чим зробив би це іншим разом. Щоб зменшити вплив випадковості, в ході нашого дослідження і вчителі і старшокласники оцінювали один одного тричі протягом місяця. Якщо не всі три оцінки були однаковими, то загальна оцінка виводилась по більшості з виставлених. Випадків, коли всі три оцінки виявились би різними не було зафіксовано ні у відповідях педагогів, ні у відповідях школярів.

Необхідно відзначити таке. У ході проведення попередніх експериментів ми помітили, що учні з великим небажанням виконують однакові завдання повторно, якщо необхідність цього не мотивується експериментатором. Зрозуміло, що це не може не впливати на якість одержаного матеріалу. Враховуючи дану особливість, ми, пропонуючи учням другий раз виставити загальні оцінки особистості, говорили, що це необхідно для уточнення результатів першого оцінювання, які виявились дуже цікавими. Даючи завдання виставити оцінки третій раз, пояснили, що між результатами першого і другого оцінювання виявилися деякі суперечності і для їх вирішення необхідно провести третє оцінювання. Таке обґрунтування, як правило, задовольняло учнів і не створювало в них установки на якусь довільну зміну загальної оцінки. Аналогічна

мотивація використовувалась і при оцінці педагогами школярів. У ході дослідження в подальшому, коли вчителі і учні мали виконувати одне й те ж завдання два і більше разів, необхідність цього завжди обґрунтовувалась експериментатором.

Серед виділених нами 16 видів взаємооцінок, природно, були як позитивні, так і негативні з точки зору їх значення для навчально-виховного процесу. З розподілом їх на позитивні і негативні виникла деяка складність. Скажімо, зрозуміло, що взаємооцінки виду "а-а" (тут і в подальшому перша буква означає оцінку вчителем учня, друга - оцінку учнем вчителя) відносяться до позитивних, а ось виду "д-а" можна віднести до позитивних чи негативних тільки при наявності певної умови. У нашому дослідженні те чи інше значення взаємооцінок визначалось залежно від оцінки учнем педагога. Пояснимо, чому.

Позитивна оцінка учнем педагога свідчить про сприятливі можливості для педагога в навчанні і вихованні цього школяра, навіть якщо сам учитель оцінює його негативно. Таким чином, у переважній більшості випадків значення таких взаємооцінок для навчально-виховного процесу є потенційно позитивним. І навпаки, при негативній оцінці учнем вчителя, незалежно від оцінки останнім першого, в навчально-виховному процесі матимуть місце значні труднощі, а тому такі взаємооцінки доцільно віднести до негативних.

Вказаний розподіл є певною мірою умовним, адже, скажімо, негативна оцінка учнем педагога може бути дана на основі соціально не схвалюваних критеріїв або може бути негативно упередженою, і тоді взаємооцінки школяра і вчителя не можна однозначно визначити як негативні. Кожен такий випадок потребував спеціального аналізу.

Перейдемо до описання методики, яка застосовувалась нами для вивчення деталізованих, розширених взаємних оцінок. Для виявлення конкретних оцінок якостей особистості робили так. У попередньому експерименті, використавши відкриту анкету запропонували вчителям та

учням охарактеризувати один одного, вказуючи тільки певні особистісні якості. Після аналізу відповідей вибрали по 8 якостей (решта згадувались помітно рідше) і склали окремо перелік з 8-ми якостей-альтернатив педагогам для характеристики учнів і окремо - учням для характеристики вчителів. Альтернативи являли собою позитивний і негативний варіанти кожної якості. Наприклад, "дисциплінованість - недисциплінованість" і т.д. Використання альтернатив при оцінюванні доцільне для одержання порівняльних відповідей.

Педагоги повинні були дати характеристику кожному з своїх учнів, фіксуючи ті якості, які, на їх думку, притаманні даній особистості. Принцип, згідно якому суб'єкт оцінює лише ті риси, які, з його точки зору, притаманні об'єкту, запозичений нами у Н.В. Кузьміної [59; 75].

Таким чином, педагоги мали змогу вибирати якості, найбільш значимі з точки зору багатьох учителів; оскільки при використанні, відкритої анкети педагоги інколи стереотипно звертають увагу на кілька сторін особистості учня, забуваючи інші важливі аспекти поведінки. У той же час, вчителі могли окрім якостей, наведених у переліку, вказувати і інші, які вони вважали притаманними учням. Аналогічно, використовуючи, природно, інші якості-альтернативи, характеризували школярі педагогів.

Вчителям було запропоновано такий перелік: 1) доброзичливість - недоброзичливість до оточуючих, 2) старанність - нестаранність у навчанні, 3) хороші - посередні здібності до навчання, 4) дисциплінованість - недисциплінованість, 5) правдивість - неправдивість, 6) ініціативність - пасивність у роботі на уроках і громадському житті, 7) ввічливість - грубість, 8) альтруїзм - схильність до егоїзму.

Учні мали змогу використовувати такі якості: 1) доброта - злосливість, 2) розуміння - нерозуміння учнів, 3) справедливість - несправедливість, 4) уміння - інколи невміння доступно і цікаво пояснювати навчальний матеріал, 5) наявність - відсутність почуття

гумору, 6) наявність - відсутність витримки, 7) розумна вимогливість - відсутність вимогливості, 8) ввічливість - грубість. Досліджуваний, характеризуючи особистість об'єкта, не обов'язково використовував усі альтернативи; найчастіше вказувалось 4-7 рис.

Пропонуючи перелік якостей, необхідно було вирішити питання про те, розкривати чи не розкривати зміст і значення наведених рис, тобто, чи пояснювати їх когнітивну суть, яку мав на увазі експериментатор. Питання це виникло тому, що для різних досліджуваних, з різними ціннісними орієнтаціями, якість, означена одним і тим же словом, часто має несхожий зміст. Скажімо, для одного учня доброта вчителя - це бажання і вміння прийти на допомогу оточуючим, чуйність у безпосередній взаємодії з людьми. Інший же під цією рисою може розуміти схильність педагога потурати порушникам шкільних правил, небажання ставити погані академоцінки, коли вони заслужені і т.п.

Зрозуміло, що одного й того ж вчителя такі школярі можуть оцінювати зовсім по-різному. Крім того, згідно даних досліджень В.І. Барського [7; 45], .В.І. Войтко [22; 27], М.П. Тихонової [103; 165], багато старшокласників (у дослідженні В.І. Барського - більше половини) не можуть дати достатньо правильних визначень найважливіших особистісних якостей.

Різне тлумачення одних і тих же абстрактних якостей особистості учня можуть допускати і допускають учителі. Наприклад, один педагог під дисциплінованістю учня розуміє таку поведінку, коли той уважно слухає пояснення навчального матеріалу, працює на уроці сам і не заважає працювати іншим. Другий же вносить учня до дисциплінованих, керуючись лише одним критерієм, суть якого — не заважати вчителю вести урок. Тому вони інколи одного й того ж учня також оцінюють по-різному.

При певних завданнях роботи, якби експериментатора цікавив лише той досліджуваний, якого оцінюють, був би сенс розкрити зміст

якостей, запропонованих для характеристики, і тим самим зробити спробу привести різні думки до своєрідного "спільного знаменника". Ми ж з двох причин цього не робили.

По-перше, за оцінками досліджуваних ми виводимо судження не тільки про тих, кого оцінюють, але й такою ж мірою про тих, хто ці оцінки дає. Наведемо приклад. Припустимо, більшість учнів класу фіксує у педагога якість "справедливість", а один чи кілька учнів, навпаки, - "несправедливість". Якщо виявиться, що останні також помилково відзначають "несправедливість" в інших вчителів, то будуть підстави зробити висновок про неправильні ціннісні орієнтації даних учнів у вказаному аспекті. Якщо ж виявиться, що інших педагогів ці учні оцінюють по критерію "справедливість - несправедливість" правильно, то логічно говорити про схильність їх в окремих випадках до упередженості, тобто, про невміння послідовно і твердо спиратись при оцінюванні на, в основному, правильні ціннісні орієнтації в аспектах, які розглядаються.

По-друге, привести всі характеристики досліджуваних до "спільного знаменника", досягнути того, щоб суб'єкти керувались при оцінюванні еталонами, запропонованими експериментатором, надзвичайно важко, особливо при використанні анонімних відповідей.

Відомо, що оцінювання особистості і партнера по спілкуванню майже завжди відбувається як на основі когнітивних критеріїв, так і на основі безпосередньо з ними пов'язаних емоційних переживань. Експериментатор, розкривши зміст запропонованих якостей, може ознайомити досліджуваних з правильними критеріями. Однак, він не в змоззі переорієнтувати емоційні оцінки і реакції, які склались у результаті більше чи менше довгого безпосереднього спілкування з оточуючими (в принципі, це звичайно зробити можна, але лише після досить тривалого і складного процесу перевиховання особистості). Досліджуваний в умовах контролю за його відповіддю з боку експериментатора може використовувати загальноприйняті критерії,

запропоновані останнім, однак, при відсутності такого контролю, відповідаючи анонімно, скоріш усього, в оцінках оточуючих спиратиметься на власні критерії, оскільки вони підкріплені емоційним досвідам.

Наприклад, учень з викривленою системою ціннісних орієнтацій, який завжди упереджено визначав педагога як "злого" на когнітивному рівні і ставився до нього як до "злого" на рівні емотивному, ніколи не оцінить його як "доброго" навіть при наявності якогось жорсткого контролю. А в ході нашого дослідження, нагадаємо, учні майже завжди давали анонімні відповіді, що виключало навіть найменший контроль експериментатора.

Для вирішення завдань дослідження вимагалось порівняти, наскільки узгоджуються між собою загальна оцінка і вказані якості особистості у взаємних характеристиках. Таке порівняння дозволяло виявити, якою мірою вся характеристика суб'єктом особистості об'єкта є несуперечливою або, навпаки, суперечливою і як загальна оцінка обґрунтовується на когнітивному рівні, шляхом фіксації конкретних якостей. Порівняння можна було провести лише при умові зведення зафіксованих особистісних якостей до певного кількісного показника, що й було передбачено методикою дослідження.

Суб'єкт, характеризуючи особистість об'єкта, повинен був не тільки вказати конкретні якості, але й за десятибальною шкалою оцінити міру, з якою кожна якість визначає особистість партнера по спілкуванню. Особлива увага досліджуваних зверталась на те, що необхідно оцінити саме міру значимості якості для особистості, а не ступінь її розвиненості. Скажімо, у людини може бути досить розвинутою риса "ввічливість", а міра, з якою вона визначає сутність особистості - дуже незначною; сутність людини може обумовлювати, припустимо, егоїстична спрямованість.

Інструкція, згідно з якою досліджувани оцінювали в балах

значимість тієї чи іншої якості, орієнтувала їх на більш цілісну оцінку; на визначення ролі, яку кожна риса відіграє в загальній структурі особистості, а не на оцінку людини нібито по частинах, по окремих якостях. Орієнтація саме на таку характеристику дозволяє більш адекватно виявляти загальне оцінне ставлення суб'єкта до особистості об'єкта.

Підсумувавши бали, які відображали міру значимості зафіксованих позитивних і негативних якостей, ми могли бачити, які з них превалюють. Для виведення числового показника такого превалювання нами використовувалась досить проста формула, яка часто застосовується в подібних випадках - $\frac{X - Y}{X + Y}$

(аналогічну формулу, наприклад, запропонував В.А. Петровський для обробки даних у процесі вивчення "визначальної" сили мотиву поведінки) [87; 45-46]. Тут "x" - сума балів значимості позитивних якостей, а "y" - негативних. Одержаний у результаті показник був умовно нами названий коефіцієнтом альтернативної оцінки (Као). Його значення, як неважко зрозуміти, варіюються від "+1", коли вказуються лише позитивні якості, до "-1", коли вказуються лише негативні. Вирахувавши такий коефіцієнт неважко побачити узгодженість чи неузгодженість загальної оцінки і зафіксованих конкретних якостей. Наприклад, загальній вищій оцінці "а" має відповідати значення Као "+1" або значення, яке до нього наближається і т.д.

Таким чином, характеристику, дану шляхом фіксації і оцінки міри значимості окремих якостей необхідно було порівнювати з загальною оцінкою. Методика виявлення загальної оцінки, нагадаємо, передбачала відображення більш чи менш стійкого оцінного ставлення суб'єкта до особистості об'єкта. Таке ж стійке оцінне ставлення повинна була відобразити і фіксація конкретних рис, тобто, необхідно було зменшити в межах можливого вплив випадкового на дані суб'єктом оцінки. Зрозуміло,

що під дією якогось епізоду, який викликав у досліджуваного приємні чи неприємні емоції стосовно оцінюваного, він міг зафіксувати ту якість, яку не відзначив би, знаходячись у порівняно урівноваженому стані. Виходячи зі сказаного, стає очевидним, що досліджувані повинні були оцінювати конкретні якості більше, чим один раз.

У ході попереднього експерименту ми зустрілись з тією ж проблемою, що і у випадку виведення загальної оцінки - з явним небажанням досліджуваних виконувати кілька разів одне й те ж завдання. Причому, це небажання посилювалось певною складністю завдання і його обсягом. Умови експерименту також не дозволяли чекати, поки процес виконання завдання досліджуваними забудеться. На це пішло б багато часу, за який оцінні ставлення суб'єктів спілкування могли б змінитися, що унеможливило порівняння завдання, виконаного перший і другий раз. Дану трудність ми намагались подолати таким чином.

Першого разу досліджуваним (і учням і педагогам) необхідно було, користуючись запропонованим переліком, вказати якості, характерні для особистості партнерів по спілкуванню, без оцінки їх значимості в балах, другого разу (через два тижні) досліджувані повинні були не тільки вказати конкретні якості, але й оцінити їх значимість у балах. Таким чином, нам вдалось значною мірою зняти у досліджуваних ставлення до другого завдання як ідентичного першому, і ми не спостерігали в них якихось помітних негативних проявів у процесі його виконання.

Завдяки цьому була змога виявити більш чи менш стійко зафіксовані якості, вносячи в підсумкову характеристику лише ті з них, які вказані при виконанні завдання першого і другого разу. Ясно, що при такому вирішенні питання оцінка значимості зафіксованих якостей могла інколи не зовсім точно відображати стійке ставлення суб'єкта до особистості об'єкта (через вплив різноманітних ситуацій спілкування). Однак, такому варіанту ми надали перевагу перед неточностями і

викривленнями, які викликаються негативним ставленням досліджуваних до повторного виконання ідентичного завдання (в таких випадках у попередніх експериментах багато учнів взагалі відмовлялись давати письмові відповіді), а також перед неточностями, викликаними зміною оцінок протягом часу, необхідного для забування змісту роботи, виконаної першого разу. Крім того, тут мабуть взагалі неможливо досягти якоїсь абстрактної точності через велику мінливість і динамічність емотивного аспекту спілкування.

Для більш повного виявлення оцінних ставлень досліджувані давали один одному короткі довільні характеристики. Перед написанням їх вони знайомились з такою інструкцією: "1) Уточніть і доповніть раніше дану Вами шляхом оцінки конкретних якостей характеристику учня (вчителя); 2) Вкажіть головні особливості особистості, яку Ви характеризуєте". Довільна характеристика писалась досліджуваними не пізніше, чим через два дні після того, коли вони вдруге давали оцінки конкретних якостей. Це необхідно було для того, щоб не забулось, які саме риси і якими балами оцінювались.

Для уточнення взаємних оцінних ставлень, а також інших аспектів спілкування вчителів і старшокласників, ми проводили спеціальні бесіди. Учням не пропонувалось прямо характеризувати своїх вчителів, використовувались непрямі запитання, наприклад: "Що Вам подобається в шкільному житті взагалі і в вашій школі конкретно?", "Що б на місці вчителів Ви робили інакше стосовно взаємин з учнями?" і т.п. Як правило, школярами в таких випадках завжди висловлювались оцінні думки про вчителів.

Для того, щоб бесіди проходили за більш невимушених обставин, потрібен був достатньо близький комунікативний контакт між експериментатором і досліджуваними. З цією метою нами проводились виховні заходи з школярами, читались доповіді на психологічні теми для вчителів.

Для одержання необхідних даних використовували також метод спостереження. Воно було як звичайним, так і включеним і проводилось на уроках, виховних заходах, перервах між уроками.

Як відзначалось вище, особливе значення в ході дослідження мали дані, які стосувались характеру безпосередніх інтеракційних взаємин учителів і старшокласників. Характер своїх стосунків досліджувані оцінювали за чотирибальною системою, використовуючи вже знайомі їм оцінки "а", "в", "с" і "д" (при аналізі одержаного матеріалу буквені індекси знову ж таки переводились у бали від 4-ч до 1-го). Виставлення оцінок за взаємини, як і загальних оцінок особистості проводилось тричі протягом місяця з аналогічною обробкою одержаних даних.

Щоб краще зрозуміти зміст і особливості різних взаємооцінок, ми виявляли в ході дослідження самооцінки і очікувані оцінки поведінки і особистості партнерів по спілкуванню. Описувались також певні їх дії в безпосередніх комунікативних контактах. Самооцінки є важливим елементом самопізнання, яке, як зазначають Є.Ф. Рибалко і М.А. Волкова, обов'язково слід враховувати в процесі виховання особистості [93; 22].

У ході дослідження було проведено формуючий експеримент, метою якого було покращення з психолого-педагогічної точки зору взаємних ставлень учителів та учнів.

Для такого покращення необхідно, щоб вчителі знали про ті сторони своєї діяльності, які схвалюються учнями і про ті, які ними "не приймаються". Враховуючи це, ми повідомили вчителів про правильне і помилкове в їх роботі з точки зору учнів і спробували переконати в необхідності певної корекції дій у тих чи інших аспектах. Разом з тим учителям розповіли про типові помилки при оцінюванні ними особистості школярів і пояснили, як таких помилок можна уникнути в майбутньому. Опісля ми дослідили ефект проведеної роботи і проаналізували одержані результати.

У ході формуючих експериментів вся робота велась лише з учителями, оскільки в реальному шкільному житті, як відзначає Г.К. Воєводська, саме вчитель є активним носієм педагогічної мети [21; 14], саме він свідомо планує досягнення цієї мети [20; 93].

Задачі дослідження вимагали розподілу педагогів та учнів на групи за специфічними якісними ознаками. Школярів класифікували на три групи - сильних, середніх і слабких. Природно, такий поділ є дуже умовним. Ми враховували те, що диференціація учнів саме на такі групи частіше всього використовується вчителями в ході аналізу навчально-виховного процесу на педрадах, у робочих звітах, на батьківських зборах і т.д. Отже, при проведенні дослідження і при розробці практичних рекомендацій для вчителів доцільно було проводити звичну і функціонально зручну для них класифікацію.

Педагогам запропонували віднести кожного учня до однієї з трьох груп, враховуючи такі критерії: ступінь сформованості і стабільності прояву позитивних якостей особистості; успішність у навчанні і здібності до нього. При цьому ми зустрілись з таким явищем, коли одного й того ж учня різні вчителі відносили до різних груп. У таких випадках учень зараховувався до тієї групи, до якої його віднесла більшість педагогів. У результаті в групі сильних виявилось у різних класах і школах від 9% до 26%, середніх - 44% - 72%, слабких – 6% - 14%.

Учителів розподілили на три групи в залежності від рівнів педагогічної майстерності - високого, середнього і низького. Тут ми не могли орієнтуватись виключно на думку учнів, оскільки відсутність у них достатнього досвіду спілкування, не спроможність у ряді випадків достатньо глибоко осмислити поведінку особистості вчителя з точки зору об'єктивної цінності його педагогічної діяльності, не завжди давало можливість учням виносити про педагогів справедливі, правильні судження.

Через сказане, зараховуючи вчителів до тієї чи іншої групи, ми

орієнтувались, передусім, на думку інших педагогів. Кожному вчителю, який працював у старших класах, було запропоновано розподілити своїх колег, які також працювали з цими учнями, на три вище вказані групи. При цьому необхідно було врахувати такі критерії: вміння доступно, цікаво і змістовно викладати свій предмет; здатність здійснювати ефективний виховний вплив на учнів; уміння оптимальним чином узгоджувати з колегами свої дії щодо навчання і виховання школярів.

На відповіді вчителів досить сильний вплив міг здійснювати такий фактор, як небажання зіпсувати стосунки з колегами по роботі, тому тут вони відповідали анонімно, а результати опитування експериментатором не розголошувались.

Нами враховувались також думки компетентних осіб - директора школи, завуча, заступника директора з виховної роботи. Звичайно, важливе значення надавалось і оцінкам учителів з боку учнів.

У результаті, до тієї чи іншої групи ми зараховували вчителя тоді, коли до неї його віднесла більшість колег, хоча б одна з компетентних осіб, і коли цей учитель одержав відповідну загальну оцінку не менше, чим від третини школярів (для зарахування до групи високого рівня педагогічної майстерності такою оцінкою повинна бути "а", середнього - "в", низького - "с" або "д").

Варто відзначити такий момент. Не було випадку, щоб котрогось з учителів більшість його колег піднесла до групи низького рівня педагогічної майстерності. Тому, до цієї групи ми зараховували тих учителів, яких до неї віднесли не менше третини колег, а головним аргументом було стійке негативне ставлення більшості учнів, оскільки в цьому випадку вчитель не міг проводити скільки-небудь ефективну навчально-виховну роботу.

Таким чином, у групу високого рівня майстерності попало від 18% до 39% педагогів, середнього - 41% - 75%, низького – 2% - 5%.

Вказана класифікація учнів і вчителів на групи враховувалась у ході

дослідження при порівнянні та аналізі взаємних оцінних ставлень.

§2. Емпірична перцепція один одного вчителями та школярами

При аналізі одержаних у ході дослідження матеріалів ми визначали об'єктивність чи, навпаки, необ'єктивність взаємних оцінних ставлень вчителів та учнів. Як було сказано вище, оцінна думка конкретного оцінюючого вважалась об'єктивною, якщо вона, в основному, співпадала з думкою більшості партнерів по спілкуванню. Методика дослідження дозволяла легко визначати середні загальні оцінки особистості, а також середні значення коефіцієнтів альтернативної оцінки (Као). При визначенні об'єктивності оцінних думок, цілком природно, неможливо обійтись без деяких умовностей. У даному випадку до об'єктивних оцінок ми відносили такі, в яких значення загальної оцінки не було більшим чи меншим на 0,5 бала, а значення коефіцієнту альтернативної оцінки - на 0,5 порівняно з середніми значеннями загальних оцінок і Као, виведених на підставі суджень решти оцінюючих.

Нас цікавила також і об'єктивність оцінок окремих конкретних особистісних якостей, і тому до об'єктивних оцінних думок ми відносили такі, які відповідали таким умовам. Суб'єкт не повинен був фіксувати в них хоча б одну якусь якість, вказуючи її значимість вище 8-ми балів, якщо середня оцінка цієї якості рештою досліджуваних не перевищувала 1-го бала; також суб'єкт не повинен не зафіксувати хоча б одну якість, якщо середня оцінка її рештою досліджуваних перевищувала 5 балів. Таким чином, до об'єктивних оцінних суджень ми не відносили такі, в яких явно переоцінювалась чи недооцінювалась навіть одна конкретна якість особистості.

В оцінну думку входила і довільна характеристика суб'єктом особистості партнера по спілкуванню. Її зміст також враховувався нами при визначеності об'єктивності оцінних ставлень. Довільні

характеристики порівнювати між собою нелегко через різноманітність їх контексту і форм. Для полегшення аналізу ми намагались уніфікувати оцінні судження - характеристиках і виділити такі три основні форми.

Перша - загальні оцінні судження. Вони, по суті, виражають загальне ставлення суб'єкта до особи об'єкта і не несуть у собі скільки-небудь деталізованої інформації, наприклад: "Саша К. - хороший учень і хороша людина", "Н.С. - вчителька, до якої завжди хочеться йти на урок".

Друга - ситуативні оцінки. До них ми віднесли оцінки окремих дій і вчинків об'єкта. Вербально вони виражаються суб'єктом як опис конкретних ситуацій взаємодії, причому, контекстом опису обов'язково оцінюється особистість об'єкта. Наприклад: "Я ненабагато спізнився на урок і Т.Н. не пустила мене в клас, тому що їй так захотілося. У коридорі мене побачив директор і через таку дрібницю як запізнення здійнявся великий галас". Тут явно видно негативну (як ми вияснили – упереджену) оцінку вчительки.

Головна відмінність ситуативних оцінок - епізодичність описаних ситуацій, несистематичність дій об'єкта. Ситуативна оцінка найчастіше буває переважно емоційною, нерідко суб'єкт і сам вважає нетиповими для особистості об'єкта описані дії. Все-таки, оскільки ці дії викликали в нього більш чи менш сильні емоційні переживання, він згадує їх з метою повніше виразити своє ставлення до партнера по спілкуванню. Ситуативна оцінка може мати і когнітивну основу, коли суб'єкт бажає показати суперечливість поведінки об'єкта в якомусь аспекті.

Третя форма - системно-ситуативні оцінки. Вони вказують на схильність оцінюваного діяти певним чином у конкретних ситуаціях інтеракції з оточуючими і являють собою опис системи поведінки особистості в одному або кількох аспектах взаємодії. Вони можуть даватись і як опис однієї окремої комунікативної ситуації, але обов'язково такої, в якій виявляються типові способи дій об'єкта, і яка наводиться як приклад їх підтвердження, як їх ілюстрація.

Приклади системно-ситуативних оцінок: "Катя Н. на уроках завжди старанна, уважна, допомагає в навчанні своїм товаришам", "Д. І. справедливо виставляє оцінки, у неї що заслужив - те й одержиш", "Коли треба було допомогти розвантажити шкільні меблі, Саша А, перший підняв руку - це так схоже на нього". Залежно від різного характеру взаємин між суб'єктом і об'єктом, досить різноманітним може бути і варіювання співвідношення емотивного і когнітивного компонентів системно-ситуативних оцінок.

Оскільки і оцінки конкретних особистісних якостей, і більш деталізовані системно-ситуативні оцінки відображують саме систему поведінки, вони органічно між собою пов'язані. Перші характеризують поведінку особистості в якомусь аспекті в цілому, другі її конкретизують і можуть одночасно стосуватись кількох аспектів.

Всі три перераховані форми оцінок, а також загальна оцінка і оцінки конкретних особистісних якостей, при характеристиці суб'єктом об'єкта певним чином між собою співвідносяться. Суб'єкт, не здатний зрозуміти особистість партнера по спілкуванню достатньо глибоко, дає йому характеристику, яка являє собою набір погано систематизованих форм оцінок, часто упереджених.

До об'єктивних оціночних думок ми відносили такі, в яких довільна характеристика не мала принципових відмінностей від довільних характеристик більшості оцінюючих і була узгоджена з загальною оцінкою і оцінками конкретних якостей.

У ході дослідження нам неодноразово доводилось порівнювати дійсні і очікувані взаємні оцінки. Для більшої наочності порівняння проводилось між загальними кількостями конкретно вказаних особистісних якостей і оцінок форм поведінки. У зв'язку з цим варто зробити деякі уточнення.

Особистісна якість вважалась нами зафіксованою в самооцінці, якщо суб'єкт вказував на неї прямо, або якщо про нього свідчила

системно-ситуативна оцінка. Наприклад, один з педагогів написав, що може "навіть через дрібницю" розгніватись, нагримати на учнів, зробити занадто різке, несправедливе зауваження. Тут добре видно систему негативних дій і вчинків, і хоча вчитель не вказав прямо на наявність у себе якості "відсутність витримки", саме її ми вважали за необхідне зафіксувати на підставі системно-ситуативної оцінки.

У ряді випадків було важко або взагалі неможливо за системно-ситуативною оцінкою вивести певну особистісну якість. Наприклад, вчителька від одного з учнів чекала таку оцінку: "Може дати завдання виконати менший обсяг домашньої роботи, а запитувати потім більший". Такі висловлювання в подальшому ми називаємо просто позитивними чи негативними фіксаціями.

Нижче наведено дані по двом школам - міській (м. Київ) і приміській. Згідно перерахованих критеріїв, з усіх оцінок, даних учителями учням, ми визнали об'єктивними 67,9%, а даних учнями вчителям - 54,9%.

Для об'єктивних оцінок, даних і педагогами і учнями характерна зрівноваженість емотивного і когнітивного компонентів. Якщо суб'єкт в основному правильно відображує в своїх оцінках стійку систему поведінки об'єкта, то це означає, що емоції, які виникають у суб'єкта при взаємодії з оцінюваним, не заважають йому справедливо, без упередженості оцінити його особистість. В об'єктивних оцінках, через зрівноваженість емотивного і когнітивного компонентів, як правило, має місце узгодженість усіх складових частин оцінного ставлення - загальної оцінки, конкретних особистісних якостей і довільної характеристики.

Узгодженими ми вважали такі оцінні ставлення, в яких загальній оцінці відповідало значення коефіцієнта альтернативної оцінки (Као) в таких межах: для загальної оцінки "а" - від +1 до +0,5; "в" - від +0,5 до 0; "с" - від 0 до - 0,5; "д" - від - 0,5 до - 1. При цьому, природно, довільна характеристика також повинна бути узгодженою, тобто, доповнювати і

деталізувати загальну оцінку і оцінки конкретних особистісних якостей.

Подивимось тепер, скільки об'єктивних оцінок давали учням учителі різних рівнів педагогічної майстерності. Вчителі високого рівня - 73,6%, середнього - 64,2%, низького - 65,6%. Як бачимо, вчителі високого рівня дали помітно більше об'єктивних оцінок, чим інші. Це цілком закономірно, оскільки саме правильне розуміння вчителем учня, яке лежить в основі об'єктивної оцінки, і дозволяє першому здійснювати ефективний виховний вплив на школярів, мати великий авторитет у їхніх очах.

З вчителями високого рівня майстерності ми провели бесіди, метою яких було з'ясувати, за рахунок чого досягається ефективність при оцінюванні поведінки і особистості школярів. У думках учителів підкреслювались два основних моменту. Перший - необхідність одержання достатньо широких знань про учня, які дозволяють зробити обґрунтовані висновки про тенденції розвитку його особистості; другий - вміння контролювати свої емоції при оцінці школярів на зовнішньому (інтеракційному) та внутрішньому ("для себе") рівнях. Мова йде саме про контроль, про вміння долати упередженість щодо учнів, а не про "стримування" емоцій, оскільки, як відзначав ще А.С. Макаренко, вчитель повинен достатньо емоційно реагувати на поведінку і вчинки своїх вихованців [66; 227-228]. Природно, емоції педагога, за виразом З.Ф. Єсаревої, повинні бути "вихованими" [35; 87].

Об'єктивні оцінки вчителями учнів - це лише одна сторона питання. Інша - не менш важлива - як вчителі проявляють ці оцінки в реальній взаємодії, і як учні їх сприймають. З метою вивчити це, ми запропонували школярам припустити, як їх оцінюють конкретні вчителі.

При аналізі відповідей була виявлена значима, з нашої точки зору, особливість. Виявилось, що школярі, вказуючи в очікуваних оцінках на ті чи інші негативні та позитивні особливості своєї поведінки, намагались не називати конкретну якість, а лише описувати її безпосередні прояви. Наприклад, замість того, щоб написати "вчителька К.Т. відмітить у мене

рису "доброзичливість до оточуючих", школяр писав; "Вчителька К.Т. відмітить, що я не вступаю в непотрібні суперечки з оточуючими, можу піти на поступки товаришам, допомогти їм".

Щоб краще вияснити причини вказаного явища, ми провели бесіди з 85-ма школярами. На підставі одержаного матеріалу, стосовно позитивних якостей можна зробити однозначний висновок: старшокласники вважали, що вчителі не схильні відзначати позитивне в їх поведінці і особистості шляхом фіксації конкретних якостей, бо ці якості ще не є достатньо сформованими і стабільними.

Стосовно негативних якостей пояснення учнів знову ж таки зводились до того, що вчителі не можуть вважати ці якості у них закріпленими і такими, які систематично проявляються. Справа в тому, що вказавши в очікуваній оцінці конкретну негативну якість, учень тим самим повинен визнати певну стійкість негативного в своїй особистості, а це йому зробити морально важко. Говорячи ж лише про окремі негативні вчинки або навіть і про систему таких вчинків, учень не пов'язує їх з глибинним змістом своєї особистості, вірить у можливість подолання негативного і, таким чином, прагне в суб'єктивному плані залишити собі позитивну перспективу для розвитку. Оскільки мова йде про очікувані оцінки, то учень хоче думати, що так його оцінюють і вчителі. Таке прагнення до позитивної перспективи можна вважати ознакою завищеної очікуваною оцінки. Скажімо, якщо педагоги пов'язують негативні сторони поведінки учня з певними якостями особистості, а учень такий зв'язок не визнає, то це і є дещо завищена очікувана оцінка. Ми ж хочемо в цьому підкреслити не бажання учня побачити себе кращим в очах педагогів і своїх власних очах, а саме прагнення, нехай навіть суб'єктивно, лишити перспективу зміни своєї особистості в бік позитивного і надію, що таку ж перспективу побачать і вчителі.

Наведемо таблицю, яка відображує специфіку оцінок, очікуваних учнями від вчителів (нагадаємо, мова йде про випадки, в яких останні

оцінювали школярів об'єктивно. Відзначимо, що вчителі всіх рівнів майстерності дали об'єктивні оцінки сильним, середнім і слабким учням приблизно в однаковій пропорції.

Таблиця № 1. Оцінки, очікувані учнями від учителів

Рівні майстерності вчителів	Середня кількість фіксацій, очікуваних від учителів кожним учнем					
	позитивні фіксації			негативні фіксації		
	ситуат. систем.- ситуат. оцінки	і оцінки якостей особис- тості	всього	ситуат. систем. - ситуат. оцінки	і оцінки якостей особис- тості	всього
високий	1,78	1,29	3,07	2,59	0,72	3,31
середній	1,53	1,12	2,65	2,44	1,02	3,46
низький	0,49	0,31	0,80	2,42	1,22	3,64

Як видно з таблиці, відмінності по загальній кількості негативних фіксацій, очікуваних учнями від учителів, різних рівнів майстерності, невеликі. Однак, такі фіксації помітно відрізнялись за якістю: від учителів більш високого рівня майстерності учні очікували значно більше ситуативних і системно-ситуативних оцінок, чим вказівок на конкретні особистісні якості. Вони вважали, що вчителі-майстри відзначають негативне в їх поведінці та особистості, передусім, не як стійкі негативні якості, а як окремі сторони поведінки, які є тимчасовими і в перспективі будуть виправлені. Таким чином, чим вище рівень педагогічної майстерності, тим сильніше виявляється тенденція, яка полягає в прагненні бачити позитивну перспективу в оцінках, очікуваних учнями від учителів.

Дана особливість говорить про те, що вчителі-майстри в спілкуванні зі школярами вміють досить гнучко проявляти оцінки їх поведінки і особистості, вміють показати свою переконаність у можливості розвитку особистості учня в бік позитивного. Це, з нашої

точки зору, дуже важлива особливість, оскільки від неї залежить ставлення школярів до вчителя і ставлення до власної поведінки і особистості. Усвідомлення учнями того, що авторитетний для них учитель вірить у позитивну перспективу розвитку їх особистості, є сильним стимулом у самовихованні. Школярі в спілкуванні з вчителями високого рівня майстерності, поважаючи їх, намагаються вести себе краще, стараються не робити необдуманих вчинків. У зв'язку з цим, доречно відзначити таке: за даними С.В. Кондратьєвої, вчителі-майстри володіють хорошими здібностями бачити позитивні якості дітей, бачити приховані резерви в їх розвитку в бажаному для суспільства напрямку [50; 13].

Подивимось тепер, наскільки об'єктивними в оцінках педагогів були школярі різних груп. Сильні учні дали 58,8% таких оцінок, середні - 56,4%, слабкі - 43,0%. Як бачимо, найбільшу кількість об'єктивних оцінок дали сильні учні, ненабагато менше - середні. Показово помітно менша кількість об'єктивних оцінок, виставлених слабкими учнями. Вони часто мають з вчителями напружені, конфліктні взаємини, в результаті чого виникають сильні негативні емоційні переживання, які заважають об'єктивно оцінювати вчителів.

Ми проаналізували очікувані вчителями оцінки їх особистості з боку школярів. Виявилось, що педагоги, як і учні, намагались не називати конкретні якості особистості, а вели мову про певні свої дії і вчинки. Пояснення цієї особливості, дані вчителями, по суті, аналогічні вище наведеним поясненням учнів. До того ж, учителі нерідко вважали, що їх негативні дії пов'язані переважно зі збігом несприятливих обставин, недисциплінованістю самих учнів і тому не можуть свідчити про наявність у їх особистості стійких негативних якостей.

Наведемо таблицю, яка містить конкретні цифрові дані щодо очікуваних учителями оцінок їх діяльності і особистості з боку учнів (нагадаємо, йдеться про випадки, в яких учні оцінювали педагогів

об'єктивно).

Таблиця № 2. Оцінки, очікувані вчителями від учнів

Групи учнів	Середня кількість фіксацій, очікуваних від учнів кожним учителем					
	позитивні фіксації			негативні фіксації		
	ситуат. і систем.-ситуат. оцінки	оцінки якостей особистості	всього	ситуат. і систем.-ситуат. оцінки	оцінки якостей особистості	всього
високий	2,45	1,72	4,17	1,29	0,7	2,78
середній	2,17	1,12	3,39	2,14	1,07	3,21
низький	1,51	0,34	1,85	3,11	1,89	4,00

Наведені в таблиці дані дозволяють прослідкувати за тенденцією, яка полягає в тому, що чим кращі учні, тим більше позитивних і менше негативних фіксацій чекають від них учителі. Причому, це стосується як ситуативних і системно-ситуативних оцінок, так і оцінок конкретних особистісних якостей. Від сильних учнів учителі взагалі не чекали фіксації значимих негативних якостей.

Важливо порівняти, наскільки співпали очікувані вчителями оцінки з реальними, даними учнями. Від абсолютної кількості позитивних фіксацій, зроблених учителями в очікуваних оцінках, від сильних учнів, останні в дійсності зробили 91,7%; середні учні - 106,2% і слабкі - 138,6%. По негативним фіксаціям такі показники складали: сильні учні – 187,6%; середні – 108,7%; слабкі – 78,4%.

Таким чином, сильні учні в дійсності робили дещо менше позитивних фіксацій, чим чекали вчителі, середні - майже стільки ж і слабкі - помітно більше, чим сподівались вчителі. Дуже контрастними, як бачимо, виявилися дані, що стосувались негативних фіксацій. Тут у дійсних оцінках сильні учні зробили майже вдвічі більше фіксацій, чим

чекали від них учителі, середні - дещо більше, а ось слабкі - помітно менше, чим сподівались учителі.

Для пояснення цього явища доречно принести дані, одержані в дослідженні В.П.Трусова та І. Хорхе Портія. Ними при вивченні взаємного сприймання школярів було виявлено феномен "вибіркової сліпоти", який полягав у тому, що досліджувані - "зірки" не знали, не бачили тих ровесників, які виявляли до них негативне ставлення. Таке становище виникало в результаті недостатності у досліджуваних - "зірок" досвіду конфліктних стосунків, де антипатії, як правило, виявляються виразно і чітко [109; 60].

Ми вважаємо, що наведені нами вище дані, які стосуються очікуваних оцінок від сильних учнів, також є проявом своєрідної "вибіркової сліпоти" вчителів, обумовленої недостатністю у них досвіду "важких", конфліктних стосунків з сильними учнями. Маючи з ними, як правило, хороші і доброзичливі взаємини, вчителі зустрічаються в безпосередній взаємодії з переважно позитивним вчинками і діями стосовно своєї особистості і діяльності. Вчителі вважають, що такі, виявлені на зовнішньому рівні вчинки і дії, свідчать про внутрішню згоду учнів з тими чи іншими аспектами їх діяльності. Спираючись на це, вони чекають від сильних учнів високих оцінок власної особистості. Насправді ж, далеко не завжди виявлені учнями на зовнішньому рівні ставлення, відповідають їх внутрішнім оцінкам, що і обумовило помилкові уявлення вчителів про оцінні думки про них школярів з групи сильних.

Як ми переконались, розбіжності між очікуваними вчителями і дійсними оцінками учнів, передусім по негативним фіксаціям, досить великі. Ця особливість стосується вчителів усіх рівнів майстерності, хоча вчителів високого рівня - меншою мірою. На виникнення згаданих великих розбіжностей вплинуло те, що сильні учні намагаються не виявляти свої негативні оцінки діяльності і особистості вчителів у безпосередній інтеракції з ними (тут наші дані співпали з даними С.В.

Кондратьєвої [50; 26]).

Зі сказаного випливає важливий практичний висновок: учителі повинні постійно мати на увазі досить значну вірогідність переоцінки власної особистості в оцінках, очікуваних від кращих учнів, і враховувати це в роботі з ними.

Вказана завищена оцінка є несприятливим фактором для вдосконалення вчителями стилю своєї діяльності, всього ходу здійснюваного ними навчально-виховного процесу. Вважаючи, що сильні учні негативного в їхніх діях не знаходять, або майже не знаходять, учителі не вважають за необхідне змінювати в тих чи інших аспектах характер і зміст своєї діяльності, а це нерідко веде до напруженості і конфліктів у спілкуванні з менш дисциплінованими школярами. Крім того, у них досить довгий час можуть мати місце внутрішні, не виявлені в безпосередній взаємодії, протиріччя взагалі з усіма учнями. Зрозуміло, ще це робить менш ефективною навчально-виховну роботу таких вчителів.

Наведені вище дані свідчать про недооцінку вчителями своєї особистості в очікуваних оцінках від слабких учнів. Напруженість, відкриті суперечності, конфлікти, які часто мають місце в їхніх стосунках, створюють у вчителів впевненість, що школярі помічають і в їхній діяльності і особистості тільки негативне і, в цілому, оцінять їх значно нижче, чим середні учні, а особливо - сильні. Така установка заважає вчителям побачити ті власні дії, вчинки, які "приймаються", схвалюються слабкими учнями, а, отже, заважає усвідомити те позитивне в своїй діяльності, що можна використати для налагодження більш прийнятних з психолого-педагогічної точки зору стосунків зі слабкими учнями.

* * * * *

Спираючись на матеріал, викладений у даному розділі, можна виділити три типи оцінних ставлень у спілкуванні вчителів та учнів.

Перший тип – об'єктивний, узгоджений, зрівноважений. Він відрізняється тим, що суб'єкт оцінює особистість об'єкта правильно, з адекватною емоційною реакцією на всі основні сторони поведінки оцінюваного. Такий тип оцінного ставлення як вчителя до учня, так і учня до вчителя є найбільш сприятливим для навчально-виховного процесу.

Другий тип – необ'єктивний, неузгоджений, невірноважений. Характеризується суперечностями між окремими його складовими частинами, передусім - між упередженими загальними оцінками особистості і в основному об'єктивними оцінками конкретних особистісних якостей. Пояснюється це домінуванням в оцінному ставленні емотивного компонента над когнітивним, яке, однак, не є настільки сильним, щоб зробити упередженими всі оцінки. Оцінні ставлення такого типу бувають як завищеними, так і заниженими і чинять несприятливий вплив на навчально-виховний процес.

Третій тип – необ'єктивний, узгоджений, невірноважений. Відрізняється узгодженістю між його окремими складовими частинами, але ця узгодженість досягається за рахунок того, що емотивний компонент, сильно домінуючи над когнітивним, спричиняє "пристосування" змісту оцінок до домінуючого емоційного ставлення суб'єкта до партнера по спілкуванню. Через свою необ'єктивність і значне домінування емотивного компонента над когнітивним третій тип оцінного ставлення в спілкуванні вчителів та учнів є найбільш несприятливим для навчально-виховного процесу.

Розділ III. ВИВЧЕННЯ І КОРЕКЦІЯ ВЗАЄМООЦІНОК У ПРОЦЕСІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ІНТЕРАКЦІЇ

§ I. Умови і особливості використання активних методик дослідження взаємної міжособистісної перцепції

Дослідження, проведені серед учителів м. Києва свідчать про явно недостатнє використання ними конкретних психологічних методик для вивчення взаємин у шкільних класах у корекції поведінки своїх вихованців. За нашими даними, їх застосовують менше 1% вчителів (майже завади це недавні випускники педінститутів). Крім того, роблять це вони епізодично і практично в усіх випадках звертаються до найбільш спрощених варіантів соціометричних тестів і анкет.

Проведення анкет будь-якого змісту і спрямованості має суттєві недоліки. По-перше такий метод ми відносимо до пасивних, адже в ході письмових відповідей не відбувається взаємодії суб'єктів між собою, яка б супроводжувалась проявом реальних почуттів, ставлень, оцінок. По-друге, заповнення анкет, як правило, не викликає інтересу у вчителів, школярів, не несе емоційного навантаження і нерідко ігнорується значною кількістю опитуваних. Причому, найменше схильні брати участь у такій роботі "слабкі", "важкі", конфліктні учні, думка яких могла б значною мірою вплинути на кінцеві результати опитування. По-третє, при проведенні анкетування практично ніколи не враховується так званий "парадокс Лап'єра" без чого не можна зробити коректних та об'єктивних висновків.

Значні труднощі існують і при використанні соціометричних та референтометричних тестів, бо поки що не розроблені чіткі, адаптовані для вчителів рекомендації і методики по інтеракційному впровадженню в реальне спілкування одержаних даних. Наприклад, учитель часто не знає, чи варто оголошувати класові, хто в ньому є лідерами ("зірками").

Деякі дослідники допускають за певних обставин можливість доведення з виховною метою до окремих учнів того, що вони займають у класі статус "ізолюваних". Зрозуміло, рішення про це повинно прийматись вчителем індивідуально в кожному конкретному випадку, що передбачає наявність немалого досвіду, педагогічної інтуїції, а також обізнаність із закономірностями впливу на поведінку людини тих чи інших психологічних факторів.

Під психологічним фактором (на відміну від психогенного) ми розуміємо вплив використовуваних емпіричних психологічних методик на поведінку і особистість суб'єктів. Скажімо, незважене і нетактовне розголошення деяких результатів дослідження може привести до міжособистісної напруги, а то й конфліктів у тій чи іншій групі спілкування. Виходячи з усього сказаного, ми поставили мету розробити систему методик, яка б давала можливість учителю вивчати особистість учня, зміст взаємооцінок у класі і ставлення школярів до власної діяльності та особистості. При цьому використовуватись повинні активні інтеракційні психологічні методики з ігровими елементами.

Під активними методиками ми розуміємо такі, які передбачають безпосередню реальну взаємодію учнів, учителів на спеціально організованих заняттях з врахуванням певних алгоритмів.

Для ефективного використання активних методик повинен бути витримана низка умов.

Перша. Зміст, форма і процедура проведення мають бути емоційно привабливими для школярів і вчителів і викликати у них відповідні почуття. Це забезпечить щирість у прояві їх ставлень один до одного, а також дасть змогу досягнути того, щоб емпірична робота не була якимось одноразовим актом, а мала певну систему. Без цього більш чи менш тривала діяльність у вказаному напрямку буде просто неможливою в результаті відкритого чи прихованого опору учнів і, не в останню чергу, незацікавленості самого вчителя.

Друга. Доступність методик для вчителя і учнів. Якщо методика містить у собі надмірно складні процедурні елементи, вимагає значної підготовчої роботи і передбачає великий обсяг дій при обробці одержаних даних, то, як показує досвід, учителі практично завжди уникають від її використання. Тут постає складна дилема: з одного боку, методика повинна давати необхідну когнітивну результативність, з другого - не бути процедурно перевантаженою, щоб не заблокувати емоційну зацікавленість у вчителів та учнів. Правильно вирішити проблему можна лише з допомогою розробки чітких алгоритмів проведення занять, а також того, щоб кожний попередній процедурний етап створював позитивну емоційну та евристичну установку на наступні.

Третя. Методики повинні давати необхідну кількість знань учителям про міжособистісні ставлення в класі та їх власні взаємини з учнями, оскільки в протилежному випадку, педагогам просто не буде сенсу організовувати експериментальні заняття і відводити для цього спеціальний час.

Четверта. Остання за переліком, але аж ніяк не остання за значимістю. Методика не повинна приводити до виникнення напруженості у взаєминах, конфліктів, почуття тривожності у конкретних суб'єктів спілкування. Саме для того, щоб цього уникнути і була проведена об'ємна дослідницька робота, багаторазово перевірені процедурні елементи, розроблені докладні рекомендації щодо аналізу емпіричних даних і їх інтеракційного використання в спілкуванні.

З нашої точки зору активні методики можна умовно поділити на дві групи - безпосередньо інтеракційні та опосередковано інтеракційні. До перших ми відносимо такі, які передбачають у процесі проведення прямі контакти, взаємодію, спілкування учнів між собою і, звичайно, з учителем з різною інтенсивністю комунікації на різних процедурних етапах проведення методик.

Для других характерне те, що комунікація між учнями будується

через посередництво вчителя: відповідна методиці вербальна інформація надходить до нього від кожного з учнів окремо, а вже потім, усвідомлена і оброблена згідно поставлених завдань - знову до учнів для стимуляції групової взаємодії.

Цілком зрозуміло, що активна методика може бути і комбінованою, наприклад, на першому етапі опосередкована, на другому - безпосередня. Як буде видно з подальшого викладу матеріалу можливий і такий варіант, коли, скажімо, в цілому безпосередня інтеракційна методика включає в себе елементи опосередкованої і навпаки.

Варто зробити таке зауваження. Певний рівень тривожності молодих недосвідчених учителів не дозволяє їм наважуватись на "повернення" своїм вихованцям інформації, яка може викликати у них негативні переживання, а тим більше, на участь в інтенсивній експериментальній взаємодії з ними, яка обов'язково передбачає лабільність, часто для них несподівану, ситуативних ставлень між полюсами "позитивний - негативний". Тому, за нашими даними, майбутнім і початкуючим учителям опанування активних інтеракційних методик доцільно починати з опосередкованих. Процедура їх проведення "технологічно", як правило, менш складна і передбачає набагато більше можливостей для особистого контролю вчителя за спілкуванням. Скажімо, якщо педагог сумнівається в сприятливому впливі інформації на комунікацію, він може просто не доводити її до учнів. У безпосередній інтеракції зробити таке в більшості випадків буває просто неможливо.

Як зауважують Ю.М. Ємельянов і Є.С. Кузьмін активні групові методи можна умовно об'єднати в три основних блоки: а) дискусійні методи (групова дискусія, аналіз казусів з практики, ситуацій морального вибору та ін.); б) ігрові методи: дидактичні і творчі ігри, рольові ігри (поведінкове наuczіння, інтонаційно-мовний тренінг, ігрова психотерапія, психодраматична корекція), контргра (трансактний метод усвідомлення

комунікативної поведінки), в) сенситивний тренінг (тренування саморозуміння, міжособистісної чутливості і емпатії до об'єктів інтерперсонального поля) [33; 10]. Наша експериментальна робота передбачала поєднання низки процедурних елементів перелічених методів і включення їх у процес проведення конкретних методик.

Нижче ми подаємо зміст методик, які розроблені нами і використані в дослідженні і які можуть застосовувати вчителі в конкретній роботі. Природно, в експериментальному дослідженні ми використовували методики в ускладненому варіанті, необхідному для статистичного обґрунтування тих чи інших положень, висновків, що й буде показано в наступних параграфах. Назви методик дано в лапках, бо в наведених варіантах іншими дослідниками вони раніше не використовувались і не описувались, а отже носять умовний характер.

"Незалежні інтеракційні характеристики"

Мета - вивчення характеру, особливостей поведінки окремих учнів класу та вправління вчителя в організації спеціального перцептивного спілкування зі своїми вихованцями.

Процедура проведення. Експериментатор (вчитель) виявляє двох учнів, які бажають дізнатися про себе думку однокласників. Текст звертання повинен мати орієнтовно такий зміст: "Хто з вас хоче знати думку про себе товаришів по класу? Я відразу прочитаю в цій аудиторії всі характеристики, причому думки будуть передані об'єктивно, без образ, враховуючи педагогічну доцільність. Деяка корекція висловлювання можлива лише для того, щоб не вийти за межі загальноприйнятих норм такту і етики".

Після вибору двох бажаючих усім учням, включаючи й двох відібраних, пропонується розділити "одинарний" аркуш паперу вертикальною лінією на дві частини і кожну з них відвести для характеристики одного учня. Затим пропонується коротко,

використовуючи лише кілька речень, висловити свою думку про кожного з двох учнів із таких аспектів поведінки: "дисциплінованість" і "ставлення до товаришів (однокласників)".

Школярам пропонується бути максимально об'єктивними і відвертими, бо відповіді будуть анонімними (аркуші не підписуються), і їх побачить тільки експериментатор (вчитель, ведучий). Спеціально слід наголосити на двох моментах: перше - намагатись уникнути образ своїх товаришів, оскільки вимоги етики все одно не дозволять зачитувати некоректні вислови; друге - писати розбірливо. Остання умова здається на перший погляд дрібною, несуттєвою деталлю, однак це не так. Нерозбірливо написані речення значною мірою сповільнюють темп проведення роботи, якби рвуть на частини її динаміку, а найгірше - викривлюють емоційний план взаємодії ведучого і учнів. Наприклад, характеристика містить зауваження щодо дисциплінованості оцінюваного, яке варто прочитати швидко і чітко, а через нерозбірливе написання деякі слова доводиться розбирати буквально по складах. Це викликає додаткову напруженість у учнів, посилює ситуативну тривожність у оцінюваного і, в результаті, знижує впевненість у власних діях самого експериментатора (вчителя).

Як показує наш дослідницький досвід, позитивну установку в учнів на написання відповідей допомагає створити, наприклад, таке напівжартівливе прохання: "Будь ласка, намагайтесь не списувати один в одного". Воно підкреслює "неофіційний" характер роботи і наголошує, що цікавить саме індивідуальна думка кожного учня. Слід зауважити, що підбір усіх основних процедурних елементів здійснена нами на основі значних за обсягом емпіричних досліджень. Вибір в якості оцінюваних більше двох учнів у багатьох випадках приводить до поверхових характеристик, а то й до небажання виконувати завдання взагалі.

Пропозиція характеризувати аспекти "дисциплінованість" та "ставлення до товаришів (однокласників)", як показує досвід, дає змогу

одержати оцінки всіх основних сторін поведінки і особистості учня, адже вказані два аспекти значною мірою інтегрують найважливіші особистісні прояви учня. Вибір більшої кількості аспектів робить методику більш громіздкою, а дії експериментатора в ході інтеракції менш динамічними.

Самі оцінювані, за їх бажанням, можуть відповідати анонімно (характеризувати себе нібито зі сторони», не підписуючи аркуш), а можуть замість імені написати: "Я" і таким чином дати можливість ведучому, однокласникам і самому собі порівняти самооцінку з думками товаришів по класу. В переважній більшості випадків учні вибирають саме останній варіант.

Після закінчення написання відповідей аркуші збираються і їх зміст зачитується в класі. При цьому слід дотримуватись таких вимог.

Перша. Не зачитуються образливі та надміру різкі зауваження. У протилежному випадку можна викликати сильні негативні переживання в оцінюваного і невдоволення, відкритий протест у його товаришів, не згодних з такою оцінкою. Це значно знизить ефективність виховного впливу методики і знизить оцінки з боку учнів здатності вчителя коректно спілкуватися з ними (постраждає і авторитет учителя в цілому).

Разом з тим, звичайно, не можна завжди обходити найбільш "гострі кути" характеристик. У таких випадках неприйнятні з точки зору етики зауваження можна передавати у формі побажань. Наприклад, це може мати такий вигляд. У характеристиці сказано: "Л. по-хамськи ставиться до тих однокласників, які йому не потрібні". Ведучий цей вислів може трансформувати так: "Я тут не зовсім розбираю почерк, але зміст зводиться до того, що Л. радять більш ввічливо і коректніше ставитись до тих однокласників, від яких він не чекає якоїсь видимої користі". Такий підкреслено зважений підхід, як правило, схвально сприймається учнями, хоча в переважній більшості випадків вони добре розуміють, що мова йде зовсім не про нерозбірливий почерк.

Друга вимога стосується процедурного моменту. Зачитувати

необхідно підряд усі характеристики одного й того ж аспекту поведінки конкретного учня. Це дає змогу школярам, ведучому і оцінюваному більш глибоко зосередитись на певних особливостях поведінки, порівняти між собою різноманітні, нерідко полярні оцінки і робити ті чи інші висновки. Експериментатор же, крім цього, ще й має змогу більш легко орієнтуватися в ситуації і чіткіше, оптимальніше розставляти своєрідні емоційні акценти. Скажімо, однокласники в явно переважній більшості дають своєму товаришеві позитивні оцінки в аспекті "дисциплінованість"; у такому випадку, якщо трапиться негативна оцінка, доцільно прочитати її більш повно, можливо навіть не уникаючи жорстких формулювань. Доведена таким чином думка не викличе в оцінюваного помітних негативних переживань, адже більшість однокласників ставиться до нього позитивно ("а для всіх добрим не будеш"), проте змусить замислитись над своєю поведінкою і не дасть змоги самозаспокоїтись.

Третя вимога. Однією з найважливіших особливостей методики є те, що вона не передбачає уникнення повторів при читанні відповідей. Оцінюваний та й його однокласники свідомо чи підсвідомо зіставляють кількість позитивних і негативних оцінок і таким чином визначають статус учня в класі, а останній ще й робить висновки щодо можливості корекції власної поведінки в майбутньому. Звичайно, для збереження динаміки взаємодії, оцінки з однаковим змістом варто відредаговувати до максимально коротких вербальних варіантів.

Як показує досвід, дану методику слід використовувати не частіше двох раз на місяць. Це дасть змогу зберегти до неї інтерес і школярів і вчителів.

Значення методики для педагога полягає в тому, що він потрапляє в керовану ситуацію інтенсивного перцептивного спілкування зі своїми вихованцями. За короткий проміжок часу вчитель повинен висловити учням значну кількість оцінних думок, більш чи менш глибоко проаналізувати зворотні реакції не тільки оцінюваних, а й їх

однокласників, відповідним чином корегувати свої власні дії. Отже, він має змогу вправлятися у взаємодії з учнями і тією чи іншою мірою впливати на формування оцінного ставлення до себе з їхнього боку.

Емпіричні дані незалежних характеристик учнів однокласниками підсумовуються, аналізуються і зіставляються з даними, одержаними при використанні інших методик.

"Вивчення емоційних оцінок взаємин ніж однокласникам"

Мета - вивчення емоційного плану системи взаємин між учнями в конкретному класі.

Процедура проведення. Досліджуваним роздається аркуші зі списком учнів їх класу, на яких навпроти кожного прізвища зображено нескладну графічну шкалу (див нижче) з шестибальною системою оцінок від «-3» до «3». (Як показує досвід, використовуючи методику в адаптованому варіанті вчителі практично завжди попередньо списки не готують, а просто диктують його учням у ході проведення методики). Школярам пропонується вертикальною лінією в будь-якій точці шкали визначити оцінку своїх взаємин із кожним однокласником і "галочкою" - вірогідну оцінку їхніх взаємин з боку кожного ж таки однокласника. Аркуші досліджуваними підписуються. Як ми виявили, це не впливає на відвертість відповідей, бо оцінюється не особистість, а взаємини, які, як правило, проявляються на зовнішньому рівні і не є таємницею для оточуючих. Крім того, як ми встановили, в разі виставлення негативної оцінки, вона може бути будь-коли виправдана такою логікою : "Не в усіх з хорошими людьми складаються хороші стосунки. Інколи двоє в принципі непоганих людей зрозуміти один одного не можуть". Це допомагає досліджуваному уникнути "мук сумління" і перед собою і перед товаришем.

Робочий аркуш може мати приблизно такий вигляд.

1.	Антонюк	<u>-3</u>			<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
----	---------	-----------	--	--	----------	----------	----------	----------

2.	Бондаренко	<u>-3</u>			<u>0</u>		<u>I V</u>	<u>3</u>
3.	Василенко	<u>-3</u>		<u>I</u>	<u>0</u>	<u>V</u>		<u>3</u>
4.	<u>-3</u>			<u>0</u>			<u>3</u>

Обробка і аналіз одержаних даних. Використання графічної шкали дає можливість не прив'язувати учня до круглих балів і одержати більш точні результати. Для аналізу вимагається визначення чотирьох показників.

Перший - середня оцінка кожного конкретного учня, дана його однокласниками. Для її вирахування додаються бали, одержані учнем і сума ділиться на кількість досліджуваних, які брали участь в експерименті. *Другий* - середня оцінка, яка очікується від даного учня однокласниками (вираховується аналогічно першій). *Третій* - середня оцінка взаємин з однокласниками, дана конкретним учнем (додаються бали, виставлені ним і сума ділиться на кількість однокласників у списку). *Четвертий* - середня оцінка, яка очікується від однокласників конкретним учнем (вираховується аналогічно третій).

Аналіз здійснюється за такими напрямками. Відповідність очікуваних учнем (учнями) оцінок взаємин і реальних оцінок, даних однокласниками. Якщо невідповідність значна, то в чому її причини?

Відповідність реальних оцінок, даних школярем і очікуваних від нього однокласниками. Чим пояснюється відповідність - невідповідність? Чи є великі розбіжності в оцінках школярами взаємин з однокласниками? Чим вони викликані? Як офіційні, ділові та емоційні лідери класу оцінюють свої взаємини? Яких оцінок очікують від них? До пошуків відповідей на ці питання доцільно підключати класних керівників, учителів, батьків.

Описана методика не громіздка, вимагає відносно небагато часу для проведення і дає змогу скласти достатньо повне уявлення про емоційний план системи взаємин у класі та про статус кожного учня в цій

системі. Одержані цифрові дані ми використовували для порівняння з якісними характеристиками та показниками за іншими методиками.

"Виявлення емоційних оцінок взаємин між учнями та вчителями"

Мета - дослідження емоційного плану системи взаємин між вчителями і учнями конкретного класу.

Процедура проведення. Учні виконують завдання, аналогічне описаному в попередній методиці (природно, в список на аркушах включаються прізвища вчителів). Таке ж завдання виконують і вчителі (при необхідності і в залежності від поставленої мети в список можна вносити не всіх учнів класу, а лише тих, чиї взаємини цікавлять експериментатора).

Обробка і аналіз одержаних даних. Вираховуються ті ж чотири показники, що і в попередній методиці з врахування специфіки оцінки взаємин двома різними групами досліджуваних - педагогами та школярами.

У ході аналізу необхідно порівнювати відповідність середніх і конкретних оцінок взаємин учителями і учнями і виявити причини їх відповідності - невідповідності. На основі цього можна виділити і взяти до уваги вчителів і школярів, взаємини яких потребують корекції і подолання, відкритої чи латентної емоційної напруженості.

" Умовний пустельний острів "

Мета - виявлення взаємних оцінок і характеристик між учнями класу і їх безпосередня корекція.

Процедура проведення. Школярам у класі пропонується написати невелике, по можливості веселе оповідання про те, як їх колектив нібито

потрапив на пустельний острів і як розгорталися події далі. При цьому необхідно вказувати ті чи інші прізвища однокласників (звичайно ж не обов'язково всі).

Рекомендується звернути увагу на такі аспекти.

Перший. Як учні впливли (впливали) на острів? Експериментатору (вчителю) доцільно вдатися до коментарів, спрямованих на створення установки писати з гумором, весело, без напруги -» як у грі". В такому випадку оцінки і характеристики будуть більш "розкутими", об'єктивними і не викличуть у учнів негативних емоційних переживань, пов'язаних із тривожністю. Наприклад, експериментатор робить таке зауваження: "В одному з класів написали, що Петренко дістанеться до острова перший, сяде на березі, і, сміючись, спостерігатиме, як пливе решта. Побачимо, чи будуть у вас подібні судження? " Такий коментар, створюючи певну психологічну атмосферу, ще й орієнтує досліджуваних на проблему взаємодопомоги в класі і оцінки особистості за критерієм "доброзичливість - недоброзичливість".

Ще можливий варіант коментарю: "В іншому класі написали, що "староста не впливе...". Думаю, у нас навряд чи будуть такі похмурі коментарі - клас веселий і з почуттям гумору". Подібні аванси з боку дослідника, як показує досвід, значною мірою стимулюють творчий ентузіазм досліджуваних і сприяють зняттю емоційної напруженості в процесі роботи над текстами.

Другий аспект: хто розгубиться, і хто панікуватиме, а хто-намагатиметься досягнути зваженості і організованості в діях і вчинків однокласників? У коментарях тут варто застерегти від некоректності в прояві ставлень один до одного. Наприклад: "Постарайтесь уникнути висловів типу: "Іванова панікувати не буде: вона нафарбується і піде знайомитись із туземним населенням та шукати валютні магазини". Як правило, після таких застережень образливих характеристик практично не буває.

Третій: хто стане лідером? Чи буде боротьба за лідерство? В коментарях слід нагадати про існування трьох основних видів лідерства - офіційного, ділового та емоційного, коротко розкрити їх основні особливості і можливі співвідношення.

Четвертий: яким буде розподіл обов'язків і ролей між однокласниками на острові? У коментарях доцільно роз'яснити, що роль людина приймає на себе завжди в залежності від тих чи інших особистісних якостей і зовнішніх обставин - "веселун", "песиміст", "оптиміст", "мовчун" і т.д. В обов'язку же домінуючою умовою неодмінно є певна міжособова групова угода - "мисливець", "охоронець", "кухар" і т.д. Обов'язки можуть бути визначені групою і наперекір волі конкретної людини. Такими, наприклад, нерідко бувають обов'язки заготівельника хмизу для багаття, нічного вартового тощо.

Досвід проведення методики свідчить і про необхідність зауваження такого типу: "Намагайтеся не нав'язувати своїм товаришам ролі "дружини" та "чоловіка", краще спрямуйте фантазію на проблеми виживання - це саме те, чого нам усім завжди бракує". Такі зауваження допоможуть під час написання оповідань уникнути непотрібних, інколи безтактних дискусій про взаємини в класі між хлопцями та дівчатами.

П'ятий: хто б з учителів допоміг вам на острові? В коментарях слід підкреслити, що маються на увазі конкретні види допомоги у важливих життєвих обставинах.

Шостий: яким учні бачать повернення з острова? Заважується, що можна розраховувати не лише на власні сили, а й на допомогу ззовні.

Один, з варіантів процедури передбачає використання даної методики як корекційної. Для цього ведучий збирає всі оповідання школярів і зачитує їх у класі. Необхідна при цьому умова - поточна редакція творів. Вона необхідна передусім для того, щоб уникнути нудних, нецікавих і повторюваних частин оповідань, а також, щоб не висловити образ і безтактних зауважень на адресу тих чи інших учнів,

які, хоч і в незначній кількості, зустрічаються практично в кожному класі при використанні даної методики.

Шляхом опису поведінки однокласників, вдаючись до (за нашою класифікацією) прогностичних ситуативних та системно-ситуативних оцінок, школярі, як правило, дають один одному досить відверті і в цілому об'єктивні характеристики, які з великою увагою і цікавістю ними сприймаються і значною мірою впливають на процес самовиховання особистості.

При проведенні даної методики можна застосовувати і такий варіант. Клас розбивається на 4-5 груп і кожна готує своє колективне оповідання. У такий спосіб методику доцільно використовувати в пасивних класах, не згуртованих, з великою кількістю "слабких" учнів. У такому разі є можливість включати в кожен групу творчих і емоційних лідерів, які візьмуть ініціативу в свої руки і стимулюватимуть до творчості решту. Експериментальний досвід показує, що за цих умов, як правило, в творчу роботу завжди включаються майже всі учні і кожен намагається внести свої оцінки, зауваження, міркування в спільний твір. Крім того, виникає атмосфера змагання між групами, що надає роботі більшої емоційної привабливості, а отже і більшої зацікавленості з боку досліджуваних.

Обробка і аналіз одержаного письмового матеріалу. На кожного учня класу (включаючи і тих, хто не був присутнім під час проведення методики, адже їх також згадують в оповіданнях) складається спеціальна матриця, на якій розлінюються графи відповідно до вказаних шести аспектів. У кожній графі записується все, що було сказане про цього школяра в творах. Бажано провести бесіди з тими вчителями, які, на думку учнів, найбільше б допомогли їм на "пустельному острові". Дані узагальнюються, аналізуються і слугують матеріалом для бесіди зі школярами, для вироблення рекомендацій і порад учителям, які працюють з конкретним класом, батькам.

Описані вище методики, як неважко помітити, відносяться до опосередкованих інтеракційних. Ведучий (експериментатор, психолог-практик, учитель) ставлять перед учнями певне завдання, одержують від них відповідну інформацію, аналізують її, редагують і знову доводять до досліджуваних в якості стимулюючого фактора для корекції поведінки останніх. Разом з тим ведучий сам потрапляє в ситуацію інтенсивної, когнітивно і емоційно насиченої комунікації зі школярами, в якій має змогу вправлятися в сприйманні особистісно значимої інформації, вміння її правильно аналізувати, проявляти ті чи інші власні ставлення і відповідним чином корегувати взаємодію, виходячи з характеру зворотної реакції досліджуваних.

Нижче наводяться тепер уже неопосередковані інтеракційні методики, об'єднані загальною метою - дослідити взаємні оцінні ставлення однокласників між собою, учителів з учнями і використати сам процес взаємодії і одержані дані як засіб корекції стосунків (у зв'язку з цим перед описом кожної методики мета спеціально не обумовлюється).

"Образ любимого учня"

Процедура проведення. Клас поділяється на кілька груп, їх кількість може бути парною або непарною в залежності від кількості учнів у класі. Емпіричним шляхом ми виявили, що в групу повинно входити не більше семи осіб. У протилежному разі, коли кількість перевищує вказане число, в групах з'являються явні лідери і практично зовсім пасивні учні, що унеможлиблює спільну колективну роботу.

Кожній групі надається номер по порядку. Якщо кількість груп парна, то скажімо, група №1 "працює" на групу №2 і навпаки (далі, відповідно, група № 3 - на групу № 4, група № 4 - на групі № 3 і т.д.) Якщо кількість непарна, то схемою функціонального зв'язку стає замкнутий ланцюжок. Наприклад, при наявності трьох груп залежність

виглядає так: група № 1 "працює" на групу № 2, група № 2 - на групу № 3 і група № 3 - на групу № 1.

Затим досліджуваним пропонується уявити, що всі вони стали вчителями, і скласти для кожного короткий опис можливого образу любимого учня. Наприклад, група № 1 колективно створює такий образ для кожного з членів групи № 2 і т.д. (залежно від того, яка група на яку "працює")

Після того, як цей етап буде пройдено, відбувається своєрідний ігровий обмін інформацією. Скажімо, представник групи № 1 зачитує опис образу для когось із групи № 2, не називаючи при цьому конкретного прізвища, а її члени намагаються визначити, для кого ж він призначений. У такому ж порядку - стосовно кожного з досліджуваних.

Особливості взаємодії, обробка і аналіз одержаних даних. На перший погляд, при проведенні цієї методики, як і решти такого типу, роль ведучого (експериментатора, вчителя) формально виглядає пасивною, адже він тільки дає вступне завдання а далі учні самі обмінюються перцептивною інформацією. Однак у дійсності і на ведучого тут лягає значно більше психологічне, емоційне і комунікативне навантаження, чим у випадку з опосередкованими інтеракційними методиками. Там він має змогу прямо, безпосередньо регулювати взаємодію, монопольно отримувати від досліджуваних інформацію, відповідним чином її дозувати і редагувати при зворотній "віддачі". У даному ж випадку, взаємодія між учнями не опосередковується діяльністю ведучого, а здійснюється напряму на рівні учень-учень, учень-група. Ведучому ж важливо не випустити процес комунікації з під контролю, бо тоді вплив взаємодії на взаємні оцінні ставлення стає стихійним і непередбачуваним, що інколи приводить до зовсім небажаних наслідків. У такому разі інтеракція між учнями буде повністю залежати від структури емоційних стосунків у класі, які склалися в даний час, і експериментальна ігрова ситуація може їх повністю змоделювати.

За такої умови, прямо під час обміну інформацією, в силу значної інтенсивності перцептивного спілкування, впливуть назвні і загостряться приховані і потенційні непорозуміння, образи, а то й конфлікти. У результаті цього, ведучий, звичайно, не зможе використати процес проведення методики і одержані матеріали, як фактор, стимулюючий оптимізацію взаємних оцінних ставлень і прагнення учнів до самовдосконалення особистості.

У зв'язку зі сказаним слід звернути увагу та такі особливості експериментальної взаємодії. Дані нашої емпіричної роботи показують, що групова колективна творчість, як правило, згладжує найбільш гострі кути емоційного аспекту конкретних особистісних взаємин між учнями. Група практично ніколи не йде на те, щоб від її імені в інформацію (навіть ігрову) потрапив вербальний вираз тих максимально негативних чи позитивних почуттів, які відчуває один з її членів до учасника з групи візаві. Такі почуття, однак, можуть проявлятися при обміні репліками між окремими учнями в ході творчої роботи. Через це ведучому необхідно тактовно, але рішуче не допускати емоційно насичених словесних пікіровок, посилаючись на те, що за умовами методики обмін інформацією допускається лише після виконання завдання, коли ті чи інші твердження, судження і оцінки схвалить група.

Інколи, все-таки, зустрічаються досить різкі зауваження чи характеристики, включені в остаточну інформацію від імені групи, особливо, коли мова йде про "ізолюваних" чи "знехтуваних" учнів. У таких випадках, як показує експериментальний досвід, сама психологічна атмосфера ігрової взаємодії майже завжди блокує зворотні реакції такої ж або схожої емоційної тональності. Більше того, практично всі учні висловлюють до однокласників прохання відверто "говорити все", бо кожному, звичайно, хочеться знати істинне ставлення до себе товаришів по школі, а певна умовність модельованої ситуації взаємодії значною мірою знімає емоційну напруженість і тривожність. Ведучому, однак, при

необхідності доцільно вдаватись до коментарів, які психологічно пом'якшують негативні моменти особистісної інтеракції, наприклад: "В одному з класів негативний образ любимого учня приписали своєму емоційному лідерові, а він сказав, що на інший варіант і не розраховував".

Все вище сказане стосується і решти неопосередкованих інтеракційних методик, які будуть описані в подальшому.

При проведенні методики "Образ любимого учня" необхідно уважно спостерігати за поведінкою досліджуваних під час складання описів у процесі ігрового обміну інформацією. Слід знайти відповіді на такі питання: Хто поводив себе найбільш активно в творчому і емоційному аспектах інтеракції? Хто був пасивним чи демонстративно ігнорував участь в ігровій взаємодії і чому? Чи узгоджується це з їх статусом у класі? Хто відразу впізнавав "свій" образ любимого учня, а хто ні? Чому?

Після ігрового обміну інформацією доцільно провести коротку бесіду, під час якої висвітлити наступні питання: Хто погодився зі "своїм" образом, хто ні? Чому? Хто чекав саме такий образ, а для кого він виявився несподіваним? Чому?

Підсумки бесіди використовуються при подальшому аналізі матеріалів методики.

Зібравши складені досліджуваними описи гаданих образів любимого учня, експериментатору (вчителю) необхідно систематизувати матеріал за такими проблемними напрямками: Які риси "любимого учня" найчастіше зустрічаються в описах? Як співвідноситься кількість проєкційних і компенсуючих описів (тобто, в яких з них має місце перенесення особистісних якостей досліджуваного на "приписаний" йому образ любимого учня, а в яких перераховуються риси, котрих недостає даному досліджуваному)? Чим різняться описи, пропоновані "сильним", лідерам класу і "середнім", "слабким", пасивним учням? Які дані для характеристики кожного школяра можна взяти з запропонованих описів?

Якою мірою проведена експериментальна взаємодія стимулюватиме оптимізацію взаємних оцінних ставлень між однокласниками та корекції поведінки учнів? Які дії самого ведучого можна оцінити як успішні в процесі проведення ігрової інтеракції? Які були допущені помилки? На які аспекти взаємин з учнями йому слід звернути увагу в майбутньому?

Доцільно порівняти зроблені висновки з думками вчителів, які працюють з даним класом.

"Гадані незакінчені речення".

Процедура проведення. Використовується адаптований ігровий інтеракційний варіант для групи відомої проєктивної методики незакінчених речень. Клас поділяється на групи і встановлюються функціональні зв'язки між ними так, як і при проведенні попередньої методики. Досліджуваним пропонується перелік незакінчених речень, а вони письмово складають зв'язні фрази так, як на їх думку, зробив би це конкретний учень (знову ж, скажімо, група № 1 колективно складає гадані закінчення речень для кожного члена групи № 2 і т.д.) Процедура ігрового обміну інформацією така ж, як і в описаній вище методиці.

Можливий перелік незакінчених речень:

- Моя мрія...
- Найкращий відпочинок....
- Хочу знати...
- Наша школа...
- Боюсь...
- Мої друзі...
- Коли до мене підходить наш класний керівник (староста, профорг і т.д.)...
- Наш клас...
- Мені досі соромно, як згадаю...
- Мій характер...

У даному переліку видно спрямованість на виявлення ставлення учня до самого себе, однокласників, учителів, деяких проявів особливостей емоційної сфери його особистості. За бажанням експериментатора (вчителя) можна скласти перелік, поставивши за мету вивчити інші аспекти поведінки школярів і їх особистості.

Обробка і аналіз одержаних даних. У процесі керівництва ігровим обміном інформацією і спостереження за ним, слід відповісти на такі запитання: Як часто і хто пізнавав "свої" відповіді? За якими характерними елементами змісту? Хто поводить себе найбільш емоційно, хто пасивно? Що і в кого викликало згоду чи протести і чому? (За двома останніми питаннями після ігрової взаємодії варто провести спеціальну бесіду).

Згідно нашим експериментальним даним, більшість гаданих закінчень речень несе в собі оцінку того учня, якому їх приписують. Не було жодного випадку, щоб хоча б в одному з речень із запропонованого переліку не висловлювалось, звичайно опосередковано, те чи інше оцінне ставлення до учня. Наприклад: "Хочу знати, коли я перестану бути відлюдьком?", "Наша школа зробила з мене доброзичливу людину". Тому, при аналізі письмових гаданих закінчень варто окремо виділити ті з них, які містять очевидні оцінки і класифікувати на три групи за такими критеріями: позитивні, нейтральні, негативні. Затим необхідно проаналізувати зміст оцінок і зіставити їх із матеріалами інших методик по кожному учневі.

Ведучий робить аналіз власних дій щодо керівництва експериментальною комунікацією учнів. При цьому слід знайти відповіді на такі питання: Хто намагався обмінюватись репліками під час колективного виконання творчого завдання (маються на увазі члени різних груп)? Який оцінний зміст цих діалогів? Які довелося зробити зауваження ведучому і якою була на них реакція з боку школярів? У чому полягали труднощі для ведучого під час проведення методики?

Висновки з аналізу гаданих закінчень речень доцільно порівняти з думками про тих чи інших учнів у їхніх учителів.

"Графічний символ особистості"

Процедура проведення. Вона повністю ідентична попереднім методикам і включає всі їх етапи: розподіл класу на групи, визначення між ними функціональних зв'язків, інструктаж із когнітивного аспекту взаємодії, комунікативний ігровий обмін інформацією, заключна бесіда і обробка та аналіз одержаних результатів.

Тут когнітивним аспектом взаємодії є таке творче завдання. Досліджуваним необхідно відшукати головну, найхарактернішу ознаку особистості кожного учня і виразити її через певний, найбільш адекватний (на думку групи), графічний символ. Ведучому необхідно пояснити школярам, що символ повинен відображувати не зовнішні форми поведінки, а глибинні, суттєві особистісні якості. Наприклад, намальований футбольний м'яч - явна ознака зовнішньої поведінки - "любитель футболу, вболівальник", а ось, скажімо, троянда з колючками може свідчити про суперечливість характеру, сполучення красивого і "колючого" в системі особистісних якостей.

Необхідною умовою є перенесення малюнків усіх груп на класну дошку, інакше емоційність сприйняття ходу інтеракційного обміну інформацією практично зводиться до нуля. За нашими даними, значний додатковий емоційний вплив чинить варіант проведення методики, при якому графічний символ для кожного учня зображається ще й на окремому аркуші і "дарується" після проведення методики. (Ми були присутні на одній зустрічі випускників, коли через п'ять років після закінчення школи учні досить добре пам'ятали про намальовані для них символи, а деякі навіть взяли аркушки з собою на зустріч).

У даному випадку, оскільки мова йде про один символ і є можливість його однозначного сприйняття, школярам пропонується

оцінити за 10-бальною шкалою ступінь їхньої згоди з тим, наскільки запропонований символ виражає основну суть їхньої особистості.

Обробка і аналіз одержаних даних. За результатами порівняння малюнків, оцінок у балах ступеня згоди, суджень, висловлених у ході бесіди, висвітлюються такі питання: Якою мірою школярам вдалося виразити через графічні символи саме особистісні якості, а не зовнішні форми поведінки? У чому полягає інформаційний та оцінний зміст символів? Наскільки успішно учні впізнали "свої" символи? Чим зумовлені помилки при впізнаванні? Як зображали суттєві якості лідерів, "середніх" і пасивних? З якими малюнками досліджувані погоджувалися, а з якими - ні і чому? Що нового дали графічні символи для пізнання особистості учнів і їх взаємних оцінних ставлень? Одержані дані доцільно порівняти з експериментальними матеріалами інших методик.

Ведучий аналізує також власні дії під час проведення ігрової інтеракції, відповідаючи на питання, які наводились у попередніх методиках.

"Проблемні запитання"

Процедура проведення не відрізняється від описаних вище. Суть когнітивного творчого завдання полягає в тому, що досліджуваним пропонується кожному з учнів сформулювати одне або кілька запитань, зміст яких обумовлений такими критеріями:

- запитання, на яке особистість відповідь з внутрішнім задоволенням;

- на яке не захоче відповідати;

- не зможе відповісти, навіть якщо й захоче;

- при відповіді обов'язково намагатиметься ухилитись від істини;

- яке б ви хотіли поставити в бесіді один на один;

- відповідь на яке вам би не хотілося почути.

Наша експериментальна робота показує, що найбільш

оптимальним є варіант, при якому використовують усього два критерії, тобто для кожного учня колективно формулюють по два запитання. При виборі більшої кількості критеріїв методика стає громіздкою, творча робота затягується, збільшується розрив у моментах готовності між тими групами, які працюють швидко і тими, які взяли повільніший темп. У своїх дослідженнях ми найчастіше використовували перший і четвертий критерії - як правило, це давало змогу виявити досить суттєві аспекти оцінних ставлень до особистості і поведінки досліджуваних. Відповісти чи ні на поставлені запитання учні вирішували за власнім бажанням.

Обробка і аналіз одержаних даних. Як показує зібраний нами матеріал, у запитаннях досить виразно відображаються оцінні ставлення до учнів, для яких їх формулюють. Це викликало необхідність у класифікації запитань на три групи - позитивні, нейтральні та негативні з метою більш чіткого аналізу одержаного матеріалу за такими напрямками. Який зміст переважає у запитаннях - інформаційний чи оцінний? Яким було їх співвідношення між полюсами "позитивний - негативний" для "сильних", "середніх" і "слабких" учнів?

Варто зробити зауваження, яке стосується всіх інтеракційних методик. Як було сказано в одному з попередніх розділів, учителі на практиці надають перевагу поділу учнів (звичайно, умовному) на "сильних", "середніх" і "слабких". Така градація не завжди збігається з їх фактичним різноплановим статусом у класі, тому емоційні, а то й ділові лідери не завжди бувають "сильними" (як їх бачать вчителі), "ізолювані" - "слабкими" і т.д. Це необхідно обов'язково враховувати при класифікації досліджуваних на групи і порівняльному аналізі одержаних у ході проведення інтеракційних методик даних.

У заключній бесіді по описуваній методиці варто запропонувати досліджуваним оцінити за 10-бальною шкалою ступінь адекватності запропонованого їм запитання вибраному критерію. Наприклад, якою мірою учень дійсно з внутрішнім задоволенням відповів на запитання "Чи

подобаються тобі твої діалоги з вчителями на уроках?" Така робота допоможе глибше і повніше проаналізувати ставлення досліджуваних до оцінного змісту сформульованих для них запитань.

"Обличчя нашого товариша"

Процедура проведення - аналогічна попереднім. Назва методики вибрана не випадково. Включення в неї слова "товариш" деякою мірою допомагає створити доброзичливу установку в однокласників під час організації експериментальної взаємодії. Як відомо, саме в підлітковому і юнацькому віці значно зростає зацікавленість особистості своєю зовнішністю, підвищується тривожність, пов'язана з її оцінкою оточуючими, тому важливо бути максимально зваженим і тактовним у ході проведення перцептивної взаємодії.

Суть когнітивного творчого завдання полягає в наступному. Досліджуваним пропонується описати обличчя кожного учня, виконуючи такі умови: бути максимально доброзичливим до своїх однокласників; пам'ятати, що краса людини визначається її внутрішнім духовним світом; не згадувати про прикраси (сережки, ланцюжки тощо), не описувати зачіски, косметику, особливі прикмети, наприклад, шрами, родимки (інакше описана зовнішність буде легко пізнаваною, що не відповідає процедурним вимогам неопосередкованих інтеракційних методик).

Аналіз і обробка одержаних даних. Зіставляється зміст описів обличчя, дані спостережень за поведінкою досліджуваних під час проведення ігрової взаємодії і матеріали бесіди після проведення методики. Як наслідок, варто висвітлити такі питання: В який спосіб описували зовнішність досліджувані - називаючи власне зовнішні прикмети чи намагались передати внутрішні якості особистості через ті чи інші прикмети обличчя? Наскільки вдалося школярам бути доброзичливими, описуючи "сильних", "середніх", "слабких" (лідерів, середніх, "ізолюваних" - за соціометричною термінологією)? Що

сподобалось учням в описах своїх облич, що ні (додатково можлива оцінка за 10-бальною шкалою)? Що вони очікували, що виявилось несподіваним? Отримані результати зіставляються з даними інших методик.

"Однокласник за однією партою".

Процедура проведення значно відрізняється від попередніх і носить проксемічний ігровий характер.

На першому етапі ведучий доводить до досліджуваних таку інструкцію. "У школі вчителі часто спеціально розсаджують учнів за партами так, як це, на їхню думку, найбільш сприятливо вплине на успішність навчально-виховного процесу, роботу і поведінку на уроках усього класу. Наприклад, один учень боязкий, пасивний, сором'язливий і, за певних умов, разом з ним варто посадити (звичайно, не вдаючись до примусу) учня активного, який здатний стимулювати свого товариша у взаємодії з вчителями та однокласниками. Перед одним з вас, хто добре знає взаємини в класі (можливо, це староста) стоятиме завдання уявити себе на місці учителя і розсадити по двоє учнів за партами найбільш оптимальним чином. При цьому "вчитель" називатиме мотив, причину, згідно з якими він посадив поряд кожную конкретну пару школярів.

Одночасно своєрідна експертна група ваших однокласників буде знаходитись поза класним приміщенням і не зможе почути мотивацію "вчителя". Затим вони ввійдуть у кімнату і висловлять свої припущення - з чого ж виходив "вчитель", саме таким чином розміщуючи поряд кожних двох однокласників. Кожен з експертів може висловлювати свою окрему незалежну думку, тобто, не обов'язково вона повинна бути єдиною у всієї групи".

Під час гри всі пересаджування мають здійснюватись у реальності, що набагато підвищує емоційну насиченість експериментальної взаємодії, збільшує інтенсивність комунікативних контактів між учнями і

самим ведучим, посилює динамічність процесу проведення методики.

Після того, як учнів було розсаджено, а експерти ввійшли до кімнати і висловили свої здогадки стосовно саме такого розміщення школярів, їх припущення порівнюються з мотивацією того, хто розподіляв учнів на пари. У супутній ході гри бесіди ведучий разом з класом визначає доцільність тієї чи іншої мотивації, суперечності чи, навпаки, ; узгодженість між судженнями, висловленими різними школярами.

На другому етапі увазі досліджуваних пропонується інструкція, яка складається з двох частин. Перша: "Тепер ми з вами виконаємо набагато складніше завдання: хтось із учнів так розсадить однокласників, як вони не повинні сидіти на уроках, бо це негативно вплине на їх діяльність, поведінку і психологічну атмосферу в класі".

Після того, як експертна група покине клас, а "вчитель" намагатиметься почати розміщувати учнів, доводиться друга частина інструкції: "До цих пір, по суті, тривав підготовчий етап нашого експерименту. Все, що ми робили досі, було спрямоване на те, щоб створити у нинішнього складу експертної групи установку на пошук саме негативної мотивації у взаєминах конкретних пар учнів. Якщо вже вони, маючи таку установку, не зможуть вказати на можливі складності у взаєминах, то їх дійсно немає.

Ні "вчитель", ні ведучий розсаджувати вас не буде. Ви самі сядете один з одним, виходячи з зацікавленості в незалежних оцінках власних взаємин".

Ведучого, особливо, коли це шкільний психолог, класний керівник, за тих чи інших обставин цікавлять стосунки певних учнів, і тоді можна, наприклад, попрохати сісти поряд старосту і профорга, лідера ділового і лідера емоційного і т.д.

Після висловлення оцінок, зауважень, коментарів щодо мотивації членами експертної групи, їм пояснюються умови і суть другого етапу експерименту. Підкреслюється, що цікавила саме критичність їх думки,

адже створена відповідна установка мала значною мірою нівелювати вплив на висловлені оцінні судження позитивних ставлень до однокласників.

Обробка і аналіз одержаних даних. Ведучий має змогу ознайомитися зі значною кількістю характеристик один одного які, як правило, неможливо одержати навіть у спеціальних індивідуальних бесідах шляхом постановки прямих або опосередкованих запитань. Важливим є те, що ці ж характеристики чують і самі учні, причому звучать вони з вуст не вихователів-учителів, а їх товаришів. Ігрова атмосфера стимулює відвертість прояву оцінних ставлень, її своєрідна "несправжність" значною мірою знімає емоційну напруженість і тривожність.

За результатами методики ведучий знаходить відповіді на такі питання: Наскільки співпало реальне попарне розміщення учнів у класі з запропонованим "учителем" за позитивною мотивацією? Наскільки погодилася з "вчителем" експертна група? Який зміст мотивації за позитивними і негативними критеріями, в судженнях висловлених досліджуваними? Як легко на другому етапі вдалося сформулювати у членів експертної групи установку на пошук негативних елементів у взаєминах однокласників? Кого вибрали для "експертизи" на негативні аспекти взаємин лідери, "сильні", "середні" і т.д.? Погодились чи ні школярі з висловленою негативною мотивацією і чому?

Одержані дані зіставляються з результатами попередніх методик.

Описані вище методики, як бачимо, в процедурному плані не громіздкі, не вимагають складного наукового реквізиту і доступні для використання вчителями в середній школі, вихователями-майстрами - в групах профтехучилищ, викладачами - в студентських групах технікумів і вузів.

§ 2. Застосування вчителями інтеракційних методик вивчення

взаємооцінок між школярами

Використання інтерактивних методик у процесі дослідження в школах м. Києва, інших міст та сіл республіки показало, що більш чи менш активна участь у них доступна практично всім учням і викликає в них значну, емоційно насичену зацікавленість. За нашими даними, від 2% до 10% школярів на початку проведення експериментальної роботи не збирались брати в ній активну участь. Викликано це було низкою причин, які ми наводимо в порядку кількості згадувань у поясненнях учнів у спеціальних анкетах та бесідах.

Найчастіше (78%) вказувалось на загальне негативне ставлення до будь-яких позаурочних заходів, які проводяться з ініціативи вчителів або адміністрації школи - "всі вони формальні, проводяться для "галочки", а якщо ми хотіли організувати щось своє, то нам категорично пояснювали, що це "не підходить", "не відповідає", "шкідливо впливає" і т.д.". Потрібно значить, що подібний максималізм обумовлений інерцією використання застарілих форм і методів виховної роботи. В останні роки, в зв'язку з тим, що школа набагато більше використовує власну ініціативу учнів, стимулює їх самостійність, спостерігається тенденція до зміни на краще в ставленні до виховної роботи.

На другому місці (61%) - нецікавість тих заходів, які проводять учителі, навіть із залученням самих учнів (окрім вечорів відпочинку, різноманітних тематичних дискотек, а також зустрічей із цікавими людьми). Найхарактернішими тут були висловлювання такого типу: "Я поважаю М.Н., вона хороший викладач і цікаво проводить уроки, але що нового може розповісти про сучасне кіно? У телевізійній передачі спеціаліст викладе все набагато змістовніше, та ще й з демонстрацією тих чи інших фрагментів картин. А ще краще не гаяти даремно часу, просто піти і подивитись хороший кінофільм?"

На третьому (34%) - небажання брати участь у заходах, відчужених від їх особистості, їх власних інтересів і переживань: "Це потрібно тільки

вчителям, щоб потім написати звіт, що вони нас виховують. Не хочеться виконувати роль статиста в пустопорожніх іграх у педагогічну діловитість дорослих".

На четверте місце (32%), з явною тенденцією до зростання, стрімко вийшла причина, прямо зумовлена складною суспільно-політичною і економічною ситуацією в країні. "Дорослі самі не можуть розібратися, що їм робити, а нас намагаються вчити жити", "Ми самі можемо багато чому навчити, наших наставників - студенти і учні багатьох примусили не тільки безладно метушитися, але й хоч трохи подумати про справу" (малися на увазі студентські політичні голодування в м. Києві в жовтні 1990 року), "Ніколи мені сидіти на дитячих бесідах, поспішаю заробляти гроші на прожиття".

Використовувані в нашому дослідженні методики практично завжди тим чи іншим чином торкаються емоційної сфери особистості кожного учня, висвітлюють його психологічний статус у групі однолітків, дають можливість проявити активність і більш чітко заявити про власну позицію у взаємодії з товаришами та вчителями. Є ще один, важливий, з нашої точки зору, фактор, який стимулював учнів брати більш чи менш активну участь у дослідженнях із застосуванням інтеракційних методик.

З матеріалів, поданих у попередньому параграфі видно, що майже в усіх методиках передбачене виявлення оцінних ставлень практично до кожного учня. Це певною мірою зобов'язує школяра і самому щось виконати в груповій роботі, адже самоусунення від неї не дасть змоги навіть номінально ізолюватися від однокласників.

Ось слова з бесіди з одним одинадцятикласником: "Я спочатку не хотів нічого робити, тим більше - я не художник (методика - "Графічний символ особистості"). Але потім стало якось незручно - хтось же старається, підшуковує для мене символ, малює. Відчуття - ніби в борг щось береш, а я до цього не звик. Підказав ідею трьох символів з шести, ну а дівчата вже намалювали".

У цілому, як показало наше дослідження, майже всі школярі брали участь у творчій роботі. Це ж підтверджується досвідом учителів, психологів-практиків, а також студентів-практикантів, які користувалася нашими інтеракційними методиками. Тут слід відзначити, що категорична, а то й демонстративна відмова взяти участь у творчій роботі та ігровій взаємодії, реакція на це однокласників, дає ніяк не менше матеріалу для психологічних висновків, ніж найбільш активна участь школяра в процедурі проведення методики. Тих, хто відверто ігнорував групову творчість, було не більше одного процента, зустрічалися вони далеко не в кожному класі, як правило, належали до "ізолюваних", "знехтуваних", відзначалися відкрито вираженою асоціальною поведінкою і знаходились у конфліктних взаєминах не лише з вчителями, а й з однокласниками.

Важливе значення має порівняльний аналіз змісту матеріалів, одержаних у результаті проведення опосередкованих та безпосередніх інтеракційних методик. Цифрові показники дані по 459 учнях п'яти шкіл м. Києва, однак схожі якісні характеристики та кількісні пропорції мали місце і при дослідженнях в інших міських та сільських школах. Застосування методик дало змогу експериментаторам, учителям отримати уявлення про інтереси, прагнення школярів, улюблені заняття, плани на майбутнє, а також про оцінні ставлення між однокласниками, статус кожного з них у групі, стосунки з педагогами. (Шкільний клас ми називаємо терміном "група", а в ряді випадків, коли цього вимагає специфіка контексту - за лінгвістичною градацією - класним колективом).

За нашими даними, 19,3% когнітивного матеріалу оцінних ставлень не виражає і має суто інформаційний характер. Наприклад, - "Петро Н. буде будувати з підручних матеріалів якесь житло, він - природжений будівельник" (методика - "Умовний пустельний острів"). "Світлана Т. хотіла б знати, через скільки років після закінчення школи ми всі зможемо зустрітися" ("Гадані незакінчені речення").

Відзначимо, що в значній кількості випадків, за нашими даними - 35,4%, між ведучими, а це, нагадаємо, вчителі, психологи-практики, студенти-практиканти педвузу, та школярами виникали розбіжності в тлумаченні і класифікації змісту експериментального матеріалу.

Опишемо одну з типових ситуацій. За методикою "Графічний символ особистості" для одного з старшокласників намалювали ланцюг. У ході експериментальної взаємодії школяр відразу впізнав себе, похвалювався і висловив задоволення таким підходом до оцінки його особистості з боку однокласників.

Різні позиції ведучої і класу стосувалися відразу двох аспектів. По-перше, експериментатор не зрозуміла, яке інформаційне навантаження в плані характеристики особистості несе ланцюг. Їй пояснили, що мається на увазі "метал", а отже, - специфічний різновид молодіжної музики. По-друге, на зауваження про те, що такий символ говорить лише про зовнішній акт поведінки і не передає внутрішніх якостей людини (адже тим чи іншим різновидом музики може захоплюватися особа з будь-яким характером), їй заперечили, мовляв, "металіст" - це "і спосіб життя, і характер, і ставлення до оточуючих, і своє місце у Всесвіті". Зрозуміло, що в цьому випадку мав місце юнацький максималізм у сприйманні однокласника, в основі якого лежало як позитивне ставлення до цілком конкретного різновиду юнацької субкультури, так і, скоріше всього, достатньо високий авторитет даного школяра серед своїх товаришів. Таким чином, класифікація когнітивного експериментального матеріалу на оцінний і суто інформаційний носить дещо умовний характер і залежить від системи взаємних оцінних ставлень між школярами і статусу кожного з них у своєму класі.

Наведемо дані, одержані за методикою "Гадані незакінчені речення", які дають уявлення про зміст інформаційних та оцінних висловлювань школярів у характеристиках один одного.

Початок речення - "Моя мрія..." - 9,7% - закінчення когнітивно

невизначені, наприклад, - "...мені невідома". Такі закінчення не несуть практично ніякого інформаційного навантаження і не виражають якогось певного ставлення до особистості. 29,5% - закінчення інформаційні і 60,8% - оцінні.

Серед інформаційних закінчень приблизно половина була пов'язана з гаданим влаштуванням майбутнього життя, причому, стосувалась як віддаленої перспективи, так і більш конкретних справ: "стати бухгалтером", "вийти заміж за хорошу людину", "виховати гарну собаку з щеняти, якого мені подарували друзі" тощо. "Сильним" учням та діловим лідерам переважно приписувались мрії, які стосувалися багатьох людей і були явно обумовлені соціально-політичною і економічною ситуацією в країні: "щоб був достаток у магазинах для всіх людей", "виїхати з країни і попрацювати за кордоном", щоб у майбутньому ми не проклинали наших нинішніх політичних лідерів" тощо.

Цікаво, що оцінні ставлення мали чітку емоційну спрямованість навіть тоді, коли їх зміст стосувався, здавалось би досить віддалених проблем: "вийти заміж за такого чоловіка, щоб самій не працювати", "стати президентом країни і навчити нарешті всіх, як правильно жити", "опинитися в такому суспільстві, де мене будуть оточувати лише чуйні і доброзичливі люди".

Початок речення "хотів (- ла) би знати..." когнітивно невизначені - 8,1%, інформаційні - 15,4%, оцінні - 76,5%. Приклади висловлювань по першій групі закінчень: "Чи є життя на Марсі?", "Яке наше майбутнє?", "Хто створив Землю". По другій: "Наскільки серйозні мої почуття до відомої людини?", "Якогома більше про аномальні явища на планеті". По третій: "Коли я стану врівноваженим?", "Коли вчителі будуть на належному рівні викладати свої предмети?", "Як до мене ставиться Ольга К."

Звертає на себе увагу схожість за змістом і вербальною формою

висловлювань по першій і другій групах. Більше того, в нашому дослідженні фразеологічно ідентичне закінчення "Чи є життя на Марсі?" стосовно двох учнів було віднесено до двох різних груп. Це потребує роз'яснення. Вище відзначалось, що дані різних методик зіставлялися, порівнювалися між собою і тільки після цього можна було робити ті чи інші адекватні висновки, класифікувати експериментальний матеріал. Наведене вище закінчення в одному випадку віднесли до когнітивно невизначених, бо воно стосувалось "середнього" учня і ніяк не характеризувало його інтереси, спрямованість або характер. У другому - школяр відзначався мрійливістю, схильністю до філософських роздумів, своєрідною відчуженістю від поточних "земних" справ і проблем, і тому, природно, таке закінчення безпосередньо відображало суттєву, характерну особливість його поведінки і особистості.

Початок - "Наш клас...". Когнітивно невизначені - 4,5%, інформаційні - 5,2%, оцінні - 0,2%. Як бачимо, тут явно домінують оцінні закінчення. Пояснюється це тим, що учні проводять у класі в умовах тісної і інтенсивної взаємодії значну частину часу, а отже, мають достатньо усвідомлене ставлення певної модальності до своїх товаришів. Скільки-небудь емоційно насичене ставлення вони мають не тільки до конкретних учнів, а й до класу в цілому. У будь-якому випадку неможлива повна байдужість до людей, з якими безпосередньо пов'язаний основний вид діяльності - навчання. (Хоча, слід зазначити, що для окремих школярів навчання сприймається як основний вид діяльності лише умовно, як соціально номінальне визначення).

Все-таки, "нейтральні" гадані закінчення однокласникам, як правило, - "середнім", приписували: "такий же, як і решта класів", "10-Б середньої школи № 36". (Нагадаймо, йдеться про очікувані від однокласників відповіді). Пояснювалось це, як ми виявили, недостатньою інтенсивністю контактів із такими учнями. У ряді випадків мова йшла про новачків, які важко звикали до нового класу і тяжіли до спілкування з

колишніми товаришами.

Інформаційні закінчення: "Поїде на екскурсію в Переяслав-Хмельницький", "має найбільше відмінників серед інших старших класів". Оцінні: "Найбільш дружний в усій школі", "такий, як і країна, тільки в мініатюрі", "бджолиний вулик, де однак кожен кусається", "найкращий у світі". Позитивні оцінки частіше приписували лідерам і "сильним" учням, негативні - "слабким" і ізольованим.

Початок - "Боюсь..."- когнітивно невизначені – 2,8%: "мишей і пацюків", "що скоро настане кінець світу"; інформаційні - 41,4%: "що не вступлю в університет", "що залишусь сама в житті", "що не вдасться влітку поїхати в Німеччину", "що не зможу знайти спільну мову з учителькою хімії". Оцінні - 55,8%: "Що через соромливий характер не зможу реалізувати свої здібності", "що моєю доброзичливістю скористаються недобрі люди", "що так і зможу порозумітися з своїми однокласниками". Більшість висловлювань пов'язані з рефлексійною тривожністю, що є характерним для юнацького віку.

Початок - "Мені до цих пір соромно, як згадаю...". Когнітивно невизначені - 0,2%: "що я відношусь до роду "людина – гомо сапієнс", "що я вже взагалі нічого не можу згадати". У половині випадків взагалі не приписувалось ніякого закінчення. Такий маленький відсоток невизначених закінчень пояснюється тим, що мова йде про прояв досить сильного почуття - сорому, і інколи просто неможливо підібрати якийсь нейтральний варіант.

Інформаційні - 53,2%: "що я в свій час вступив у жовтенята", "зустріч минулого Нового року", "що так грубо критикують Єльцина". Оцінні - 45,6%: "що мені взагалі ніколи не буває соромно", "як я постійно грубо розмовляю з дівчатами", "як я зірвав урок з російської літератури - свого любимого предмету".

Як показало наше дослідження, у учнів викликало значні труднощі формулювання закінчення речень у тому випадку, коли вони хотіли

висловити зауваження конкретному учневі, виявити до нього негативне оцінне ставлення. Справа тут у тому, що лінгвістична конструкція речення з таким початком передбачає беззастережний осуд (у даному випадку – гаданий) особою якогось свого вчинку, риси характеру, системи поведінки в якомусь аспекті. Природно, не кожна особа здатна на таку самокритичну оцінку., тому тоді, коли учні різко негативно ставились до свого однокласника, вони взагалі відмовлялися пропонувати якесь закінчення. У тих же випадках, коли в закінченнях виражалось негативне оцінне ставлення, воно несло елемент позитивної перспективи в розвитку особистості учня, слугувало своєрідним моральним психологічним авансом з боку товаришів, "даруючи" йому приблизно таку логіку думки: "Я погано щось роблю, але я це розумію, мені соромно, а оскільки так, то намагатимуся виправитися".

Слід зазначити, що в переважній більшості випадків закінчення речень носили загальний, інколи абстрактний характер, а конкретні дії чи вчинки описувались без будь-якої деталізації. Це зрозуміло, адже почуття сорому і асоційовані з ним ситуації завжди викликають у людей, особливо у юнаків, переживання підвищеної тривожності, що вимагає обережності і такту в спілкуванні з оточуючими. Ця обережність екстраполювалась школярами один на одного і в результаті обумовила практично завжди коректний зміст експериментальної взаємодії.

Початок - "Коли до мене підходить...". Когнітивно невизначені - 5,3%: "будь-хто, я наперед не знаю, що зроблю і що скажу", "людина в троллейбусі - мені хочеться від неї відійти". Інформаційні – 33,9%: "знайомий - я розмовляю, незнайомий - намагаюсь не знайомитись", "вірний друг, то ми йдемо на прогулянку", "Коля Д., мені стає веселіше", "Світлана У., бо я її боюсь". У цих висловлюваннях, як бачимо, якась оцінка особистості не дана, але охарактеризовані її взаємини з конкретними людьми, чи типова "нейтральна" поведінка в певних конкретних ситуаціях.

Оцінні - 60,8%: "дівчина, я ніяковію", "хто-небудь з проханням про допомогу, я намагаюсь допомогти", "молодий чоловік, я наперед його ненавиджу", "профорг, у мене починають боліти зуби - знову запропонує якесь доручення", "однокласник, я намагаюсь йому посміхнутися". Практично завжди та чи інша характеристика давалась шляхом використання системно-ситуативних оцінок.

Як бачимо, в оцінних ставленнях, виявлених у процесі проведення неопосередкованої інтеранційної методики відображено широкий за змістом спектр особливостей поведінки та якостей особистості учнів. Все це звичайно не могло не впливати на формування оцінних ставлень ведучих до досліджуваних. На думку ведучих, людей з різним професійним статусам (вчителів, психологів-практиків, студентів-практикантів), під час експериментальні взаємодії моделювались ситуації інтенсивного виявлення взаємооцінок між однокласниками, корекції тих чи інших комунікативних дій у їх безпосередніх стосунках.

Найбільш яскраво і виразно проявились такі сторони поведінки школярів: уміння взяти на себе лідерство в творчій роботі в групі товаришів; емоційний план реактивної поведінки під час виявлення позитивних та негативних оцінних ставлень; коректність або некоректність характеристик своїх однокласників. Таким чином, уже сама експериментальна взаємодія допомагає ведучим краще, глибше і, головне, оперативніше дізнаватися про особливості комунікативних дій та деякі особистісні якості учнів.

Інтенсивне спілкування учнів у ході проведення експерименту дає їм можливість скласти більш повне уявлення про себе і відповідним чином скорегувати майбутню поведінку. За логічною схемою, запропонованою Т.С. Яценко, спостерігаємо явище "позитивної дезінтеграції" особистості, яка є основою більш стійкої у соціально-перцептивному плані "вторинної інтеграції" і забезпечує вищий рівень розвитку системи рис характеру [124; 82].

Разом з тим, важливе значення має також суто інформаційний аспект оцінних ставлень, виявлений в ході проведення методики.

Ми провели бесіди з вчителями, які знали досліджуваних учнів не менше одного року (були класними керівниками або викладали в даному класі одну з основних навчальних дисциплін). Вияснялось, що нового дізнались вони в результаті проведення методики, що було їм до цього невідомим у життєдіяльності і особливостях особистості вихованців, їх стосунках.

Для зручності математичної обробки використовувалась уже згадувана раніше класифікація особистісних оцінних ставлень. Учителі не знали, або, як вони в переважній більшості випадків підкреслювали - "не зовсім точно знали" про 18,3% загальних емоційних ставлень до конкретних учнів з боку однокласників; 24,5% - системно-ситуативних оцінок, більшість з яких стосувались спілкування в позаурочний та позашкільний час; 41,1% - ситуативних оцінок. Тут для вчителів найбільш несподіваним було те, що самі школярі часто негативно оцінювали вчинок того чи іншого учня в реальній ситуації взаємодії з вчителем. Один з них прокоментував це так: "У мене, чесно кажучи, було враження, що учні за будь-яких умов підтримують свого однокласника і не схвалюють дій вчителя".

У 39,4% випадків учителі не знали про інтереси і захоплення своїх вихованців, їх близькі і віддалені життєві плани, випадки з минулого, які так чи інакше вплинули на поведінку та характер школяра. Учителі, які спілкувалися з класом короткий час, а також психологи-практики та студенти-практиканти, використовуючи інтеракційну методику, мали змогу скласти уявлення про учнів значно швидше і в значно ширшому плані, ніж це відбувається за звичайних умов спілкування. Це має дуже важливе значення, адже адекватні знання про особливості поведінки школярів, їх особистісні якості, систему взаємних ставлень допомагають учителеві більш оптимально організувати взаємодію з ними, що в

кінцевому рахунку позитивно впливає на ефективність навчально-виховного процесу в цілому.

Отже, як бачимо, використання інтеракційних методик сприяє виявленню оцінних ставлень учнів один до одного, корекції їх стосунків, а також інтенсивному формуванню думки вчителя про своїх вихованців. Крім цього, що необхідно особливо підкреслити, воно прямо пов'язане з динамікою становлення взаємних оцінних ставлень учителів та учнів (природно, в інших варіантах - психологів-практиків - учнів; студентів-практикантів – учнів). Пояснимо свою думку.

Оцінне ставлення може бути латентним, внутрішнім, таким, яке зовні не проявляється. Може бути зовнішнім, відкритим, коли висловлюється та чи інша думка про конкретну людину, або стосовно неї здійснюються якісь реальні оцінні дії. Такі дії інколи прямо стосуються особистості і безпосередньо пов'язані зі взаємодією з нею: учень, вважаючи вчителя несправедливим, не хоче розповідати йому про причину пропуску уроків; учитель, оцінюючи школяра як неорганізованого, не вважає за можливе довірити йому якусь відповідальну справу. Оцінні дії в низці випадків стосуються особистості і опосередковано: учень голосно, явно порушуючи дисципліну, звертається до товариша з якимось особистим запитанням, і, таким чином, безпосередньо не спілкуючись з вчителем, демонструє, що той не є для нього авторитетом.

При проведенні інтеракційних методик учні висловлюють взаємні оцінні ставлення один до одного в присутності вчителя (ведучого), чого, як правило, завжди уникають у ході звичайного спілкування в навчально-виховному процесі. Учні вислуховують його коментарі і, таким чином, сприймають як дане включеність педагога в систему їх перцептивної комунікації. Усвідомлюють це учні чи ні, виникають формальні стосунки довіри, які при тактовних, зважених діях учителя закріплюються і з суто зовнішніх, формальних, обумовлених процедурою методики, переходять

у внутрішній план, впливають на їхні взаємні оцінні ставлення в цілому. Важливим є те, що все це не розцінюється учнями як втручання в їхні особистісні стосунки, адже процедурно головним, об'єктивним елементом спілкування є взаємодія безпосередньо самих школярів між собою.

Розглядаючи методику "Гадані незакінчені речення" ми бачили, що думки школярів один про одного можна віднести в одних випадках до нейтральних (когнітивно-невизначені, інформаційні), в інших - до оцінних з певним знаком модальності. Природно, переважно позитивні чи негативні судження вимагають різної реакції та коментарів з боку ведучого. Це особливо суттєво, коли мова йде про вчителя, який постійно працює з даним класом, бо від його дій у ході інтенсивного спілкування під час проведення інтеракційних методик немалою мірою залежить уся система стосунків з класом. У зв'язку з цим зупинимося на цьому питанні докладніше.

У цілому, позитивні та негативні судження розподілялись приблизно порівну, звичайно, з варіантами співвідношення залежно від того, наскільки багато "сильних", "середніх" і "слабких" учнів було в класі, як будувались стосунки лідерів з більшістю однокласників, які системи ціннісних орієнтацій домінували серед школярів.

Після проведення серії описаних вище інтеракційних методик, позитивні оцінні ставлення стосовно учнів, в залежності від їхнього емоційного статусу в класі, розподілилися таким чином: до лідерів - 51,8%, до "благополучних" - 14,2%, до "ізолюваних" - 34,7%. Результат виявився дещо несподіваним у тому плані, що "благополучні" отримали значно менше позитивних оцінок, ніж ізолювані. Ці дані явно не узгоджуються з результатами соціометрії та методики виявлення загальних емоційних оцінок взаємин. Там ізолювані стабільно отримували помітно нижчі бали, ніж благополучні від переважної більшості своїх однокласників.

Ми провели спеціальні бесіди з учнями, намагаючись в'яяснити причину вказаного парадоксу. Виявилось, що учні, свідомо чи неусвідомлено, намагались підтримати в безпосередній взаємодії тих своїх однокласників, яким "і так часто від усіх дістається". Характерним є, наприклад, таке висловлювання: "До мене в класі ставляться непогано, навіть можна сказати добре, і тому було цікаво, яким символом "нагородять" мою скромну персону. Але все-таки були трішки тривожно - мало що я сам про себе думаю, всяке буває. Уявив, як же повинен почувати себе Володя Н., адже він не може не знати, як ставиться до нього більшість за його схильність уникати звичайних людських розмов з нами. Тому я перший виступив з ініціативою виразити в малюнку про нього щось позитивне". Таке намагання учнів стимулювати у своїх однокласників прагнення до позитивної перспективи може бути досить плідно використане вчителями при організації виховного процесу.

Є ще одна причина згаданого парадоксу. Лідери і ізольовані завжди привертають до себе увагу, постійно "на виду", а благополучні, "середні" знаходяться нібито в тіні, нічим не вирізняються, і тому їх часто просто не помічають; і характеризують переважно емоційно і оцінно нейтральними висловами. Позитивні ж особливості поведінки чи якості особистості "слабких" учнів на фоні негативних проявляються досить чітко і відразу впадають в око оточуючим. Якщо взяти поділ учнів на "сильних", "середніх" і "слабких", то співвідношення позитивних оцінних ставлень є схожим на співвідношення стосовно класифікації "лідери - ізольовані", відповідно - 57,2%; 16,1%; 25,7%.

Негативні оцінні ставлення учнів стосовно однокласників з різним груповим статусом розподілились так: лідери - 22,4%, благополучні – 10,2%, ізольовані - 67,4%. Тут спостерігаємо парадокс, аналогічний описаному вище, але з протилежною модальністю - лідери одержали більше негативних оцінок, чим благополучні, хоча за методикою

виявлення емоційних оцінок взаємин вони мали помітно вищий рейтинг.

Матеріали бесід з учнями дозволяють пояснити це так. На лідерів звертають значно більшу увагу, чим на тих, хто нічим не виділяється, і кожен їх негативний прояв особистості, негативний вчинок відразу помічаються однокласниками.

Є ще одна причина, на нашу думку, найважливіша. Лідери мають набагато більше комунікативних зв'язків, чим їхні товариші по класному колективу, їм доводиться у багатьох випадках нести велику відповідальність за психологічну атмосферу в класі і за емоційну рівновагу окремих учнів. Через це до них висувають досить жорсткі моральні вимоги, слідкують за їх дотриманням і завжди негативно реагують у разі розходження з ними поведінки лідерів. Дійсно, якщо, наприклад, безтактність стосовно товариша проявив котрийсь з "середніх" учнів, то, як правило, виникає локальний комунікативний ексцес між двома членами групи. Якщо ж подібне здійснив лідер, особа, яка користується авторитетом і якій довіряють, то в класі неминуче виникає емоційна напруженість, а в ставленні до лідера у декого з учнів нерідко спостерігаються протягом певного часу ознаки когнітивного дисонансу.

Наведемо слова одного з десятикласників: "Женя К. у нас лідер, загалом хороший товариш, у навчанні допомагає, але один епізод... Чесно скажу, що Жені я про це в очі не наважилась сказати. З'явилась у нас новенька дівчинка, не має значення, як її звати. Вона прийшла в клас одягнута дещо старомодно, і коли одна вчителька запитала, звідки та перевелась, Женя раптом, ні сіло ні впало, вигукнув - "З Парижу". Ми зробили вигляд, що не зрозуміли натяку на її одяг, але надто вже все було грубо і не по-людяному. Так не можна, адже наш одяг залежить не від нас, а від наших батьків. За що ж було ображати ту дівчину? Женя й сам все зрозумів, вибачився, але тільки через півроку як його знову визнали за того Женю, з "допаризького" періоду". Графічний символ Жені

К. - танк, а поряд - великий "плюс" і маленький "мінус". Під час взаємодії малюнок прокоментували так: "Женя й сам добре знає в чому полягають плюси і мінуси людини-танка".

На наш погляд, є ще одна причина наявності порівняно великої кількості негативних фіксацій стосовно лідерів. Полягає вона в тому, що однокласники в такий спосіб намагаються когнітивно і емотивно ніби-би зрівноважити, урівняти свої статусні комунікативні позиції. Вказівкою на негативні сторони поведінки і риси особистості суб'єктивно нівелюється перевага лідера в спілкуванні і, таким чином, як правило, блокується можливість виникнення відкритих взаємин "керівництва - підлеглості", а в більшості учнів "не лідерів" не виникає відчуття нездатності до активної, повноцінної комунікації з оточуючими.

Сказане вище свідчить про те, що вчителі в експериментальній взаємодії з учнями можуть спостерігати прояви відкритих оцінних ставлень, які однозначно не повторюють латентних взаємооцінок. Це потрібно знати для того, щоб адекватно коректувати власні дії під час проведення інтеракційних методик.

Ще один важливий аспект експериментальної взаємодії - реакція учнів на оцінки їхньої поведінки і особистості з боку однокласників. Від того, наскільки точно вчитель може їх передбачити, адекватно сприймати і правильно регулювати комунікацію зі школярами, залежать і ситуативні оцінні ставлення до нього з боку останніх.

За нашими даними, лідери погоджуються з 64,5% оцінних суджень (маються на увазі і позитивні і негативні); у "благополучних" ці показники склали, відповідно, 69,4%, 25,2%, 5,4%; в "ізолюваних" – 31,8%, 65,1%, 3,1%. Необхідно зробити пояснення. Наведені показники вираховані на основі аналізу письмових анонімних відповідей учнів. Отримання таких відповідей становило собою значну складність. Нам важливо було ознайомитися з відвертими думками школярів, а це, як відомо, прямо пов'язане з впевненістю їх у тому, що відповіді не будуть розголошені,

залишаться анонімними. Досягти цього нелегко, бо учень, висловлюючи незгоду з якимось судженням і називаючи його, фактично відкриває своє ім'я, адже такі оцінки персоніфіковані і часто досить однозначно вказують на конкретну особу. Нам довелося піти на компроміс, і учні не розкривали змісту негативного оцінного ставлення, з яким не погоджувались (з позитивними проблем не виникало), а лише в загальному відзначали, якого аспекту поведінки чи особистості воно стосується.

Слід відзначити, що дані, одержані таким чином, і матеріали підсумкових бесід після проведення методик помітно різняться між собою. У бесідах, висловлюючи свою думку в присутності однокласників, школярі не погоджувались частіше всього з нейтральною інформацією про себе і позитивними оцінками. Наведемо приклади: "Написали, що в мене мрія - грати в ансамблі "Любе". Ніяк не згоден, бо тоді і сам ансамбль зникне. Хто ж мені таке простить?" (методика – "Гадані незакінчені речення"); "Зовсім не згоден з запитанням "Коли ти станеш знаменитим, ти нас не забудеш?" Знаменитим я не стану ніколи, бо для цього треба мата гострі лікті" (методика - "Проблемні запитання").

Практично в усіх тих випадках, коли учень у бесіді висловлював незгоду з негативним оцінним ставленням, ініціатива належала не йому, а декільком однокласників.

В анонімних же відповідях учні в половині випадків не погоджувались з негативними оцінками якостей своєї особистості, тих чи інших аспектів поведінки. Отже, зовнішня реакція на прояв оцінних ставлень з боку товаришів під час експериментальної взаємодії далеко не завжди співпадає з реакцією внутрішньою, латентною. Цю особливість необхідно враховувати вчителю при проведенні методик.

У наведених дещо вище відсоткових показниках звертає на себе увагу така тенденція: чим більш неблагополучний статус займає в класі учень, тим більшою є кількість його нейтральних ставлень до оцінних

суджень і помітно меншою - кількість негативних. Одержаний матеріал дав змогу знайти такі пояснення.

Найменше нейтральних і найбільше негативних реакцій - у лідерів (нагадаємо, мова йде про латентні реляції). Постійно знаходячись у центрі уваги класу, вони не можуть байдуже ставитись до своєї особистості і до того, як їх сприймають товариші. Нейтральна реакція лідерів стосувалась позитивних і негативних суджень приблизно в однаковій пропорції, а ось не згодні вони були переважно з негативними оцінками. Суб'єктивно це їм зробити набагато легше, ніж благополучним, а тим більше - ізольованим. Лідерство нібито природно, апіорі передбачає поведінку, спрямовану на самоствердження, на доведення правоти своєї життєвої лінії, на певну оригінальність у тих чи інших діях і вчинках. Зрозуміло, що це не завжди всім подобається (хоча б іншим лідерам), тому учні, про яких йде мова, психологічно не готові до негативних оцінок з боку товаришів і відстоювання своїх позицій. Вони не ризикують потрапити до категорії "хвалькуватих" і "нескромних", адже за ними - досвід стабільних протягом тривалого часу взаємин з однокласниками і переважно позитивні взаємні ставлення з особистісно для них значимими людьми.

Як видно з наведених вище показників, ізольовані майже завади погоджувались з негативними оцінками їхньої поведінки та особистісних якостей. Причин тут кілька. По-перше, оцінні судження висловлювались, як правило, в досить коректній формі, з використанням системно-ситуативних і ситуативних оцінок, які дозволяють досліджуваному суб'єктивно залишати сподівання на позитивну перспективу розвитку своєї особистості. Тим більше, нагадаємо, оцінні судження формулювались групою, що згладжувало гостроту висловів, обумовлених специфікою міжособистісних взаємин окремих учнів з оцінюваним.

По-друге. Приблизно в такій же формі робились зауваження і

лідерам, що давало змогу "ізолюваним" свідомо чи неусвідомлено до певної міри ідентифікувати себе з ними, і, отже, блокувало виникнення сильних емоційних переживань і підвищеної тривожності. Логіка реакції на зауваження вкладалася приблизно в таку схему: "Якщо вже Сергієві М. так дістається...".

По-третє. Ми виявили, що "ізолювані", "слабкі" учні раніше практично ніколи не зустрічалися з груповими, спільними ідентичними оцінками відразу з боку кількох однокласників, як це передбачено експериментальною взаємодією. У звичайному, природному спілкуванні, помічаючи негативні оцінні прояви до своєї особистості і певних аспектів поведінки, "ізолювані" могли, вдаючись до своєрідного психологічного захисту, витлумачити їх як такі, що зумовлені ситуаціями взаємодії і специфікою особистісних взаємин з конкретним однокласником, а не викликані характером власної поведінки. Зміст і процедура іктеракційних методик виключали можливість такого захисту, бо негативну оцінку давав не один учень, а група в цілому. Це в більшості випадків змушувало "слабких", "ізолюваних" спочатку хоча б зовні погоджуватись із зауваженнями і так чи інакше коректувати поведінку в спілкуванні з однокласниками. Це підтвердилося в спеціальних бесідах з вчителями та школярам через півроку і пізніше після завершення експериментальної роботи.

Наведемо деякі висловлювання: "Альоша З. і надалі розмовляв з нами, дівчатами, голосно і басом, нерідко кричав, ніби хотів показати, що йому "до лампочки" наші зауваження щодо його грубості. Але це була вже не та грубість, він уже нікого не ображав, а за його мовою стежити було навіть потішливо"; "Якось мені довелось провести досить тривалу бесіду з Андрієм Т. про його нігілізм до праці, яку прийнято називати "суспільно-корисною", бо навіть елементарне прибирання в класі перетворювалось на цілу проблему, коли надходила його черга. Андрій категорично не погодився, що однокласникам така його позиція не

подобається. Він заявив, мовляв, усі настроєні проти такої праці, але тільки в нього вистачає сміливості від неї відмовлятися. Всі мої розмірковування про те, що праця в деяких випадках бував цікавою, а в окремих - необхідною, викликали лише іронічні посмішки. І раптом під час проведення методики він відразу одержав чимало зауважень саме в цьому плані. Навряд, щоб у нього швидко змінилось ставлення до праці, але демонстративного ухиляння від виконання елементарних трудових обов'язків я нині за ним не помічаю". (За методикою "Пустельний острів" цей учень одержав таку системно-ситуативну оцінку: "Андрій не прибиратиме в своєму курені, розведеться антисанітарія, він тяжко захворіє, і наш майбутній лікар Любочка ледве його врятує". Методика "Проблемні запитання": "Коли тобі сняться жахи, то у вигляді віника чи швабри?").

Проведене через півроку в експериментальних класах виявлення загальних емоційних оцінок міжособистісних взаємин показало хоча й незначне, зле підвищення у цій системі статусу "ізолюваних", "слабких" і частини благополучних, "середніх" учнів.

У кінці параграфу наведемо для ілюстрації зведену матрицю по одному учню з груп лідерів, "благополучних" і "ізолюваних", на основі матеріалів інтеракційних методик. Для того, щоб зберегти ідентичність підходів і стилю у вираженні оцінних ставлень, всі три школярі взяті з одного класу.

Анатолій П. (група лідерів).

1. Методика "Пустельний острів". Допомагатиме всім допливти до острова, особливо Гриші Ш. Вийде на острів останнім, слідкуватиме, аби кого не загубити. Якщо почнеться паніка, швидко її припинить, на жаль, вживши при цьому кілька нелітературних висловів. Його негайно виберуть вождем, що він сприйме як належне. Справедливо розподілятиме продукти харчування, собі братиме найменше. Відразу почне будувати корабель для повернення на континент, бо не уявляє, як

без нього обійдеться великий спорт.

2. *Методика "Графічний символ особистості"*. Джміль на фоні ромашки.

3. *Методика "Образ любимого учня"*. Юнак, спортсмен, найкраще всіх у класі встигає хоча б з одного предмету, високий на зріст, ніколи ні нащо не скаржиться. Завжди відстоює свою думку, але ніколи не сперечається з самим Анатолієм. Байдуже ставиться до побутового комфорту.

4. *Методика "Проблемні запитання"*. 1) Запитання, на яке відповідь із внутрішнім задоволенням: "Як тобі вдається завжди зберігати бадьорий настрій?"; 2) Запитання, при відповіді на яке обов'язково намагатиметься ухилитися від істини: "Тобі подобається бути лідером?".

(У подальшому ми не будемо повністю формулювати критерії, а лише вкажемо номери по порядку - "1)" і "2)")

5. *Методика "Гадані незакінчені речення"*.

- Моя мрія - стати видатним хіміком, потрапити в збірну країни з гандболу і виграти Олімпійські ігри.

- Наш клас, на жаль, аж наполовину складається з дівчат.

- Найкращий відпочинок - праця з обладнання спортивного майданчика.

- Хочу знати, чи ображається на мене вчитель С.Н.?

- Наша школа виховує справжніх чоловіків.

- Боюся зради і слабкодушних людей.

- Мої друзі багато в чому відрізняються від мене, але мені подобаються.

- Коли до мене підходить наш класний керівник, я чекаю нового доручення.

- Горджуся впевненістю в собі.

- Мені досі соромно, як згадаю, що даремно образив кількох дівчат

з нашого класу.

- Мій характер безкомпромісний і більшості оточуючих все-таки подобається.

6. *Методика "Обличчя нашого товариша"*. Очі сірі, доброзичливі, але інколи в них горять злі вогники. Ніс рівний, з горбинкою. Коли грає в якусь спортивну гру, ніздрі робляться хижими. Лоб високий, розумній, крізь шкіру просвічуються хімічні формули. Губи ніжні - більше підійшли б дівчині.

7. *Методика "Однокласники за однією партою"*. Зголосився бути експертом протягом усього експерименту. На другому етапі, незважаючи на установку вказати негативну мотивацію, в деяких випадках твердо дотримувався думки, що такої мотивації в дійсності бути не може, що, власне кажучи, відповідало істині.

8. *Методика "Емоційна оцінка взаємин між однокласниками"*. Середня оцінка, дана йому учнями - 2,4; середня оцінка, яка очікувалась від нього учнями - 1,5; середня оцінка взаємин з однокласниками, дана Анатолієм - 2,5; середня оцінка, яка очікувалась ним від однокласників – 1,9. Нагадаємо, використовувалась шкала від "-3" до "3".

Наталка О. (група "благополучних").

1. *"Пустельний острів"*. Хоча не вміє плавати, але на острів добереться раніше всіх. Ще до того, як корабель потоне, випросить у капітана шлюпку, підмовить Олега Н. і дістанеться суші. Панікувати не буде, швидко заспокоїть дівчат. Якщо Олег Н. знайде хмиз, то наварить їжу.

2. *"Графічний символ особистості"*. Перехрещені цигарка і цукерка.

3. *"Образ любимого учня"*. Юнак, високий, красивий, обов'язково сором'язливий, має батька, який може допомогти відремонтувати клас. Зробить кінофільми за участю Сільверста Сталлоне.

4. *"Проблемні запитання"*. 1) Ти твердо вирішила бути дамським майстром у перукарні?; 3) Чи до всіх однокласників ти ставишся справедливо?

5. *"Гадані незакінчені речення"*.

- Моя мрія - перемогти на конкурсі перукарів у Парижі.
- Наш клас мені в цілому подобається, хоч і носить жахливі зачіски.
- Найкращий відпочинок - коли поряд немає вчительки А.К.
- Хочу знати, як до мене ставиться староста класу?
- Наша школа нічим не відрізняється від інших київських шкіл.
- Боюсь мишей.
- Мої друзі навчаються в паралельному класі.
- Коли до мене підходить учитель фізики, я чомусь завжди ніяковію.
- Горджусь, що вже вибрала професію, в той час як однокласники не знають, куди податись.

- Мені досі соромно, я згадаю свої сльози на уроці географії.
- Мій характер спокійний, врівноважений і практичний.

6. *"Обличчя нашого товариша"*. Обличчя відкрите, приємне, викликає довіру. Очі з хитринкою, голубі, інколи набирають холодного зеленого кольору. Носик кирпиченький, як у героїні мультфільму "Бременські музиканти".

7. *"Однокласники за однією партою"*. За позитивною мотивацією староста посадила Наталку з Ніною М. - "обидві спокійні, врівноважені, не будуть заважати на уроках ні одна одній, ні класу, ні вчителям".

На другому етапі проявила ініціативу і сіла поряд з Олегом Н. - "Ми з Олегом живемо в одному під'їзді, і у нас з ним непогані, дружні стосунки ще з часів дитячого садочка. Цікаво, чи знайдуть щось негативне в наших взаєминах?".

Експерти серед негативних мотивів навели такий: "Олег - мрійник, а Наталка - практик, навряд чи це сумісне".

8. *"Емоційні оцінки взаємин між однокласниками"*. Середня оцінка

взаємин, дана їй учням – 1,8; середня оцінка, яка очікувалась від неї однокласниками - 1,7; середня оцінка взаємин з однокласниками, дана Наталкою – 1,9; середня оцінка, яка очікувався нею від товаришів по класу - 1,7.

Сергій Т. (група "ізолюваних").

1. *"Пустельний острів"*. Якщо буде пливати хтось поблизу - допоможе. Допливе до острова, незважаючи ні на який шторм. Якщо знайде щось їстівне, поділиться по справедливості. (Так вважає більшість, проте в деяких творчих роботах відзначалося, що ніякими матеріальними цінностями ні з ким ділитись не буде). Обов'язково стане в опозицію до лідерів. Суперечитиме їм і тоді, коли правий і тоді, коли неправий. Сам нічого конструктивного не запропонує, буде лише критикувати те, що роблять чи планують зробити інші. Навіть на пустельному острові встряне в якісь пригоди, а розраховуватись доведеться всьому класові. Одного разу, розізлившись з приводу якоїсь дрібниці, спалить курінь старости. У розмові про те, як вибратись з острова включатись не буде, бо зовсім не знає географії (одного разу на уроці географії не зміг відповісти, на якій річці стоїть місто Волгоград).

2. *"Графічний символ особистості"*. Коробка сигарет "Кемел".

3. *"Образ любимого учня"*. Юнак, навчанням цікавиться лише в межах "ринково необхідного". Обов'язкове знання таблиці множення. Характер - добрий. Розум - винахідливий, може вийти сухим із води в найскладнішій і найкритичнішій ситуації, яку сам же і створить. Добре знає географію. (У процесі виконання творчої роботи група спочатку взагалі відмовлялась скласти образ любимого учня бо "навіть хвороблива фантазія не може припускати, що Сергій стане вчителем". Але потім учні змінили позицію і прийшли до думки, що він може бути "хоча б керівником учителів-тренерів якої-небудь бойової східної боротьби. А отже, - матиме і любимих учнів).

4. *"Проблемні запитання"*. 1) Скільки кімнат повинна мати вілла власника великої фірми?

2) Що для тебе найцінніше в житті?

5. *"Гадані незакінчені речення"*.

- Моя мрія - через десять років зібрати на зустріч увесь клас на власній яхті на Чорному морі.

- Наш клас не оцінює по справедливості моїх ділових якостей.

- Найкращий відпочинок, коли не думаєш про те, де дістати на нього грошей.

- Хочу знати основи менеджменту і географію.

- Наша школа не навчає тому, що потрібне в реальному житті.

- Боюсь не встигну легко накопичити початковий капітал.

- Мої друзі розуміють мене.

- Коли до мене підходить переповнений тролейбус, я однак намагаюсь ввійти.

- Горджусь своєю радіоапаратурою.

- Мені досі соромно як згадаю, що вивчав тепер нікому не потрібні предмети.

- Мій характер мені подобається.

6. *"Обличчя нашого товариша"*. Вольове підборіддя. Очі спокійні, сірі, погляд холоднокровний. Губи - зовсім дитячі, лоб за зовнішнім виглядом - міцний.

7. *"Однокласники за однією партою"*. За позитивною мотивацією староста посадила разом з відмінницею Надією У. - "Сергій помітно відстає в навчанні, Надя йому допоможе і не буде при цьому надто настирливою, що Сергієві сподобається".

На другому етапі Сергій висловив бажання сісти поряд зі старостою Ольгою У. Експерти назвали такий негативний мотив: "Заважатиме на уроках, намагатиметься захопити планами створення спільних з іноземними фірмами підприємств".

8. *"Емоційні оцінки взаємин між однокласниками"*. Середня оцінка взаємин, даних йому учнями - - 0,2; середня оцінка, яка очікувалась від нього учнями - - 0,1; середня оцінка взаємин, дана Сергієм - 1,3; середня оцінка, яка очікувалась ним від однокласників -1,1.

Наведені характеристики, одержані за матеріалами інтеракційних методик, досить адекватно ілюструють подані вище цифрові дані, згідно з якими оцінки "благополучних" учнів є найбільш нейтральними, в них переважає суто інформаційний аспект. Оцінки ж лідерів і ізольованих - значно більш поляризовані і емоційно насичені.

Як відзначає О.В. Киричук, "без всебічного пізнання динаміки спілкування, рівнів соціальної активності у сфері діяльності окремих членів класного колективу, змісту життєвих планів не може бути ефективного педагогічного впливу на формування позиції учня" [44; 81]. Педагогічне правильно керуючи експериментальною взаємодією, вчитель одержує змогу не тільки глибше вивчати школярів, а й стимулювати їх до самовиховання в соціально схвалюваному напрямку.

§ 3. Вплив експериментальної взаємодії на взаємні оцінні ставлення вчителів та учнів

Зміст та динаміка взаємооцінок учителів та учнів обумовлюється безпосереднім спілкуванням на уроках, позаурочних, позашкільних заходах та особистісними контактами, у процесі індивідуальної взаємодії в тих чи інших видах діяльності. При цьому, на наш погляд, можна виділити дві основні системи взаємин, нерозривно між собою пов'язаних: вчитель - учень та вчитель - клас. Оцінна діяльність педагога орієнтована як на конкретних учнів -"активний", "здібний", "незібраний", так і на клас у цілому -"організований", "пасивний", "дружний", "сильний у навчанні" тощо. Ці дві системи можуть гармоніювати, взаємодоповнювати одна одну. Так буває тоді, коли ціннісні орієнтації в аспекті критеріїв оцінки поведінки та особистості збігаються у вчителя і

учнів. Наприклад, педагог високо оцінює школяра, якого самі учні вважають лідером, і тоді йому легко орієнтуватись на такого лідера в процесі організації навчально-виховного процесу і корекції спілкування зі своїми вихованцями.

У деяких випадках згадані дві системи критеріїв і взаємин приходять у суперечність. Скажімо, вчитель досить високо оцінює учня, а він - явно не користується авторитетом у класі. Якщо ситуація постійно відтворюється, то неминуче виникає емоційна напруженість, мають місце латентні, а то й відкриті конфлікти взаємини не тільки між вчителем і класом, а й між самими учнями, що значно знижує ефективність навчально-виховного процесу в цілому.

Процедурні особливості опосередкованих і неопосередкованих інтеракційних методик дають змогу вчителю постійно контролювати як свою взаємодію з кожним конкретним учнем, так і з класом у цілому. Цьому допомагає ігровий підтекст методик, який дозволяє відкрито проявляти досить відверті оцінні ставлення і значною мірою знімає тривожність реактивної поведінки і соціально-психологічної рефлексії.

Домінуюче ставлення вчителя до класу чинить значний вплив на його взаємини з конкретними учнями. Наприклад, якщо вчитель не може знайти спільної мови з лідером "слабкого", "неорганізованого" класу, то часто пояснює це специфікою поведінки і діяльності самого класу, де "інакше і бути не може". У деяких випадках чітко спостерігається тісний зв'язок оперативної самооцінки вчителем своєї діяльності з суб'єктивним статусом, який має в його системі ціннісних орієнтацій конкретний клас. Скажімо, якщо йому вдалося досягнути успіхів у роботі з відстаючими в "слабкому" класі, то оцінка йде приблизно за такою логічною лінією: "Коли вже з такими учнями, в такому класі вдалося знайти спільну мову і поліпшити справи, то...".

Взаємини педагогів і школярів є для перших надзвичайно важливим фактором внутрішньої психологічної рівноваги, незважаючи на

ступінь усвідомлення ними цього. Тут можна виділити два основних аспекти.

Перший: формування у вчителя внутрішнього стану емоційного благополуччя. Взаєморозуміння, доброзичливість вихованців обумовлюють задоволення вчителем своєю роботою і формують, стверджують внутрішньо прийнятну самооцінку власних особистісних якостей. Навпаки, конфлікти, усвідомлення негативних оцінних ставлень до себе з боку школярів приводять до виникнення загального негативного емоційного фону взаємин і не можуть не викликати стійкої тривожності в свідомості і поведінці, адже йдеться про основний вид діяльності вчителя як особистості.

Другий: соціально-психологічна рефлексія, орієнтована на колег і керівництво школи, іншими словами, як сприймається і оцінюється ними діяльність конкретного вчителя. Стосовно першого аспекту слід зазначити, що вчитель може суб'єктивно пом'якшити емоційно негативний вплив взаємин з учнями шляхом неадекватного підвищення самооцінки і, таким чином, штучно підтримувати емоційну рівновагу між внутрішніми психологічними полюсами "комфорт - дискомфорт". Другий же аспект залишає для цього значно менше можливостей, адже сам професійний статус педагогів нібито апіорно передбачає певну ідентичність системи ціннісних орієнтацій у критеріях ділової соціальної перцепції. Звичайно, і тут можуть формуватись самооцінки за відомою схемою "всі погані, один я хороший", проте, за нашими даними, тривожність учителів у таких випадках підвищується в багато разів.

Все вище сказане зумовлює те, що вчителі більш менш цілеспрямовано або підсвідомо намагаються коректувати свої взаємні оцінні ставлення зі школярами.

Як уже відзначалось вище, взаємооцінки несуть у собі три компоненти (або, за іншою термінологією, мають три аспекти): когнітивний, емотивний та інтеракційний. Всі вони включають у себе

певні системи статичних елементів, скажімо, раціональні усталені оцінки тих чи інших особистісних якостей, емоційну інерцію соціальної перцепції, звичні стереотипи взаємодії. Ригідність таких елементів є необхідною умовою спілкування, і на їх основі відбудеться процес зміни характеру і змісту взаємин у залежності від нових зовнішніх обставин і внутрішніх факторів. Динаміка цього процесу, за нашими даними, постійно супроводжується свідомого чи неусвідомленою корекцією своєї діяльності і поведінки з боку вчителів.

Ми поділяємо таку корекцію на чотири види: 1) усвідомлена позитивна; 2) неусвідомлена позитивна; 3) усвідомлена негативна; 4) неусвідомлена негативна.

Для *першого виду* корекції характерний об'єктивний аналіз учителем взаємин, пошук власних помилок і цілеспрямовані дії на їхнє виправлення. *Другий вид* з постановкою конкретної мети не пов'язаний, здійснюється шляхом стихійної зміни поведінки в напрямку більшої лояльності до учнів, коректності у взаєминах з ними, нерідко - більшої, інколи невиправданої, поступливості. *Третій*. Оцінні ставлення проявляються вчителем цілком свідомо і цілеспрямовано, але упереджено. Практично всі негативні моменти спілкування пояснюються особливостями поведінки самих учнів. У корекції послідовно здійснюється психологічний тиск на учнів, застосовуються можливі суворі санкції, включаючи так звані "дисциплінарні" оцінки знань. *Четвертий вид*, якому притаманне обмеження особистісних контактів з учнями, максимальна формалізація стосунків з ними. Вчитель підсвідомо постійно намагається звузити сферу можливого виникнення негативно емоційно забарвлених комунікацій зі школярами.

Наведений вище поділ на чотири види корекції вчителями своєї педагогічної діяльності мав важливе практичне значення для нашої експериментальної роботи. Пояснимо, чому. Використання вчителем інтеракційних методик без усвідомлення того, що він і сам

безпосередньо включений у систему соціальної перцепції в класі, що необхідно здійснювати не лише аналіз поведінки учнів, а й своєї власної, може зумовити низку неадекватних і некоректних його дій в якості ведучого. Наприклад, підсвідоме намагання зайняти позицію "арбітра", що негайно помічається школярами, особливо юнацького віку, негативно ними оцінюється і приводить до значного погіршення комунікативних контактів.

При усвідомленій, але негативній корекції вчитель неминуче намагатиметься використати одержані в ході експериментальної взаємодії знання для своєрідного модального тиску на школярів, що не може не привести до формування в останніх негативних установок до психологічних методик такого типу взагалі. В усіх випадках ми уникали того, щоб вчитель, для діяльності якого характерна усвідомлена негативна корекція взаємин з учнями, мав можливість використовувати інтеакційні методики без спеціальної підготовчої роботи і відповідного контролю з боку дослідника. Самі процедурні алгоритми методики значною мірою виключають таку можливість.

Раніше вже згадувалось про дві системи взаємодії та соціальної перцепції - "вчитель - учень" і "вчитель - клас", які взаємозумовлені і взаємопов'язані. Проілюструємо це на прикладі діяльності двох вчителів. Один з них (фізик А.), знаходився серед соціометричних і референтометричних ділових і емоційних лідерів учительського колективу. Мав високий коефіцієнт альтернативної оцінки, переважну більшість позитивних ситуативних, системно-ситуативних оцінок і довільних характеристик; загалом - належав до педагогів високого рівня майстерності.

Друга вчителька - викладач географії (О.). За відгуками колег - хороший спеціаліст, але емоційної прихильності вони до О. не проявляли. (Серед учителів, за діловим соціометричним критерієм - на рівні "благополучних", за емоційним - виборів не було зовсім; серед учнів

- відсутність виборів і за першим і за другим критеріями). Загалом - середній рівень педагогічної майстерності.

Вказані вчителі статус учня 10 - го класу Георгія Д. визначали по-різному. А. - "безперечний лідер класу"; О. - "коридорний лідер класу". У другому вислові помітно бажання підкреслити стихійність і "неорганізованість" лідерства Георгія Д.

Статус серед однокласників учениці Аліни К. учитель А. визначив точно - "ізолювана" (сам термін ним не називався - вчитель не був ознайомлений з результатами соціометричного тесту, але досить повно перерахував суттєві ознаки, характерні саме для цього статусу). О. віднесла її до "благополучних" (вказувались ознаки саме соціометричних "благополучних").

Порівнюємо тепер короткі довільні характеристики, дані цим учням згаданими вчителями.

А. (фізик)	О. (географ)
<p>Георгій Д. – наявність сили волі справжній чоловічий характер, порядність. Не лицемір, захоплений спортом, розумний, добре всебічно розвинений. Вміє дружити, в класі користується заслуженим діловим і чисто людським авторитетом.</p>	<p>Георгій Д. - грубий, самолюбивий, занадто принциповий юнак. Здійснює негативний тиск на клас, любить, щоб все було, як він хоче</p>
<p>Аліна К. - відмінниця, але в спілкуванні часто буває дріб'язковою і проявляє заздрісність. На обличчі завжди невдоволення, коли хтось одержує оцінку вищу, чим вона. Повна відсутність почуття гумору, чому й</p>	<p>Аліна К. - хороша, скромна дівчина, за що її багато хто не любить.</p>

не знаходить взаєморозуміння з класом.	
--	--

Характеристики А. – об'єкти і збігалися з стабільними оцінними ставленнями до Георгія Д. і Аліни К. з боку однокласників і переважної більшості вчителів. Оцінки О. - упереджені, зумовлені специфікою взаємин з класом у цілому і вказаними учнями зокрема. У випадку з Аліною К., навіть сама логіка викладу характеристики повністю деформована - "хороша, скромна дівчина" - отже, багато хто не любить. Висловлювання "хороша" і "скромна" в соціально схвалюваній системі моральних цінностей свідчать про високу оцінку особистості і позитивне ставлення до неї з боку оточуючих. Таким чином, оцінка учениці вчителькою О. одночасно обов'язково передбачала і наявність багатьох її однокласників "неправильної", "викривленої", з точки зору вчительки, системи ціннісних орієнтацій.

Сказане вище ілюструє те, що вчителі різних рівнів педагогічної - майстерності, залежно від характеру і змісту стосунків з класом у цілому і конкретними учнями зокрема, можуть по-різному ставитись до перебігу експериментальної взаємодії, коментувати ті чи інші висловлювання учнів. Як наслідок, характер функціональних оцінних ставлень до них з боку учнів теж буде різним. Все це, природно, необхідно було враховувати перед тим, як надати вчителям можливість самостійно використовувати опосередковані та неопосередковані інтеракційні методики.

Тут важливо в'яснити, наскільки вчителі були обізнані з взаємооцінками між учнями, наскільки були психологічно готові почути ті чи інші висловлені досліджуваними оцінні судження, а, отже, і адекватно на них відреагувати. За нашими даними, вчителі різних рівнів майстерності не знали про таку кількість позитивних оцінних ставлень школярів один до одного: високого рівня майстерності - 17,2%,

середнього - 10,5%, низького - 4,3%. За негативним оцінним ставленням ці показники склали, відповідно, 24, 9%, 14,8%, 6,1%.

На перший погляд, наведені цифрові показники знаходяться в протиріччі з загальноприйнятою в цьому питанні логічною схемою, адже чим вищий рівень педагогічної майстерності має вчитель, тим більше він цікавиться учнями, більше часу спілкується з ними в неформальних ситуаціях. За таких умов більше вихованці довіряють йому як людині і частіше діляться своїми думками, надіями, переживаннями, судженнями про ті чи інші аспекти конкретних людських взаємин. Отже, його знання про школярів, їх міжособистісні стосунки мають бути глибшими і об'ємнішими, а наведені показники якраз і не відображають цього. В дійсності, парадокс тут чисто зовнішній, «механічний». Пояснимо чому.

Оцінні ставлення до учнів учителів високого рівня майстерності мають досить деталізовану когнітивну основу. Будь-яка нова інформація про поведінку і особистість їх вихованців обов'язково порівнюється з тими знаннями, які вже є в педагога, і, на підставі цього, нове чітко вирізняється на фоні вже знайомого. У значної ж частини вчителів середнього і особливо низького рівнів майстерності когнітивна основа більш загальна, невизначна, аморфна. Вона обумовлена домінуючим емотивним ставленням і підкріплена лише випадковими ситуативними і, частково, системно-ситуативними оцінками. За такої умови всю нову конкретну інформацію неважко підігнати під наявні уявлення про школяра і суб'єктивно зарахувати її до вже відомої.

Немала кількість учителів цих рівнів майстерності вважали, що вони в принципі не можуть почути про своїх учнів щось нове, невідоме їм. Ось характерні висловлювання: "Що можна сказати нового про Петра А.? Про нього всі давно все знають і ні чому не дивуються. Я, коли ще він тільки прийшов у четвертий клас, про нього все знала наперед. І те, що він колись погано закінчить, теж вже тепер знаю. Думаю, школу закінчити йому не вдасться". (Петро А. "надій" учительки на найближчий час явно

не виправдав - школу таки закінчив і вступив до військового училища). "Алла Н. - взірець учениці. Те, що інколи говорять про її недоліки, для мене не нове, бо у хороших людей завжди багато недоброзичливців".

Є ще одна, не менш важлива, причина на перший погляд парадоксального співвідношення наведених вище показників.

Учителі високого рівня майстерності, як про це вже говорилося, непогано обізнані з позитивним ставленням до себе з боку учнів, відчують їх підтримку, а тому впевнені в собі і не вважають за недолік дати звіт перед самим собою і відверто сказати, що вони чогось не знають про своїх вихованців.

Навпаки, вчителі середнього і особливо низького рівнів майстерності не можуть не усвідомлювати певною мірою недоліків у власній діяльності, низки негативних її оцінок з боку школярів, і тому суб'єктивно намагаються усунути, нівелювати ще один недолік - незнання певних особливостей поведінки і особистості учнів. У такий спосіб їм вдається штучно зберігати емоційну рівновагу в самооцінках як спеціаліста.

Перейдемо тепер до проблеми використання інтеракційних методик для вивчення взаємних оцінних ставлень школярів і конкретних учителів. Ця проблема досить складна і в психологічному, і в процедурному, "технологічному" планах. Існує принципова відмінність між дослідженням взаємин психологом-експериментатором і самим учителем, який уже працює з учнями протягом певного часу і ще працюватиме з ними в майбутньому.

У першому випадку вся інформація, у тому числі й найбільш емоційно значима, і тривожна - про негативні оцінні ставлення, замикається на одній людині, власне, сторонній по відношенню до повсякденної практики навчально-виховного процесу в конкретному класі, в конкретній школі. Така інформація, згідно загальноприйнятих вимог психологічного дослідження, не розголошується, а отже і не може

чинити небажаний збурюючий вплив на спілкування вчителів і школярів.

У другому випадку, у процесі експериментальної взаємодії ті чи інші думки про оцінні ставлення обговорюються учнями під час ігрової взаємодії, аналізуються, усвідомлюються ними, що не може не передбачати додаткових вимог до застосування опосередкованих та безпосередніх інтеракційних методик стосовно взаємооцінок вчителів і школярів.

Тут треба зробити одне застереження. В учнів, особливо в юнацькому віці, спостерігається помітна схильність до рефлексії, відбувається інтенсивний процес становлення особистості через самовиховання, тому вони не можуть не переживати тривожності і негативних емоцій, коли дізнаються про несприятливі для себе оцінні ставлення від оточуючих, тим більше, з боку товаришів по класу. Проте, підкреслимо, вони усвідомлять існування незавершеності в сформованості особистісних якостей, яка передбачає певну перспективу і можливість самовдосконалення у відповідності з соціальними нормами і власною системою ціннісних орієнтацій. (Думаємо, недоліки власної зовнішності тому й сприймаються в юнацькому віці так хворобливо, що являють собою щось статично дане і їх усунення часто не зовсім залежить значною мірою від зусиль самої особи).

Учителі ж, навпаки, усвідомлюють себе як сформовану особистість, тому негативні оцінки рис характеру не можуть не викликати у них зовнішнього чи внутрішнього протесту, зумовленого глибокими емоційними переживаннями. Особливе значення це має тоді, коли такі оцінні ставлення виявляються з боку школярів, адже в такому випадку мова йде вже не про абстрактні людські якості, а про вчителя як спеціаліста, про успішність і ефективність виконання ним функцій в основному виді діяльності, а отже і про його цінність як члена суспільства. Саме тому вчителі нерідко з великим небажанням торкаються питань соціальної перцепції зі школярами і, тим більше, -

намагаються не залучати до цього когось стороннього по відношенню до навчально-виховного процесу.

За нашими даними (їх буде наведено нижче), практично всі вчителі бажають знати про ставлення до себе з боку учнів, проте дехто з них, вдаючись до психологічного самозахисту, намагається переконати навіть самого себе в індиферентності для нього таких ставлень.

Наведемо характерне висловлювання: "Мене є кому оцінювати - директор, завуч, методисти райвно; дома – сім'я, зрештою. Якби це мене цікавило, то в 11-А клас треба було б приводити з собою читати біологію цілу бригаду вчителів. Гриша Н. хоче, щоб розповідали тільки цікаві випадки; Аня. К. - щоб ніколи не перевіряли домашніх завдань; Антон Д. - щоб йому прямо на уроці дозволяли слухати плеєр; Галина Я. - щоб встигали всім робити зауваження і давали глибокі знання, необхідні для вступу до університету. А я ж проводжу урок одна, то як вони мене оцінять і як я сама повинна оцінювати ці оцінки?"

Як доведено дослідженнями Т.С. Яценко, наявність у вчителя своєї "захисної" системи у спілкуванні деструктивно впливає на його професійно-педагогічну взаємодію зі школярами [125; 47]. Відзначається, що кінцевою метою "психологічного захисту є не зниження рівня емоційної напруги, а підтвердження "ідеалізованого Я": саме таким опосередкованим шляхом людина домагається зниження рівня емоційної напруги, яка виникає в ситуаціях не підкріплення "Я" [125; 41]. Один із вчителів поділився, на наш погляд, цікавою з психологічної точки зору думкою, яка ілюструє сказане вище: "Ми хочемо знати про ставлення до нас учнів і взагалі оточуючих тільки телепатичним шляхом. Мало того, ці ставлення повинні бути завжди найкращими, а зауваження мають стосуватись у крайньому разі лише кольору одягу або форми черевиків".

Питання про використання інтеракційних методик має бути вирішене самими вчителями, а для цього в них повинні бути певні

стимули. Педагоги мають переконатись, що така робота цікава для самих учнів, викликає в них емоційно насичений інтерес до виховного процесу, допомагає зробити адекватні висновки в аспекті самовиховання і самовдосконалення. Також дає змогу вчителям здобути більше знань про своїх вихованців, зміст і систему їх взаємооцінок, статусні ролі в класі, дозволяє більш адекватно діагностувати і коректувати власні оцінні ставлення зі школярами.

Ми провели експеримент, метою якого було виявити, наскільки вчителі цікавляться системою власних взаємин зі школярами, якою мірою готові сприймати як позитивні, так і негативні оцінки. Аналогічно вже описаній раніше методиці з виявлення коефіцієнту альтернативної оцінки (Као) склали перелік дев'яти альтернатив особистісних якостей педагога з однаковим рівнем можливого насичення емоціями тривожності при усвідомленні оцінних ставлень:

- 1) вимогливий - невимогливий,
- 2) песиміст - оптиміст,
- 3) навіюваний - малонавіюваний,
- 4) стриманий - імпульсивний,
- 5) розуміє учнів - недостатньо розуміє учнів,
- 6) доброзичливий - недоброзичливий,
- 7) завжди доступно, цікаво і зрозуміло викладає предмет – не завжди вміє це робити,
- 8) наявність почуття гумору - відсутність почуття гумору,
- 9) справедливість - несправедливість.

(Заради точності відзначимо, що в третій альтернативі використовувався російський вербальний варіант - "внушаемый - маловнушаемый", оскільки в іншому випадку учні неточно розуміли зміст терміну і в них виникали деякі сторонні до суті справи асоціації).

Як неважко помітити, альтернативи підібрані так, що перші чотири з

них були в основному нейтральними в плані можливості виникнення у вчителів тривожності, порушення емоційної рівноваги і негативних емоційних переживань. Дійсно, скажімо, і песиміст і імпульсивний учитель можуть мати високий рейтинг в учнів і користуватись повагою колег. Альтернативи по навіюваності і вимогливості також не мають значної емоційної "тривожної" насиченості, і, як правило, завжди викликають цікавість у суб'єкта в плані соціально-психологічної рефлексії.

Альтернатива стосовно розуміння учнів - перехідна. Можливий негативний вплив на вчителя, пов'язаних з нею оцінок, як уже говорилося раніше, може легко суб'єктивно нівелюватися вчителем приблизно за такою логічною лінією: "Вони й самі себе не розуміють і не знають, чого хочуть, де вже комусь іншому їх зрозуміти". Разом з тим, вказану альтернативу не можна вважати нейтральною, адже вчитель не може більшої чи меншою мірою не усвідомлювати, що оцінка розуміння та взаєморозуміння є важливим показником характеру стосунків з учнями.

Чотири останні альтернативи торкаються глибинної суті особистості, прямо характеризують вчителя як спеціаліста і однозначно відображають ставлення до нього учнів. Саме ці якості морально найбільш значимі, тривожні для суб'єкта і негативні оцінки їх з боку оточуючих можуть надовго порушити внутрішню емоційну рівновагу.

Ми склали перелік альтернатив так, що якості однієї модальності не йшли підряд, а були перераховані в змішаному порядку (після "тривожної" йшло двоє "нейтральних" і т.д.) і ознайомили з ними вчителів. Потім запропонували їм вибрати ті альтернативи (кількість довільна), за якими їм би хотілося дізнатись про оцінки себе своїми вихованцями в будь-якому класі. Нас цікавило, які альтернативи вибиратимуть учителі, хто з них і в якій кількості захоче дізнатись про оцінки і "тривожних" якостей. Пояснювалось, що одержаний у результаті експериментальної роботи зміст оцінок доводити до експериментатора

чи когось іншого не обов'язково. Слід зазначити, що без винятку в усіх випадках учителі цікавились, навіщо проводити подібну роботу, якщо експериментатор не знатиме про зміст оцінних ставлень. До них доводився мотив, згідно якому в даному дослідженні нас цікавить не зміст оцінок чи їх емоційна модальність, а те, наскільки вчителі очікували саме такі конкретні оцінки і наскільки вони були несподіваними.

В експерименті взяло участь 45 вчителів (18 - високого, 28 - середнього і 2 - низького рівнів педагогічної майстерності), а також 59 студентів-практикантів педінституту. Слід зазначити, що п'ята частина вчителів, до яких ми звернулися, відмовилась взяти участь в експерименті. Зі студентів-практикантів не відмовився ніхто. Звичайно, це могло бути зумовлене ототожненням ними участі в експерименті з участю у виховній роботі і майбутньою її оцінкою викладачами. Щоб зняти валив цього фактору, до студентів було доведено, що про виконання чи невиконання завдання з експерименту вони повинні повідомити після виставлення оцінки за педпрактику (зауважимо, частина з них зацікавилась проблемою глибше і навіть написали курсові роботи з психології відповідної тематики).

Для того, що дізнатись про оцінки своєї особистості і діяльності студенти-практиканти вибирали всі якості-альтернативи - як "нейтральні", так і "тривожні". При цьому вони знайомили з оцінками один одного, цікавились думкою товаришів, порівнювали і обговорювали свої оцінки. Це неважко було передбачити, адже студенти ще тільки формуються як майбутні вчителі і, природно, в них лишаються надії на перспективи виправлення помилок і хороші потенційні можливості для самовдосконалення. Бесіди показали, що вони, як правило, не розголошували негативні, а то й недостатньо високі позитивні оцінки по якостям "вміння доступно, цікаво і зрозуміло викладати предмет" і "доброзичливість". Ці якості структурно більш складні, чим решта, ефективно формувати їх у себе значно важче, і тому студенти прагнули

самостійно розібратися з одержаною інформацією.

Серед учителів усі дев'ять альтернатив вибрали лише 31,3%-педагогів - усі - високого рівня майстерності. 25% - не вибрали жодної "тривожної" або хоча б "перехідної" якості - всі - середнього і низького рівнів. Серед усіх якостей найчастіше вибирались дві нейтральні - "оптимізм" і "навіюваність"; найменше – ті "тривожні", про які вже йшла мова - "вміння викладати предмет" і "доброзичливість".

Проведений експеримент вказує на наявність певної градації в бажанні вчителів знати про себе ті чи інші думки школярів, свідчить про існування свого роду суб'єктивних емоційних "сходинок", якими вчитель готовий піднятися, щоб побачити оцінні ставлення до себе. Це враховувалось нами при розробці системи інтеракційних методик для вивчення вчителями когнітивних та емоційних аспектів взаємин з учнями.

Така система передбачає три рівні емоційної і інформаційної насиченості при використанні опосередкованих та неопосередкованих інтеракційних методик.

Перший. Учитель використовує методики в тих варіантах, які стосуються лише учнів (як їх описано в попередньому параграфі). Це, однак, не означає, що йому не доводиться вирішувати власних комунікативних перцептивних завдань. Він повинен стимулювати школярів до активної участі у творчій роботі, адекватно аналізувати функціональну інформацію і психологічно коректно "повертати" її учням (в опосередкованих інтеракційних методиках), тактовно впливати на прояви взаємних оцінних ставлень між учнями в процесі експериментальної взаємодії.

За нашими даними, вже сам факт використання вчителем нової форми роботи сприймається учнями як нешаблонний, неформальний підхід до спілкування з ними і виховної роботи, а тому завжди оцінюється позитивно. Намагання вчителя виявляти стриманість і такт під час перцептивної комунікації учнів (у протилежному випадку відкритий прояв

негативних емоцій з боку школярів просто заблокує подальший хід експериментального спілкування), не може не підвищувати педагогічний авторитет учителя в класі і загалом покращує ставлення до нього школярів.

Варто ще раз підкреслити, що вже цей перший рівень не є емоційно нейтральним для педагога. Тут потрібна значна інтелектуальна напруга і внутрішня зібраність, щоб уникнути комунікативних помилок, не зашкодити взаєминам однокласників між собою і не погіршити власні стосунки з ними.

Другий рівень. Неважко помітити, що описані раніше методики можна використати і для виявлення ставлень учнів до вчителя. Згідно наших даних, це краще робити, набувши деякого досвіду експериментальної взаємодії зі школярами в процесі проведення неопосередкованих інтеракційних методик по вивченню взаємооцінок між школярами. Тоді з останніх зберігається своєрідна довготривала інерція процесу комунікативного творчого пошуку і вони охоче й достатньо коректно проявлять оцінні ставлення до вчителя.

На цьому рівні вчителеві недоцільно, підкреслимо, пропонувати учням вголос висловлювати думки, пов'язані з характеристиками вчителя шляхом використання тих чи інших процедурних елементів методик та обговорювати одержану комунікативну інформацію. Це найбільш суттєва особливість другого рівня емоційної та інформативної насиченості.

Як показали дослідження, позитивний вплив на комунікативні контакти вчителя з класом здійснює те, що він сам включається в виконання творчих завдань. Наприклад, працюючи за методикою "Графічний символ особистості", педагог вибирає по одному учню з кожної групи спілкування (емпіричним шляхом нами виявлено, що більша кількість заважатиме оптимальному керівництву ходом експерименту) і теж пропонує свої варіанти символів. Варто вибирати

учнів, які найбільше цікавляться в плані зайнятого ними статусу в класі, виконуваної ролі серед товаришів; лідерів, школярів, яких доцільно морально підтримати, про яких у вчителя суперечлива думка або відчувається розбіжність з оцінками однокласників або інших учителів.

Одержані матеріали аналізуються і вчитель самостійно вирішує, чи готовий він провести експериментальну взаємодію з більш високим рівнем емоційної та інформаційної насиченості.

Третій рівень. Використовується той же варіант методик, але тепер інформація, пов'язана з діяльністю вчителя, включається в експериментальну взаємодію нарівні з висловленими оцінними ставленнями, які стосуються учнів. Такий варіант спілкування не буде якимось незручним, чи занадто несподіваним для школярів. Елементи самоаналізу в комунікації зі своїми вихованцями досить часто використовують учителі різних рівнів майстерності, особливо - високого рівня. Наприклад: "Ви вважаєте мене сварливою, надто часто я на вас гримаю, але скажіть, будь ласка, в який інший спосіб ви можете мене почути, коли Петренко і Савченко розмовляють, як на стадіоні?", "Знову скажете, що в мене немає почуття гумору, але ніяк не розумію, який же тут гумор, коли ви намастили протигаз з внутрішнього боку пастою з кулькової ручки перед тим, як військовий керівник демонстрував порядок його використання?".

Учні високо оцінюють те, що вчитель наважився спільно з ними проаналізувати певні сторони своєї діяльності, відповісти на запитання, зрозуміти, в чому суть деяких протиріч між ними. В експериментальній взаємодії оцінні ставлення школярів, навіть негативної модальності, висловлювались і формулювались письмово, як правило, в коректній формі. Намагання окремих учнів загострити ситуацію різкими репліками негайно припинялось лідерами, яких підтримувала переважна більшість класу. Використання вчителем експериментальних інтеракційних методик свідчить про його явне бажання зробити стосунки з учнями

більш оптимальними. Це усвідомлюється останніми і в переважній більшості випадків вони йдуть йому назустріч. Звичайно, для цього потрібен певний рівень взаєморозуміння з учнями.

При відкритих чи латентних напружених, конфліктних взаєминах атмосфера довіри в спілкуванні зникає, а отже виключається можливість організації коректуючої експериментальної взаємодії.

При всіх варіантах застосування інтеракційних методик доцільно використати комунікативний та інформаційний потенціал взаємин з учнями тих педагогів, які користується у них найбільшим авторитетом. Для цього слід виявити таких вчителів і (безперечно, з їх згоди) з допомогою відповідних процедурних елементів інтеракційних методик умовно включити в експериментальну взаємодію. Емпіричний досвід показує, що відмов у таких випадках практично не буває, більше того, вчителі виявляють зацікавленість у результатах роботи.

Як наслідок, з'являється можливість одержати певною мірою "еталонну" оцінку інформацію, обумовлену стабільним позитивним ставленням школярів до любимого вчителя. Її можна порівнювати з іншими даними і робити більш адекватні висновки щодо характеру і змісту стосунків з учнями.

Наведемо результати використання інтеракційної методики "Проблемні запитання" вчителя різних рівнів педагогічної майстерності в одному й тому ж випускному 11-му класі.

Учитель фізики: рівень майстерності - високий; відразу використовував методики третього рівня емоційної та інформаційної насиченості.

Запитання до нього учнів були сформульовані так:

- Як Вам вдається зберігати доброзичливість до нас – таких неслухняних, і до деяких своїх колег - таких слухняних?

- Чи хотіли б Ви, щоб наш 11-й Б лишився в школі ще на кілька років?

- Чому в нас так мало Ваших уроків?
- Чому Ви не працюєте за кордоном?
- Як Вам завжди вдається бути "в формі"?

Коментар учителя в бесіді з експериментатором був таким: "Як тільки я зрозумів, якого роду будуть запитання, настійно попрохав читати лише ті, які містять якісь зауваження чи критичні оцінки. Прохання не виконали, натомість вимагали відповідей на кожне запитання, що було дуже незручно робити. Жартома попередив, що вимогливість на уроках, а отже і кількість "двійок" не зменшиться. Чесно кажучи, такого однозначно позитивного ставлення до себе не чекав, хоча, звичайно, було приємно".

Неважко зрозуміти, що використання методики закріпило позитивні стосунки між учителем і школярами, допомогло краще зрозуміти один одного, додало педагогу впевненості в своїх педагогічних можливостях.

Учителька англійської мови: рівень майстерності - середній. На думку колег і учнів - хороший викладач-предметник. Використала спочатку методики першого, а потім другого рівнів емоційної та інформаційної насиченості. Ті запитання, з яким знайшла необхідним і можливим познайомити експериментатора, були поставлені в таких формулюваннях:

- Ви любите старшокласників?
- Чому, коли в класі тиша, Ви все рівно вимагаєте тиші?
- Чи подобається Вам так холоднокровно ставити "трійки" і "двійки"?
- Чому Ви декого з нас так не любите?

Коментар вчительки: "Ніколи б не подумала, що цей клас такий сентиментальний - стільки запитань з "любите - не любите" Найдивніше, що в кожній творчій групі, яка ставила запитання, лідерами були хлопці, котрі в звичайних розмовах і слова такого не визнають. Можливо, дійсно в моєму ставленні до них не вистачає якогось своєрідного "любовного"

тепла?"

Оцінні ставлення учнів до вчительки виявились для неї певною мірою несподіваними. Характер роздумів стосовно змісту запитань дає змогу дійти висновку, що вчителька все-таки розуміє необхідність корекції стосунків з учнями.

У нашому дослідженні практично всі вчителі використовували методики того чи іншого рівня насиченості; дві третини педагогів високого рівня майстерності - першого, другого і третього рівнів емоційної та інформативної насиченості; більшість середнього і низького рівні майстерності - тільки першого.

Найважчим для нас завданням було зацікавити вчителів почати роботу з учнями з використанням інтеракційних методик. Одним з найкращих стимулів було проведення експериментального спілкування з групою вчителів (найбільш оптимально - з класними керівниками), коли вони на власному досвіді переконувались в емоційній привабливості, корисності і доступності запропонованих методик.

ВИСНОВКИ

1. Оцінне ставлення одного суб'єкта спілкування до іншого включає в себе: загальну оцінку особистості, яка при більш чи менш тривалих стосунках буває, як правило, переважно позитивною чи негативною; фіксацію конкретних особистісних якостей (рис) з певною градацією їх значимості для даної людини; системно-ситуативні оцінки, які полягають у характеристиці об'єкта шляхом опису типових особливостей поведінки в типових ситуаціях; ситуативні оцінки - опис дій об'єкта в окремо взятій ситуації, які певним чином вплинули на ставлення суб'єкта до об'єкта.

2. Залежно від змісту, а також від певного співвідношення когнітивного і емотивного компонентів взаємодії можна виділити основні типи оцінних ставлень:

Перший – об'єктивний, узгоджений, врівноважений. Тут суб'єкт дає

об'єкту оцінку, яка в основному збігається з думкою більшості оточуючих, які спілкуються з оцінюваним тривалий час. Загальне емоційне ставлення і його когнітивна основа знаходяться у взаємній відповідності.

Другий - необ'єктивний, неузгоджений, невірноважений. При існуванні такого типу в оцінному ставленні суб'єкта до особистості об'єкта має місце невірноваженість емотивного і когнітивного компонентів з домінуванням першого, загальне емоційне ставлення знаходиться в невідповідності з раціональним обґрунтуванням оцінок. Таке домінування, однак, не настільки сильне, щоб обумовити ігнорування суб'єктом тих форм поведінки оцінюваного, які не відповідають емоційному ставленню. В результаті оцінне ставлення є упереджено завищеним чи заниженим, а окремі його частини - суперечливими, неузгодженими.

Третій - необ'єктивний, узгоджений, невірноважений. Домінування емотивного компонента над когнітивним є настільки сильним, що відбувається суб'єктивне "пристосування" змісту оцінок до емоційного ставлення, через що оцінні ставлення в цілому є значною мірою упереджено завищеними чи заниженими, але зовні здаються несуперечливими, узгодженими.

Перший тип оцінного ставлення має позитивне, а другий і третій - негативне значення для взаємин вчителів і учнів.

3. Від кращих учнів учителі чекають більш високих оцінок своєї діяльності і особистості, що часто не відповідає дійсності. Можливість такої помилки слід мати на увазі в спілкуванні з так званими "сильними" учнями.

Від вчителів високого рівня майстерності учні чекають оцінок, які передбачають позитивну перспективу в розвитку їхньої особистості. Саме таким повинен бути підхід педагогів при прояві оцінних ставлень до своїх вихованців у безпосередній взаємодії з ними.

4. Думки вчителів і учнів збігаються в тому, що в їх спілкуванні

протиріччя і конфлікти найчастіше виникають при виставленні академоцінок, тому саме цим ситуаціям взаємодії слід приділяти особливу увагу.

5. Учні знають про більшість негативних оцінок їх поведінки і особистості з боку вчителів і за певних умов вважають ці оцінки правильними. В таких випадках слід добиватись того, щоб у школярів не виникала стабільна тривала адаптація до суперечності між правильними ціннісними орієнтаціями і їх реальними діями і вчинками.

6. При конфліктних взаєминах учителів і учнів, перші причину цього бачать передусім у неправильній поведінці учнів, хоча, в дійсності причиною є їх власні типові помилки в спілкуванні з усіма школярами. При взаємодії з недисциплінованими учнями ці помилки зумовлюють не тільки латентні, а й відкриті гострі протиріччя. Тому вчителям необхідно глибоко аналізувати негативні оцінні дії всіх школярів, знаходити в результаті цього власні типові комунікативні помилки і відповідно коректувати свою діяльність.

7. Дослідження, проведені серед учителів, свідчать про недостатнє застосування ними конкретних психологічних методик для вивчення особистості учнів, взаємин з ними та корекції власної діяльності і поведінки своїх вихованців. Виходячи з цього, нами розроблена, адаптована система активних інтеракційних методик, яка включає ігрові елементи і викликає емоційну зацікавленість у педагогів та школярів.

8. При практичному використанні спеціальних емпіричних методик слід враховувати вплив психологогенного фактору, який, на відміну від психогенного, обумовлює поведінку особистості зовнішнім впливом процедурних особливостей у ході проведення експериментального спілкування.

5. Під активними інтеракційними методиками ми розуміємо такі, які передбачають безпосередню перцептивну взаємодію учнів, вчителів на спеціальних заняттях, організованих за певними алгоритмами згідно

поставленій меті. При цьому вказані методики можуть бути неопосередкованими (безпосередніми) і опосередкованими. Перші передбачають прямі комунікативні контакти між учнями та між вчителями і учнями. Другі - опосередкування експериментального спілкування між учнями через певні дії вчителя: відповідна методиці інформація надходить до нього від кожного учня, а потім, систематизована ним - знову до школярів для стимуляції групової взаємодії.

10. Застосування активних інтеракційних методик чинитиме позитивний вплив на навчально-виховний процес тоді, коли воно відповідатиме таким умовам:

- зміст, форма, процедура методик повинні викликати зацікавленість у вчителів та учнів і обумовлювати адекватне усвідомлення свого місця в системі міжособистісних взаємин;

- вони мають бути відповідно адаптованими і не включати в себе надміру складних процедурних елементів, які створюють свого роду "бар'єр відчуження" при практичному застосуванні;

- одержані результати повинні давати вчителям необхідний обсяг знань про учнів та особистісні взаємини, що стимулюватиме прагнення до впровадження методик у практику педагогічної діяльності;

- хід проведення експериментальних занять має виключати можливість посилення напруженості у взаєминах, почуття тривожності у конкретних суб'єктів спілкування, виникнення латентних суперечностей та відкритих конфліктів.

11. Емпіричне використання вчителями активних інтеракційних методик передбачає три рівні емоційної та інформаційної насиченості в ході процедурних процесів:

Перший. Застосовуються методики в тих варіантах, які стосуються лише учнів і відповідним чином коректуються перцептивні комунікативні контакти між ними.

Другий. Вчитель виявляє оцінні ставлення до своєї діяльності і

особистості з боку учнів, проте не включає одержану інформацію в систему перцептивної комунікації з ними на спеціальних заняттях.

Третій. У процес експериментальної взаємодії включається інформація, яка стосується як особистості учнів, так і особистості і діяльності самого вчителя.

З підвищенням рівня емоційної та інформативної насиченості від педагога вимагається більше досвіду, гнучкіших навичок перцептивної комунікативної поведінки, більшої готовності до адекватного усвідомлення свого статусу у взаєминах з учнями і корекції власних дій.

12. Як показали дослідження, вчителі постійно намагаються певним чином коректувати свої взаємини з учнями. Причому, таку корекцію можна поділити на чотири види в залежності від рівнів усвідомленості та напряму психолого-педагогічної модальності: усвідомлено позитивна; неусвідомлено позитивна; усвідомлено негативна; неусвідомлено негативна.

Використання розробленої нами системи активних інтеракційних методик спрямоване саме на те, щоб стимулювати вчителів вдаватись до найбільш ефективною і прийнятною форми корекції - усвідомлено позитивної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения // Проблемы общения в психологии. – М., 1981. – С. 218-241.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки //Избранные психологические труды. В 2-х. – М., 1980. – Т. 2. – С. 128-267.
3. Асмолов А.Г., Ковальчук М..А. К проблеме установки в общей и социальной психологии //Вопр. психологии. – 1975. - №4. – С.11-22.
4. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личность // Теоретические проблемы психологи личности. – М., 1974. - С.122-144.

5. Ашрафьян И.В. Теоретико-экспериментальное изучение межличностного взаимопонимания в общении учителей и учащихся // Взаимопонимание учителя и учащихся. - Ростов-н-Дону, 1980. – С.34-45.
6. Барский В.И. Проблемы личной жизни старшеклассников // Сов. педагогика. – 1953. - №1. – С. 67-72.
7. Барский В.И. Формирование нравственных основ личной жизни старшеклассников // Сов. педагогика. – 1960. - №8. - С. 45-82.
8. Березовин Н.А., Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив. – Минск, 1975. - 160 с.
9. Богословский В.В. Психология воспитания школьника. – Л., 1974. -164 с.
10. Бодалев А.А. Быть знатоком людей непросто // Социальная психология личности. – Л., 1974. - С. 100-105.
11. Бодалев А.А. О состоянии и направлениях разработки психологии познания людьми друг друга // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания: Науч. труды Кубанского гос. ун-та. – Вып. 235. - Краснодар, 1977. - С. 8-11.
12. Бодалев А.А. Общение и формирование личности // Социальная психология личности. – М., 1979. - С. 25-34.
13. Бодалев А.А. Формирование личности – актуальная проблема комплексного психолого-педагогического исследования // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М., 1980. - С.6-9.
14. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. - Л.: изд-во ЛГУ, 1970. - 135 с.
15. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
16. Бокошов Жамгирбек. Предмет общения и диалектика его развития: Автореф. дис...канд. психол. наук / АН Киргиз. ССР, Ин-т философии и права. - Фрунзе, 1983. – 23 с.

17. Борышевский М.И. Влияние позиции подростка на характер его общения в коллективе сверстников // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. Тез. докл. Всесоюз. симпозиума. – Л., 1970. – С.40-41.

18. Вавилов Ю.П. Психологические проблемы формирования личности школьника в обучении (на примере старшего школьного возраста) // Педагогическая психология и школьная практика: Уч. записки Ярославского пединститута. - № 90. - Ярославль, 1972. - С. 51-62.

19. Вербова К. В., Кондратьева С. В. Образ другого человека как регулятор поведения субъекта познания // Психолого-педагогические проблемы общения школьников и студентов. Тез. докл. науч.-практ. конф. - Гродно, 1983. - С. 15-17.

20. Воеводская Г. К. Методика исследования эффективности деятельности преподавателя на практических занятиях путем применения тренинга // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. - Л., 1976. - С. 93-97.

21. Воеводская Г. К. О роли изучения целей учебной деятельности // Проблемы обучения и воспитания студентов в вузе. - Л., 1976. - С. 13-16.

22. Войтко В. І. Про психологічну культуру вчителя. - Київ: Знання, 1974. - 47 с.

23. Волков И. П., Безносков С. П. Об аксиологических аспектах социально-психологической оценки личности // Педагогические аспекты социальной психологии. Тез. респ. науч.-практ. конф. - Минск, 1978. - С. 17-19.

24. Воробьев А. В. Личность учителя в системе межличностных отношений классного коллектива: Автореф. дис.....канд. психол. / АПН СССР, НИИ общ. и пед. психол. – М., 1986. – 20 с.

25. Гордиенко В.И., Копец Л.В. Индивидуальные особенности

социально-перцептивных ориентаций в педагогическом общении // Актуальные проблемы социальной психологии. Тез. науч. сообщений Всесоюз. симпозиума по соц. психологии. – Кострома, 1986. – Ч.2. – С. 38-40.

26. Григорьева Е. А. Компетентность оценивающего - одно из условий достоверности оценки // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. - Л., 1976. - С. 125-128.

27. Григорьева Е. А. Метод оценивания (рейтинг) как совокупность операций // Проблемы обучения и воспитания студентов в вузе. - Л., 1976. - С.9-13.

28. Гусева Г. Г. Восприятие и представление младшими школьниками учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук /Ленинград, гос. пед. ин-т. - Л., 1971. - 24 с.

29. Данилина Л.Н. Психология общения. – М., 1983. - 24 с.

30. Дедарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности. - М., 1974. - С. 145-169.

31. Демина Д. В. Соотношение самооценки и объективной оценки свойств личности школьников старших классов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук /Ярославл. гос. пед. ин-т. - Ярославль, 1974. - 23 с.

32. Энгельс И. Л. О содержании понятия "общение" // Актуальные проблемы социальной психологии. Тез. науч. сообщ. Всесоюз. симпоз. по соц. психол. - Кострома, 1966. - Ч. 2. - С. 26-27.

33. Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга. – Л.: изд-во ЛГУ, 1983. - 103 с.

34. Есарева З.Ф. К вопросу о педагогической практике студентов университета // Сов. педагогика. – 1973. - №2. - С. 56-71.

35. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. - Л.: изд-во ЛГУ, 1974. - 112 с.

36. Зимняя И.А., Малахова В.А., Путиловская Т.С., Хараева А.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителей и учащихся. – М., 1980. – С. 53-65.

37. Золотнякова А.С. Общение и деятельность. Учеб. пособие по спецкурсу. - Ростов-н-Д., 1976. - 146 с.

38. Золотнякова А.С. Общение деятельность. Целеполагание и его место в структуре педагогического общения // Психология педагогического общения. - Ростов-н-Д., 1978. – С. 53-65.

39. Зотова О.И., Бобнева М.И. Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С.241-254.

40. Иванцева Л. В. Социально-психологические аспекты взаимопонимания преподавателей и учащихся средних профтехучилищ // Актуальные проблемы социальной психологии. Тез. науч. сообщ. Всесоюз. симпоз. по соц. психологии. - Кострома, 1986. - Ч. 3. - С.107-108.

41. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. - М., 1977. - 64 с. - Над заг.: НИИ пробл. восп. школьников.

42. Карикаш В. И. Индивидуально-психологические особенности общения учителя со старшеклассниками: Автореф. дис. ... канд. психол наук / МП УССР, НИИ психологии. - Киев, 1986. - 21 с.

43. Ким Б.И., Гордин А.О. Формирование нравственных отношений в коллективе старшеклассников. - Алма-Ата, 1981. - 68 с. - Над заг.: Казахский гос. пед. ин-т.

44. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. - Київ: Рад. школа, 1983. - 137 с.

45. Ковалев А.Г. Самовоспитание и развитие личности школьника // Сов. педагогика. – 1964. - № 4. – С. 59-66.

46. Коломинский Я. Л. Актуальные проблемы педагогической социальной психологии // Педагогические аспекты социальной

психологии. Тез. респ. науч.-практ. конф. - Минск, 1976. - С. 24-26.

47. Коломинский Я. Л. О некоторых закономерностях отношений между сверстниками // Проблемы общения и воспитания. - Тарту, 1974. - т. 1. - С. 85-94.

48. Кон И.С. Психология юношеской дружбы. - М.: Знание, 1973. - 92 с.

49. Кондратьева С.В. К вопросу о регулятивной функции понимания учителем личности учащихся // Взаимопонимание учителя и учащихся. - Ростов-н-Д., 1980. - С. 26-34.

50. Кондратьева С.В. Межличностное понимание и его роль в общении: Автореф. дис. ... докт. психол. наук / Ленинград. гос. пед. ин-т.-Л., 1977. - 52 с.

51. Кондратьева С.В. Проблема педагогического общения // Психология общения. - Минск, 1984. - С. 89-94.

52. Кондратьева С.В. Психолого-педагогические проблемы общения. - Гродно, 1982. - 67 с. - Над заг.: Гродненский гос.ун-т.

53. Кондратьева С.В. Учитель - ученик. - М.: Педагогика, 1984. - 80 с.

54. Копец Л.В. Влияние обратной связи на самоконтроль личности в общении: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Московский гос. ун-т. - М., 1987. - 30 с.

55. Костюк Г.С. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности // Вопр. психологии. - 1956. - №5. - С. 3-14.

56. Кривошеев В.А. Рефлексивные представления молодых учителей // Актуальные проблемы социальной психологии. Тез. науч. сообщ. Всесоюз. симпоз. по соц. психол. - Кострома, 1986. - Ч. 3. - С. 119-120.

57. Крутецкий В.А., Лукин Н.С. Очерки психологии старшего школьника. - М.: Учпедгиз, 1963. - 198 с.

58. Кузькин Е.С., Волков И.П. Емельянов Ю.Н. Руководитель и

коллектив. - Л.: Лениздат, 1974. - 167 с.

59. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: изд-во ЛГУ, 1970. - 56 с.

60. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. - Л.: изд-во ЛГУ, 1961. - 98 с.

61. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. - Гомель, 1976. - 57 с.

62. Левитов Н.Д. Психология старшего школьника. - М.: Учпедгиз, 1955. - 214 с.

63. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. - М.: Наука, 1981. - С.3-23.

64. Ляудис В.Я. Социально-психологические проблемы компьютерного обучения // Актуальные проблемы социальной психологии. Тез. науч. сообщ. Всесоюз. симпоз. по соц. психол. - Кострома, 1986. - Ч. 2. - С. 142-144.

65. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителей и учащихся. - М., 1980. - С. 37-52.

66. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта. Соч. в 7-ми т. - М., 1958. - Т.5. - С. 227-250.

67. Мальковская Т.Н. Воспитание социальной активности старших школьников. - Л., 1973. - 172 с.

68. Манучарова И.В. О влиянии анонимности на результаты опроса // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Тез. докл. Всесоюз. симпоз. - Л., 1973. - С. 102-103.

69. Михалкович Н.В. Познание классными руководителями психологии классных коллективов // Психолого-педагогические проблемы общения школьников и студентов. Тез докл. науч.-практ. конф. - Гродно, 1983. - С. 35-36.

70. Мудрик А.В. Активные методы подготовки школьников к

обучению // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. – М., 1983. - С. 40-48.

71. Мудрик А.В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. - М.: Знание, 1983. - 96 с.

72. Мудрик А.В. Соотношение категории общения с другими педагогическими категориями // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М., 1980. - С. 9-16.

73. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - Л.: изд-во ЛГУ, 1960. - 426 с.

74. Негодин В.В. Взаимные оценки и самооценки младших школьников // Отношения личности и вопросы воспитания. - Тамбов, 1973. - С. 19-22.

75. Ніколенко Д.Ф. Взаємини вчителя і учнів у світлі педагогічної етики // Рад. школа. – 1976. - №10. - С. 44-53.

76. Ночевник М.Н. Культура и этика общения. – Ташкент: Узбекистан, 1985. - 192 с.

77. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. – Л.: изд-во ЛГУ, 1976. -151 с.

78. Обозов Н.Н. Психология межличностного взаимодействия: Автореф. дис. ... докт. психол. наук / Ленинград. ун-т. - Л., 1979. - 35 с.

79. Орн Ю.А. Оценка межличностных отношений учащимися как педагогическая проблема: Автореф. дис. ... канд. психол. наук /Тартуский гос. ун-т. - Тарту, 1975.- 60 с.

80. Панферов В.Н. Общение как предмет социально-психологических исследований: Автореф. дис. ... докт. психол. наук /Ленинград. гос ун-т. -Л., 1983. - 42 с.

81. Панферов В.Н. Психология общения // Вопр. философии. – 1971. -№ 7. - С. 126—131.

82. Петровский А.В. Некоторые новые аспекты разработки стратометрической концепции групп и коллективов // Вопр. психологии. –

1976. - №6. – С. 34-44.. -- 6, с. 34-44.

83. Петровская Л.А. Основные характеристики компетентности в общении // Актуальные проблемы социальной психологии. Тез. науч. сообщ. Всесоюз. симпоз. по соц. психол. – Кострома, 1986. - Ч. 2. - С. 74-75.

84. Петровская Л.А. Самоутверждение: пути истинные и ложные. Беседа психолога. – М.: Знание, 1987. - 64 с.

85. Поздняков В. Л. Психологическое понятие отношения // Отношения личности и вопросы воспитания. - Тамбов, 1973. – С. 8-13.

86. Полехина Н.Г. К вопросу о взаимоотношениях учителей и учащихся старших классов // Экспериментальная и прикладная психология. Уч. зап. ЛГУ. - № 365. - Л., 1971. - Вып. 4. - С. 100-105.

87. Практические занятия по психологии. Учеб. пособие для студентов пед ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1972. - 167 с.

88. Психология педагогического общения. Методическая разработка для преподавателей и студентов. - Саратов, 1980. - 96 с. - Над заг.: Саратов. гос. пед. ин-т.

89. Рахматшаева В.А. Влияние стиля общения учителя на особенности психической активности младшего школьника // Проблемы формирования ценностных ориентации и социальной активности личности. - М., 1986. - С. 32-40.

90. Рахматшаева В.А. Влияние стиля руководства учителя на нормативное поведение младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1987. - 16 с. - Над заг.: Московск. гос. пед. ин-т.

91. Резниченко М.А. Влияние формирования способов учебной работы на самооценку старших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1986. - 15 с. - Над заг.: АПН СССР, НИИ общ. и пед. психол.

92. Рыбакова Т.Т. Психологические особенности ожидаемых

оценок у старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1982. - 16 с. - Над заг.: Московск. гос. пед. ин-т.

93. Рыбалко Е.Ф., Волкова Н.А. Особенности самосознания в студенческом возрасте // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. - Л., 1978. – С. 22-30.

94. Розов Г.А. Понимание классным руководителем личности старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Киев, 1981. - 24 с. - Над заг.: МП УССР, НИИ психол. УССР.

95. Рощин С.К. Об иерархии социальных установок по степени их сформированности // Актуальные проблемы социальной психологии. Тез. науч. сообщ. Всесоюз. симпоз. по соц. психол. - Кострома, 1986. - Ч. 2. - С. 17-18.

96. Русалинова А.А. Влияние взаимоотношений между мастером и учащимися на формирование коллектива учебной группы профессионально-технического училища. - М.: Высшая школа, 1968. - 38 с.

97. Скрипкика Т.П. Психологические особенности проявления доверия на основе интеграции внутренних ценностей на этапе ранней юности // Проблема формирования ценностных ориентации и социальной активности личности. – М., 1984. - С. 115-126

98. Скрипюк И.И. Влияние особенностей личности учителя на адекватность отражения им взаимоотношений в коллективе учащихся: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Л., 1986. - 17 с. - Над заг.: Ленинград. гос. пед. ин-т.

99. Скрипюк И.И. Зависимость интергрупповых социально-перцептивных способностей педагога от особенностей ценностно-ориентационной сферы его личности // Актуальные проблемы социальной психологии. Тез. науч. сообщ. Всесоюз. симпоз. по соц. психол. - Кострома, 1986. - Ч. 2. - С. 142-144.

100. Сопиков А.П. Механизмы эмпатии // Вопросы психологии

познания людьми друг друга и самопознания. Науч. труды Кубанского гос. ун-та. - Вып. 235. - Краснодар, 1977. – С. 89-95.

101. Столин В.В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. - М., 1985. - 37 с. - Над заг.: Московск. гос. ун-т.

102. Стрелянова Н.И. Педагогический идеал в системе профессионально-педагогической ориентации студентов педвуза // Проблемы психологии личности в социальной психологии. - М., 1977. - С. 20-33.

103. Тихонова М.П. О понимании содержания основных качеств личности учащимися старших классов // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Тез. докл. Всесоюз. симпоз. - Л., 1973. - С. 165.

104. Токарева В.А. О социально-психологических проблемах формирования нравственных качеств личности // Социально-психологический проблемы формирования личности. - Ташкент, 1986. - С. 6-16.

105. Трусов Е.П. Психология межличностного оценивания: Учеб. пособие. - Л.: изд-во ЛГУ, 1984. - 43 с.

106. Трусов В.П. Переоценка альтернатив как следствие выбора // Психология личности и малых групп. - Л., 1977. – С.67-70.

107. Трусов В.П. Социальная психология психологического эксперимента // Актуальнее проблемы социальной психологии. Тез. науч. сообщ. Всесоюз. симпоз. по соц. психол. - Кострома, 1986. - Ч.2.- С.20-21.

108. Трусов В.П. Теория когнитивного диссонанса и его критика: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1973. - 21 с. - Над заг.: Ленинград. гос. ун-т.

109. Трусов В.П., И. Хорхе Портя Структура общения и проявление стереотипов восприятия у школьников // Вопросы

психологии общения и познания людьми друг друга. Науч.труды Кубанского гос. ун-та. Вып. 278. - Краснодар, 1979. - С.54-62.

110. Хализева Л.М. К вопросу о видах сопереживания // Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. – М., 1984. – С. 30--35.

111. Хараш А.У. Личность в общении // Общение и оптимизация совместной деятельности. - М.,1987. - С. 30 -11.

112. Хараш А.У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М.,1983. - 33 с. - Над заг.: Московск. гос. ун-т.

113. Чамата П.Р. Характер та його виховання у дітей. - Київ: Рад. школа, 1958. - 44 с.

114. Шихирев П.Н. О предмете социальной психологии // Актуальные проблемы социальной психологии. Тез. науч. сообщ. Всесоюз. симпоз. по соц. психол. - Кострома, 1986. - Ч. 2. - С. 24-25.

115. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. – Новосибирск: Наука, 1967. - 247 с.

116. Щербаков А.И. Психологическая структура личности и закономерности ее формирования // Психология личности и педагогическая психология. - Л., 1971. - С. 3-31.

117. Яблокова Н. И. Общественная психология как фактор воспитания личности // Актуальные проблемы социальной психологии. Тез. науч. сообщ. Всесоюз. симпоз. по соц. психол. - Кострома, 1986. - Ч. 3. - С. 159-160.

118. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. - С.89-105.

119. Ядов В.А., Беляев Э.В., Водзинская В.В. Внутренняя регуляция социального поведения субъекта // Проблемы социальной психологии. Тбилиси: изд-во Тбилисского ун-та, 1976. – С. 177-202.

120. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. - М.: Просвещение, 1966. – 291 с.

121. Яковличева А.Ф. Взаимоотношение, взаимопонимание и взаимодействие в структуре общения учителя и учащихся // Взаимопонимание учителя и учащихся. - Ростов-н-Д., 1980. - С. 15-26.

122. Яковличева А.Ф. Общение в структуре педагогической деятельности // Педагогические аспекты социальной психологии. Тез. респ. науч.-практ. конф. - Минск, 1978. - С.212 - 213.

123. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка педагога к общению с учащимися. Ч. 1. - Киев, 1988. - 37 с.

124. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. - Киев: Освіта, 1993. - 208 с.

125. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. - Киев: Вища школа, 1987. - 109 с.