

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Oļegs Niki forovs

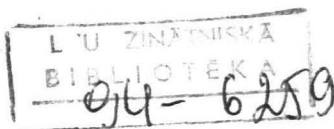
LOMU MIJIEDARBĪBAS SISTĒMAS "SKOLOTĀJS - SKOLĒNS" IETEKME
UZ SKOLĒNU TUVĀKĀS ATTĪSTĪBAS ZONAS KOGNITĪVAJIEM KOMPONENTIEM

(vispārīgā psiholoģija)

Promocijas darbs

RĪGA - 1994

Disertācija Izstrādāta
Krievijas Izglītības Akadēmijas Psiholoģijas Institutā.
Zinātniskais Vadītājs -
KIA Tstenais loceklis, psih.zin.dokt., prof. V.RUBCOVS.



3	ВЕДЕНИЕ.....	•
Глава I	« СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ.	ii
1.	Социальное взаимодействие и обучение как проблема исследования в психологии.	13
2.	Социальное взаимодействие как условие расширения зоны ближайшего развития учащихся.	30
3.	Организация взаимодействия в системе "учитель - ученик".	50
Глава II.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ "УЧИТЕЛЬ - УЧЕНИК".	62
1.	Методики исследования.	62
	Экспериментальная ситуация "Головоломка".	
	Экспериментальная ситуация влияния совместного решения на активизацию мыслительной активности учащихся.	64
	Методика изучения влияния взаимодействия в системе "учитель - ученик" в ситуации решения компьютерной задачи "Нина".	об
	Методика изучения особенностей стиля взаимодействия в системе "учитель - ученик".	66
	Вспомогательные экспериментальные процедуры.	68
2.	Организация экспериментального исследования и способы обработки эмпирического материала.	70
	Способ обработки эмпирического материала полученного посредством экспериментальной процедура "Головоломка".	73
	Способ обработки эмпирического материала полученного посредством экспериментальной ситуации влияния совместного решения на активизацию мыслительной активности учащихся.	75
	Способ обработки эмпирического материала полу-	

немного посредством методики "Нина".	7 =
Способ обработки эмпирического материала полу- ченного посредством методики изучения особен- ностей стиля взаимодействия в системе "учитель - ученик". «	77
3. Результаты исследования и их обсуждение.	31
Результаты Эффектов влияния совместного ре- шения на активизацию мыслительной активности учащихся.	36
Результаты применения компьютерной задачи "Нина".	39
Результаты изучения особенностей стиля вза- имодействия в восприятии учителя и учащихся.	92
Результаты применения дополнительных экспе- риментальных процедур.	98
Обсуждение результатов экспериментального исследования.	102
Анализ результатов влияния взаимодействия на когнитивную сферу учащихся.	103
Анализ результатов методики изучения изме- нений времени мыслительной активности учащихся.	106
Обобщение результатов экспериментальных про- цедур "Головоломка" , "Нина" и "Спички".	108
Анализ изучения особенностей стиля взаимо- действия.	114
Глава III. ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ ПО РОЛЕВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В СИСТЕМЕ "УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК".	128
1. Теоретические основы трансактного анализа 3. Берна.	128
2. Описание тренингов ОВЫХ упражнений.	133
ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ.	143
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.	149
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.	152
ПРИЛОЖЕНИЯ.	158

АКТУАЛЬНОСТЬ. Одной из основных задач педагогического процесса в школе является создание оптимальных условий для всестороннего гармонического развития личности учащихся, совершенствование содержания, Форм и методов их обучения, В связи с тем, что процесс обучения и воспитания обеспечивается со стороны учителя, важным представляется изучение форм, способов и методов взаимодействия в системе "учитель-ученик".

Решение этих задач должно исходить из того, что центральным звеном педагогического процесса, его основой, способной вызывать в процессе обучения важнейшие изменения в когнитивной сфере ребенка, является взаимодействие. Взаимодействие определяется нами как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга в процессе выполнения ими совместной деятельности. Воздействие в системе "учитель-ученик" будет проявляться в изменении процесса усвоения когнитивных навыков учащимися в процессе решения задач в совместной деятельности с учителем. Основная роль в организации и проведении процесса взаимодействия в конкретных ситуациях обучения и воспитания принадлежит учителю и, следовательно, исследование подобного рода не может обойтись без системного рассмотрения проблемы индивидуальных стратегий в проведении взаимодействия учителем в системе "учитель-ученик".

Важность и актуальность проблемы взаимодействия все чаще и чаще отмечается в теоретических исследованиях проблемы обучения ведущих отечественных и зарубежных исследовательских центров. Поэтому в практике современных исследований все более глубокому анализу подвергаются работы в области обучения и воспитания Л.С.Выготского, В.З.Давыдова, Ж.Пиаже, С.Л.Рубин-

нтересов и других ученых, которые закладывали теоретические основы этой проблемы,

Актуальность исследования связана с выявлением условий, при которых принятая учителем с качества его ролевой подструктуры стратегия развития взаимодействия, та или иная система отношений с учащимися в процессе выполнения совместной деятельности, ориентация на тот или иной стиль деятельности будут наиболее интенсивно влиять на развитие и усвоение когнитивных навыков учащимися.

Необходимо отметить, что проблема взаимодействия не является новой. В русле ее изучения существует давнее сотрудничество между отечественными и зарубежными учеными. Работы Л. Г. Годальса, П. Гриффина, П. Коула, Э. Зертин, Л. Н. Патшкина, Л.-П. Порро-Клермон, В. В. Рубцова и многих других авторов, изданные как в нашей стране, так и за рубежом, отражают большой опыт этого сотрудничества.

С другой стороны, из бесед с учителями школ, методистами в области обучения и воспитания, преподавателями ВУЗов можно сделать вывод о наличии сегодня определенного теоретического и практического вакуума в разработке таких проблем как проблема способностей становления и развития индивидуальности человека на всех этапах онтогенеза, вхождения и развития индивидуальности в группе, в социальной среде.

Особенно остро это положение ощущается о теоретическом поиске путей перехода к новой системе образования в Латвийской Республике. Отход от системы уравнивания знаний, подтягивания учащихся под определенный эталон, еще не предполагает возникновения качественно нового подхода к обучению, ведущего систему

народного образования к рыночным отношениям в обществе.

В настоящее время стали довольно популярны различные тренинги, проводимые в различных учреждениях, направленные на развитие навыков взаимодействия при решении тех или иных проблем, связанных с производством как материальных, так и культурных ценностей. На наш взгляд назрела необходимость в создании тренинговых моделей, направленных на развитие навыков взаимодействия в системе "учитель-ученик". Использование опыта транзактного анализа Т.А.Харриса, Э.Берна и других авторов, представляется нам наиболее удачным для адаптации к созданию социально-ролевого тренинга по взаимодействию в системе "учитель-ученик".

Таким образом, настоящая работа направлена на рассмотрение психологических аспектов взаимодействия в системе "учитель-ученик" в контексте проблемы развития когнитивной сферы учащихся и, исходя из вышеизложенного, представляется нам весьма значимой и актуальной.

Основной целью нашего исследования является раскрытие зависимости изменений когнитивных компонентов зоны ближайшего развития учащихся от типа социально-ролевого взаимодействия в системе "учитель-ученик".

Предметом исследования выбраны межиндивидуальные влияния в системе "учитель-ученик" в совместной деятельности, причем, влияния, обнаруживающиеся в степени перехода когнитивных навыков из зоны ближайшего развития в зону актуального развития учащихся.

Для достижения поставленной цели возникла необходимость в решении ряда теоретических, экспериментальных и практических задач исследования.

!) качество теоретических задач и следствия выступали г

1. Проведение теоретического анализа основных положений теории зоны ближайшего развития в отечественных и зарубежных источниках.

1, Изучение основных теоретических направлений в психолого-педагогической науке по проблеме социального взаимодействия в системе "учитель-ученик".

3. Разработка теоретических положений, доказывающих наличие связи между изменениями в когнитивной сфере учащихся и социальным взаимодействием в системе "учитель-ученик".

1, Осуществление теоретического анализа проблемы социального взаимодействия в системе "учитель-ученик" с позиций транзактного анализа.

5. Разработка теоретических предпосылок для создания транзактивных моделей социально-ролевого взаимодействия в русле транзактного анализа.

Экспериментальные задачи исследования следующие

1. Подбор задач, процесс решения которых позволяет реализовать различные модели социального взаимодействия,

2. Создание методик, позволяющих фиксировать изменения в когнитивных компонентах зоны ближайшего развития учащихся.

3. Создание методик, позволяющих выявить ориентацию учителя на ту или иную модель взаимодействия в системе "учитель-ученик".

4. Создание методики, позволяющей фиксировать меру связи между оценками процесса взаимодействия учителем и учащимися.

3. Создание методики, дающей возможность оценить эффективность реализованной учителем системы социального взаимодействия.

5. Разработка методики, позволяющей составить представление о той или иной роли учителя в процессе социального взаимодействия в системе "учитель-ученик".

Практические задачи исследования включают:

1. Создание и проведение в практику тренинговых моделей эффективного социального (ролевого) взаимодействия в системе "учитель-ученик" .

Обоснование предложений, которые могли бы быть использованы в практике школы для повышения эффективности процесса обучения.

Для реализации поставленной цели и решения выдвинутых задач необходимо было доказать следующие гипотетические предположения, выносимые на защиту.-

В качестве общей гипотезы исследования выступает предположение о том, что в процессе реализации совместной деятельности в системе "учитель-ученик" переход когнитивных навыков из зоны ближайшего развития в зону актуального развития учащихся детерминирован мерой соответствия характеристик самовосприятия и восприятия учащимися стиля взаимодействия и педагогической роли учителя.

Экспериментальная проверка общей гипотезы осуществлялась на основе подтверждения ряда частных гипотез, которые были подвергнуты непосредственной экспериментальной проверке.

В качестве первой частной гипотезы исследования выступает предположение о том, что в процессе взаимодействия в системе "учитель-ученик" учителем могут быть реализованы различные типы взаимодействия, определяемые стилем его деятельности, ориентацией на ту или иную систему отношений (С-О-С, С-С, С-С-О) и степенью реализации его коммуникативных и организатор-

ских способностей.

В качестве второй частной гипотезы исследования выступает предположение о том, что продуктивность процесса взаимодействия, скорость и качество усвоения когнитивных навыков учащимися будет детерминироваться степенью соответствия представлений учащихся о типе реализуемого взаимодействия представлениям учителя о выбранном и реализуемом им типе взаимодействия в системе "учитель-ученик".

В качестве третьей частной гипотезы исследования выступает предположение о том, что избранный учителем тип взаимодействия в системе "учитель-ученик" будет задавать параметры реализуемой им в процессе данного взаимодействия социальной роли.

Четвертая частная гипотеза исследования утверждает, что соответствие представлений учащихся о роли учителя представлениям учителя о собственной роли будет влиять на процесс перехода когнитивных навыков из зоны ближайшего развития в зону актуального развития учащихся в ходе выполнения ими совместной деятельности в процессе взаимодействия.

НАУЧНАЯ НОВИЗНА ИССЛЕДОВАНИИ заключается в том, что в нем впервые осуществлен анализ социально-педагогических взаимодействий с позиций транзактного анализа.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ состоит в попытке адаптации социально-психологических и общепсихологических моделей социальных взаимодействий в план педагогической деятельности.

В работе осуществлена попытка создания комплексной модели взаимодействия в системе "учитель-ученик" и рассмотрения детерминант, обуславливающих эффективность функционирования данной модели.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ. Несомненно значимыми с практической точки зрения нам представляются • рекомендации, полученные на основе теоретического и экспериментального материала исследования для использования в практике реальной школы.

Практическое значение работы заключается и в возможности использования методик, описанных в экспериментальной части исследования, для диагностики эффективности педагогического взаимодействия.

Наиболее практически значимым результатом диссертационного исследования нам представляется разработанный и описанный в III главе тренинг по ролевому взаимодействию в системе "учитель-ученик"-. .

Результаты теоретического и экспериментального анализа проблемы докладывались на Всесоюзной научно-методической конференции "Профессиональная культура учителя" в Даугавпилсе (1990), на заседании кафедры педагогики и психологии Даугавпилсского педагогического университета (1992). По результатам экспериментальной работы проведены лекции и консультации для студентов групп школьных психологов ДПУ (1992), учителей и методистов Пурвциемской гимназии г.Риги (1992-1993).

Предварительные результаты исследования опубликованы в виде тезисов к научно-методической конференции "Профессиональная культура учителя" в Даугавпилсе (1990), в Ростове-На-Дону (1991). Обобщенный теоретический анализ проблемы оформлен в виде статьи в сборнике лаборатории личности НИИ ОПП. Материалы исследования использованы для написания методического пособия для учителей средних школ по предмету "Человек. Природа. Общество." г.Рига (1993).

Глава I. Социальное взаимодействие как проблема
исследования в психологии.

Приступая к анализу данной проблемы, мы столкнулись с тем, что в отечественной и зарубежной науке существует большое количество работ, в которых категория взаимодействия подвергается анализу с различных сторон, обусловленных теми или иными отправными точками анализа. Мы считаем, что данные работы можно некоторым образом систематизировать.

В качестве основы данной систематизации мы можем предложить модель описанную Н.Н.Обозовым./6°/ , в которой выделяются три составляющие процесса взаимодействия в системе "человек-человек": эффективная, гностическая и поведенческая. Адаптируя данную структуру взаимодействия к целям нашего исследования мы, основываясь на теоретическом анализе Н.Н.Обозова, можем выделить три составляющие в процессе педагогического взаимодействия, причем, эти составляющие, на наш взгляд, могут выступать базисом для систематизации исследований в области педагогического взаимодействия.

1. Эмоциональный аспект взаимодействия. Сюда можно отнести исследования, посвященные изучению эмоциональной стороны взаимодействия, т.е. той стороны процесса, которая воздействует в основном на аффективную сторону взаимодействующих партнеров. Это исследования В.Г.Ананьева, Г.М.Андреевой, А.А.Бодалева, Ф.Н.Гоноболина, А.И.Донцова, А.Г.Ковалева, Я.Л.Коломинского, М.Ю.Кондратьева, С.В.Кондратьевой, Н.В.Кузьминой, В.Я.Ляудис, А.У.Хараша, В.Э.Чудновского, А.И.Щербакова и др.

2. Когнитивный аспект взаимодействия. В эту группу исследований можно отнести работы, авторы которых исходят от когнити-

вистских позиций в изучении процессов взаимодействия. Это работы Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, В.П.Зинченко, Е.Н.Кабановой-Меллер, З.И.Калмыковой, А.М.Матюшкина, Н.А.Менчинской, Ж.Пиаже и др.

3. Деятельностный аспект взаимодействия. К этому аспекту изучения проблемы взаимодействия можно отнести работы авторов, изучающих процессы взаимодействия партнеров при выполнении ими совместной деятельности. К этой группе исследований относятся работы Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, Л.Н.Леонтьева, А.В.Петровского, В.А.Петровского, А.-Н.Перре-Клермон, Ж.Пиаже, Н.И.Поливановой, В.В.Рубцова, А.В.Толстых и других авторов.

Необходимо отметить, что во всех работах вышеперечисленных авторов все три аспекта взаимодействия подвергаются комплексному анализу. Мы в нашей работе попытаемся провести анализ проблемы на стыке когнитивного и деятельностного аспектов, лишь в малой степени затрагивая аффективный аспект взаимодействия.

Приступая к анализу проблемы взаимодействия, мы должны отметить, что будем исходить из основополагающих представлений социального взаимодействия, описанных в работах Дж.Мида, Л.С.Выготского и Ж.Пиаже.

§1. Социальное взаимодействие и обучение на
проблема исследования в психологии.

Нами не случайно в качестве основы анализа проблемы взаимодействия избрана социально-психологическая концепция Джорджа Мида. Интеракционистская ориентация в трактовке социально-психологических явлений имеет двойное значение при анализе процессов социального взаимодействия. В случае если интеракционистские направления анализа применяются при рассмотрении когнитивных аспектов взаимодействия, то используется категориальный аппарат концепции Дж.Мида, включающий такие социально-психологические категории как взаимодействие индивидов, группы, общества, коммуникация, социальная роль. В случае анализа деятельностных аспектов взаимодействия, понятийный аппарат и проблематика интеракционистов активно используется в качестве таких категорий как интеракция индивидов друг в друга, поведение, активность и др. "Мы в социальной психологии,- отмечал Дж.Мид, - не рассматриваем поведение социальной группы с точки зрения поведения составляющих ее отдельных индивидов. Мы скорее исходим из данного социального целого сложной групповой активности, в рамках которой мы анализируем поведение каждого отдельного индивида." /Ш

Кроме того, применение категориального аппарата данной концепции наиболее удобно и при разработке тренинговых моделей взаимодействия, т.к. трансактный анализ является логическим продолжением теоретических посылок Дж.Мида.

Под социальным взаимодействием Дж.Мид понимал непосредственную межличностную коммуникацию, важнейшей особенностью которой является способность человека принимать "роль другого", представлять как его воспринимает партнер по общению, и соответ-

ственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия.

Таким образом, мы можем говорить о том, что социально-ролевое взаимодействие в системе "учитель-ученик" есть не что иное как деятельностно-коммуникационный процесс, важнейшей особенностью которого является трансляция своей роли учителем и восприятие этой роли учащимися с целью понимания ситуации и конструирования собственного поведения, собственных действий.

Дж.Мид пришел к выводу[^] что в становлении человеческого "Я" решающую роль играет социальное взаимодействие в процессе выполнения совместной деятельности, где каждый из партнеров дает материал другому для анализа ситуации и ее интерпретации а также позволяет увидеть успешность выполнения собственной роли. Основным механизмом такого контроля и самоконтроля является рефлексия.

Подход к понятию "интеракция" отличается от стандартных подходов к акту взаимодействия в других теоретических схемах. В последних интеракция выступает, как правило, в качестве внешнего условия, необходимого для анализа тех или иных специфических феноменов социальной психологии. Что же касается Дж.Мида и его последователей, то их в первую очередь интересует сам процесс социального взаимодействия, анализ которого необходим им для понимания социального поведения человека. Они пытаются выяснить какими средствами осуществляется и регулируется процесс социального взаимодействия. Отсюда и основные направления в анализе тех или иных проблем. Нас интересует трактовка с позиций интеракционизма проблемы коммуникации, ролевого поведения, различных типов социального взаимодействия, его стратегий.

Последователи Дж.Мида большое внимание уделяют анализу коммуникативной стороны взаимодействия, оперированию различными символами, которые передают определенное значение и вызывают определенные реакции у партнера. Дж.Мид тесно связывает способность к взаимодействию с овладением коммуникативными навыками.

Вторым направлением анализа социальных взаимодействий в рамках интеракционизма является анализ ролевых взаимодействий. Нередко название интеракционистских направлений анализа взаимодействий фигурирует как "теория ролей".

Анализ социальной роли имеет важнейшее значение для понимания социального поведения индивида в процессе взаимодействия. Проблема роли дает большой материал как для теоретических исследований, так и для эмпирических. Этим обусловлена большая популярность в зарубежных исследованиях ролевых концепций^{1!}, применяемых в большом количестве.

Современные ролевые теории опираются на теоретические конструкции Дж.Мида, связанные с введением им в социальную психологию понятия "роль". Это понятие использовалось Дж.Мидом для обозначения ряда социальных феноменов, например, проявления схожего поведения у разных людей в сходных ситуациях. Дж.Мид применил этот термин при развитии идеи Ч.Кули о "зеркальном Я" для объяснения акта взаимодействия индивидов в процессе речевой коммуникации. Суть идеи "Зеркального Я" в том, что в основе представлений индивида о самом себе лежит представление о нем окружающих его людей, взаимодействующих с ним, в которых он как в зеркале видит свое отражение и может корректировать свое поведение. Таким образом, выбор индивидом того или иного типа взаимодействия с партнером ведет к принятию им той или

иной роли, а степень соответствия поведения выбранной роли будет влиять на успешность реализации той или иной стратегии взаимодействия.

Понятие "социальная роль" является весьма сложным, так как роль представляет собой функцию разнопорядковых явлений объективного и субъективного характера. Ряд отечественных авторов (Л.П.Будева, В.С.Кон, Н.Д.Левитов, Р.К.Шакуров и др.) понимают ее как социальную функцию, как неразрывное единство определенного вида деятельности и соответствующего способа взаимодействия, обусловленного местом, занимаемым индивидом в системе связей с другими индивидами.

В нашем исследовании мы приписываем понятию роли следующие аспекты:

1. Роль как существующая система ожиданий относительно поведения участника процесса взаимодействия, занимающего определенное положение в системе "учитель-ученик", в его взаимодействии с другими участниками системы.

2, Роль как система ожиданий по отношению к себе индивида, то есть как он представляет себе модель своего поведения во взаимодействии с другими участниками системы.

3. Роль как открытое, наблюдаемое поведение индивида, занимающего определенное положение в системе "учитель-ученик".

Иначе говоря, в первом случае речь идет о представлениях учащихся о том, какую систему взаимодействия реализует учитель и о том, реализацию какой системы они ожидают от него; Во втором - о собственной оценке учителем реализуемой им системы взаимодействия, и в третьем - о наблюдаемом процессе реализации учителем той или иной роли в процессе выполнения совместной

деятельности с учащимися.

Представления о правах и обязанностях носителей социальных ролей достаточно четко отражаются в сознании участников взаимодействия, так как без этого было бы невозможно организовать даже самую элементарную совместную деятельность.

Степень единства и четкости представлений о ролевых требованиях у участников взаимодействия в основном зависят от содержания и характера самих ролей, поэтому нельзя абсолютизировать субъективное восприятие роли и отрывать его от содержательных, деятельностных аспектов роли, от ее связи с социальными отношениями.

Еще в 1936 г. Р.Линтон выдвинул теорию, основной мыслью в которой была идея о том, что существует возможность построения модели поведения индивида в группе в различных ситуациях. Для построения моделей он предложил ввести понятие роль. Он представлял роль как реализованное поведение, ожидаемое от того или иного лица в конкретных ситуациях деятельности при взаимодействии его с другими ее участниками. Эта теория получила широкое развитие в трудах западных психологов, таких как Т.Харбин, Н.Гросс, В.Мазон, Л.Харе, Т.Ньюком.

В настоящее время оживление интереса к ролевым теориям связывается с большим количеством работ отечественных авторов, развивающим ролевые концепции как зарубежных авторов, так и отечественных, к ним можно отнести работы Е.А.Ануфриева, Э.В.Беляева, Л.А.Бодалева, И.С.Кона, Н.В.Новикова, Б.Д.Парыгина, Р.Х.Шакурова, Д.Н.Шалина, Г.Гибиша, М.Форвсрга, Я.Пепаньского и других авторов. Этими авторами были сделаны попытки описать поведение и взаимоотношения индивида с другими людьми в терминах выполняемых индивидом социальных ролей. На основе анализа

понятий взаимодействия, отношений, социализации, совместной деятельности и других, ими были выделены несколько определений роли, так или иначе связанных с теми областями исследования в которых работали данные авторы. Так Р.Х.Шакуров понимает роль как социально-типическую систему поведения (совокупность действий), выработанную для реализации тех прав и обязанностей, которые следуют из позиции индивида в данной общности. А.Иречмар понимает роль как механизм, посредством которого общественные интересы детерминируют поведение индивида.

Г.Гибиш и М.Форверг, рассматривая систему ролевых отношений в группах, обращают внимание на то, что роли, выполняемые индивидом, лишь на первый взгляд кажутся чем-то внешним по отношению к каждому конкретному индивиду. На самом же деле они имеют стабильную внутреннюю структуру, которая, однако, может динамически изменяться в связи с условиями совместной деятельности. Г.Гибиш и М.Форверг отмечают, что хотя роль и является целостным образованием, индивидуальные характеристики и отношения индивида к деятельности, партнерам, стратегии взаимодействия могут привнести в нее новые качества. В своеобразной системе "личность-роль" роль "играется" хорошо, когда требуемые для ее выполнения черты и индивидуальные качества воспринимаются индивидом как собственные черты. Это и есть процесс интериоризации или принятия роли.

В большинстве теоретических и эмпирических работ по проблемам социального взаимодействия анализируются факторы, воздействующие на восприятие и выполнение индивидом той или иной роли в процессе взаимодействия. При этом выделяются следующие Факторы: 1. знание роли, то есть представления о правах и

обязанностях, связанных с данной ролью; 2. умение выполнять данную роль; 3. интериоризация выполняемой роли, которая непосредственно связывается с ее значимостью для индивида. *УЗЗ* *Г*

Выше перечисленные факторы помогают индивиду в процессе социального взаимодействия не только смотреть на себя глазами партнера, но и корректировать собственное поведение в соответствии с ожиданиями другого с тем, чтобы наиболее полно реализовать это взаимодействие.

В современной западной психологии анализу подвергаются два аспекта взаимоотношений индивида в процессе выполнения совместной деятельности с другими индивидами. Это с первую очередь анализ социального взаимодействия (*9t**& /m&gacY/b**) и коммуникативных актов (*eo***ibleA?№ ^ / ^* такой подход предложен П.Аргайлом, Р.Бейлсом., Д.Картрайтом, Т.Ньюкомом, Л.Харе, Г.Хомансом. Один из активнейших сторонников интеракционизма Р.Бейлс, утверждал, что "...один-- из объективных критериев групп - частота взаимодействий." Такой взгляд на основные характеристики совместной деятельности восходит еще к работам Г.Зиммеля и Ч.Кули, которые количество, частоту и глубину взаимодействий считали главными характеристиками совместной деятельности и факторами детерминирующими ее результативность.

Основными единицами анализа деятельности партнеров, выполняющих совместную деятельность у Р.Бейлса, Г.Хоманса и др. и является поэтому частота, интенсивность контактов (взаимодействий), т.е. единицы количественного измерения. Важнейшим индикатором положения человека в группе, уровня его активности они считают количество взаимодействий или коммуникативных актов, которыми он обменивается с членами группы. Причем имеются

з виду не просто взаимодействия или коммуникации, а взаимодействия и коммуникации, имеющие определенную эмоциональную окраску и содержание.

Л.В.Петровский, анализируя данный подход к анализу взаимодействий, отмечает, что поиск активности индивида в количественном анализе актов социального взаимодействия является серьезным просчетом. Он отмечает, что правильнее считать количественные показатели частоты взаимодействия скорее следствием, а не причиной эффективной организации совместной деятельности.

Последователи Дж.Мида-, рассматривая взаимодействие скорее с точки зрения социологических позиций, чем с позиций психологических, деятельностных, выделяли типичные стратегии поведения участников взаимодействия:

- содействие, как действенная помощь другим, активное содействие достижению общих целей;

противодействие достижению цели другими участниками взаимодействия, совершение несогласованных действий, идущих вопреки действиям партнеров;

-• уклонение или уход от взаимодействия с партнером даже тогда, когда ситуация и обстоятельства способствуют и требуют взаимодействия для достижения цели.

Наряду с типами поведения выделяются также и типы взаимодействия в диаде, как наиболее показательный и простой его вариант*

1, .Сотрудничество: оба партнера активно включаются в процесс взаимодействия и способствуют друг другу в достижении индивидуальной цели друг друга и общей цели, ради которой и организовано взаимодействие.

2. Противоборство: оба партнера не содействуют, а препятствуют достижению индивидуальной цели каждого, противоборствуют ДРУГ другу. При этом каждый из них старается достигнуть свою, индивидуальную цель.

3. Уклонение от взаимодействия: попытка уйти от взаимодействия в силу индивидуальных причин.

4. Однонаправленное содействие: один из партнеров пытается помочь достижению цели партнером, а тот, в свою очередь, избегает взаимодействия с ним.

5. Однонаправленное противодействие: Один из партнеров пытается помешать достижению цели другим, а тот, в свою очередь избегает взаимодействия.

6. Контрастное взаимодействие: один из участников пытается содействовать другому, а второй резко противодействует ему, причем противодействие маскируется в той или иной форме.

7. Компромисное взаимодействие: оба партнера как содействуют так и противодействуют друг другу.

Эти типы взаимодействия были выделены при анализе отношений между руководителем и подчиненными. Диадное взаимодействие, в зарубежных исследованиях социологического и психологического характера, рассматривается довольно широко. В работах отечественных авторов диадные взаимодействия рассматриваются в том же контексте выполнения совместной деятельности руководителем и подчиненным, или, как в нашем исследовании, учителем и ребенком.

Для фиксации акта взаимодействия многие психологи предлагали различные методики. Так в 1940 г. Чипл и Аренсберг предложили фиксировать любое обращение партнеров друг к другу как акт взаимодействия. Регистрация производилась наблюдателем,

который находился в группе или за непрозрачной перегородкой. Затем эта методика была усовершенствована Р.Бейлсом и вошла в практику исследований под названием "метода Бейлса".

Р.Бейлс считал, что акт взаимодействия можно зафиксировать лишь тогда, когда субъект производит какую-либо единицу действия, значимую для партнера (слово, жест, акт поведения) и когда эта единица действия несет партнеру определенную информацию, заставляющую его реагировать тем или иным образом. Р.Бейлс выделял 12 признаков поведения в ситуации взаимодействия у каждого из партнеров: 1. Стремится к солидарности, подбадривает партнера; 2. Спокоен, чувствует удовлетворение, легко и непринужденно держит себя с партнером; 3. Одобряет действия партнера, молча свидетельствует о своей согласии с ним; 4. Предлагает, указывает направление, но всегда в корректной форме; 5. Высказывает мнение, оценивает; 6. Дает информацию, разъясняет; 7. Требуется информации, просит повторить (в категорической или мягкой форме); 8. Интересуется оценкой своих действий; 9. Просит указаний о возможных путях действий; 10. Высказывает неодобрение, отказывается от участия; 11. Проявляет напряженность (стесненность, беспокойство); 12. Проявляет агрессивность, унижая партнера, старается выиграть в ситуации. В дальнейшем техника фиксации взаимодействий совершенствовалась, но в целом система Р.Бейлса является наиболее доступной и простой.

Таким образом, мы можем отметить, что проблема взаимодействия получила широкое развитие как в зарубежной, так и в отечественной психологии и несмотря на давний опыт изучения все еще остается актуальной и значимой.

Заостряя в данной работе внимание на педагогическом аспекте взаимодействия мы не можем не отметить важность взаимодействия

со взрослым в обучении и воспитании ребенка. На огромное значение взаимодействия в процессе развития когнитивной сферы ребенка указывали многие психологи. "Если принять, что все развитие психической жизни ребенка имеет место лишь в процессе социального взаимодействия, то отсюда можно сделать вывод относительно того, что подобное взаимодействие, и в особенности его наиболее систематизированная форма - процесс обучения, определяют развитие ребенка, создают новые психические формации и развивают высшие процессы психической жизни." /SS, 9?I Далее А.Н.Леонтьев пишет, - "... высшие специфические человеческие психологические процессы могут родиться только во взаимодействии человека с человеком, т.е. как интерпсихологические, и лишь затем начинают выполняться индивидом самостоятельно; при этом некоторые из них утрачивают свою исходную внешнюю форму, превращаясь в процессы интерпсихологические... Сознание не дано изначально и не порождается природой: сознание порождается обществом, оно производится." /S£ Процесс формирования сознания ребенка в его взаимодействии со взрослым стал основной темой работы многих психологов. Этой теме уделял большое внимание Л.С.Выготский.

Развивая вместе с Дж.Мидом в 20-30-е годы нашего века теорию развития познавательной сферы ребенка и концепцию знака и значения, Л.С.Выготский первым ввел в психологию понятие "Зона ближайшего развития". В классическом труде Л.С.Выготского "Мышление и речь" дано определение зоны ближайшего развития как "...расхождение между умственным возрастом, или уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и уровнем, которого достигает ребенок

при решении задач не самостоятельно, а в сотрудничестве (со взрослым). *"/Ж", ЗЕ I*

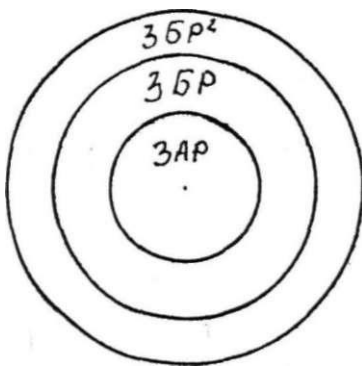
В умственном развитии ребенка Л.С.Выготский выделяет два уровня: актуальный (достигнутый к данному моменту) и потенциальный, связанный с зоной ближайшего развития. Последний определяется способностью ребенка в ситуации взаимодействия со взрослым усваивать новые способы действий поднимаясь на более высокую ступень развития. При этом наличие более широкой зоны ближайшего развития у конкретного ребенка является более надежным (по сравнению с актуальным запасом знаний и умений) признаком успешности дальнейшего обучения, чем и определяется значимость зоны ближайшего развития при оценке перспектив когнитивного развития учащегося.

Л.С.Выготский предлагал рассматривать овладение индивидом когнитивными навыками как результат интериоризации социальных процессов. Результаты, полученные многими авторами по проблеме интериоризации процессов социального взаимодействия и влияния ее на когнитивные процессы, привели к необходимости пересмотра зависимости между индивидуальными познавательными возможностями и социальными отношениями, что соответствует вышеизложенному взгляду на проблему Л.С.Выготского.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С.Выготского, исторически развивающаяся предметно-практическая деятельность человека выступает как та реальность, которая детерминирует его психическое развитие, развитие его сознания. Но эта детерминация носит опосредованный характер - в роли ее средств выступают исторически возникающие знаковые системы, коммуникативные системы как существенные элементы человеческой культуры.

На наш взгляд, правомерно рассматривать ролевые отношения в системе коммуникации как очень важный элемент отношений партнеров, несомненно откладывающий отпечаток на весь ход коммуникации, на ее направленность и глубину.

Таким образом, Л.С.Выготский представлял развитие когнитивной сферы ребенка как процесс переноса когнитивных навыков из зоны ближайшего развития в зону актуального развития. Этот процесс можно проиллюстрировать при помощи следующей схемы,



где ЗБР² - зона ближайшего развития, ЗАР - зона актуального развития, ЗБР* - новая зона ближайшего развития, заданная взрослым, после усвоения предыдущего материала, т.е. после переноса его в ЗАР.

Концепция зоны ближайшего развития разрабатывалась многими учеными. Тесно перекликаются с ней как отечественные, так и зарубежные концепции развития интеллекта. Так с точки зрения Н.А.Бернштейна, зона ближайшего развития включает модели как будущих когнитивных структур, так и уже усвоенных в прошлом, а также и деятельность, которая служит для снятия противоречия между ними. Бернштейн одним из первых предложил включить в структуру оценки интеллекта временную координату и не ограничиваться лишь вертикальными срезами в оценке уровня когнитивного развития. Он говорил о том, что ступени развития когнитивной сферы человека зависят от теоретических, практических либо педагогических потребностей./3/

Появление системного подхода во многих областях научного знания привело к развитию системных исследований в психологии.

Большой вклад в развитие системного понимания психологических категорий внес П.К.Анохин. Им была разработана концепция функциональной системы. Под системой понимается "совокупность объектов, взаимодействие которых обуславливает наличие новых интегративных качеств, не свойственных образующим ее частям, компонентам." // ^ / ^ /

Функциональные системы различаются как сложностью структуры, так и многообразием ролей, которые играют составляющие их компоненты. Л.С.Выготский говоря об этом отмечал: "Я попытался показать, что ход развития ребенка характеризуется радикальными изменениями в самой структуре поведения: на каждой ступени не только меняется реакция ребенка, но эта реакция осуществляется уже иным способом, с использованием новых орудий поведения и заменой одной психической функции другой".

Согласно А.Р.Лурия и П.К.Анохину, составляющие компоненты зоны ближайшего развития как элементы функциональной системы будут выполнять различные, гибкие роли. Сам учебный материал, задачи, используемые для выработки умений и навыков, модели отношений "взрослый-ребенок", предыдущий опыт и модели будущего - все это действует вместе при возникновении потребностей и возможностей и выполняет функцию развития.

Идея зоны ближайшего развития анализируется и в связи с появлением принципа ведущей деятельности. Рассмотрение различных видов деятельности в качестве основы поэтапного развития интеллекта является очень значимым с точки зрения создания условий воспитания и обучения. Развитие когнитивных навыков у детей можно ускорить за счет задания такого типа деятельности, который на данный момент является актуальным и наиболее усво-

ен ребенком. Можно говорить и о выборе актуального способа взаимодействия. Стилль взаимодействия, выбираемый учителем, будет, таким образом, влиять на скорость выполнения и результативность учебной деятельности.

Развитие идеи зоны ближайшего развития привело к появлению теории поэтапного развития умственных действий П.Я.Гальперина, которая является теоретической разработкой идеи интериоризации умственных действий, что является основой всей концепции зоны ближайшего развития.

Помимо отечественных авторов мысль о взаимосвязи интеллектуального развития с процессом взаимодействия со взрослым развивали и многие зарубежные авторы. Концепция "следующей ступени" тесно перекликается с теоретическими разработками Л.С.Выготского. Согласно данной концепции развитие ребенка будет успешным только тогда, когда в процессе взаимодействия взрослый задает и контролирует уровень различий между самостоятельно выполняемыми ребенком задачами и теми, которые он предъявляет ребенку в ситуации обучения./5/ , ~~191~~

Р.Сиглером были разработаны задачи, направленные на последовательный анализ понятий времени, расстояния и скорости, что позволило организовать процесс обучения более эффективно, чем в классическом варианте, далеко не всегда учитывающем реальные возможности ребенка.

Зона ближайшего развития ребенка предполагает включение в процесс развития интеллекта как задач предыдущего уровня, так и последующего. Она, таким образом, действует не только те структуры интеллекта, которые уже существуют у ребенка, но и те, которые еще только могут возникнуть. Таким образом

происходит не только продвижение в развитии, но и своеобразное подведение к самостоятельному развитию. Выбор стратегии этого подведения составляет одну из задач учителя в процессе взаимодействия.

Второй аналоговой концепцией, близкой по своим теоретическим посылкам к концепции зоны ближайшего развития, является концепция "строительных лесов" Дж.Брунера и Д.Вуда. Ее в большинстве случаев используют зарубежные исследователи для организации среды для достижения ребенком следующей ступени когнитивного развития. Главным тезисом данной теории является тезис о том, что "педагогическое вмешательство взрослого должно быть обратно пропорционально уровню развития способности к решению задач у ребенка...//35", 30

Авторами данной концепции отмечается, что поддержка взрослыми ребенка при решении им задач в процессе обучения должна носить не количественный, а качественный характер. Взрослый при этом не должен сосредотачиваться на решении или не решении задачи ребенком только. Больше внимание необходимо уделять происходящим в ребенке изменениям, открытием им новых путей и способов решения задачи, пусть не всегда оптимальным так как главной задачей в процессе развития ребенка является научение его самостоятельному целеобразованию. Взрослый может сосредотачивать внимание ребенка на другие объекты, может концентрировать его внимание на удержании в памяти той или иной информации, а может и просто поощрять тот или иной путь в решении задачи.

Мы можем отметить, что концепция зоны ближайшего развития получила не только признание, но и дальнейшее развитие как в отечественной, так и в зарубежной науке.

Обсуждение проблемы когнитивного развития ребенка в трудах как отечественных, так и зарубежных авторов часто опирается на теоретические разработки данной проблемы швейцарским психологом Ж.Пиаже. В концепции интеллектуального развития ребенка т.Пиаже, во многом определившей направление теоретического поиска многими учеными, кооперация ребенка со сверстниками и со взрослым рассматривается как главный фактор социальной среды, влияющий на его когнитивное развитие. Основными чертами этого влияния является ускорение или замедление стадий развития интеллекта в зависимости от культурного и образовательного окружения ребенка.

Начиная с 20-х годов нашего века Ж.Пиаже начинает разработку нового подхода к развитию интеллекта ребенка начиная с его эгоцентрических реакций. Пиаже отмечает первичность эгоцентрических побуждений в развитии ребенка, которые социализируясь в процессе взаимодействия ведут к развитию индивидуального интеллекта. Таким образом, Я.Пиаже считал, что первоначальная природа интеллекта ребенка носит индивидуальный характер, а затем все более и более социализируется. В зависимости от уровня развития индивида обмены, которые он осуществляет в социальной среде, весьма различаются по своей природе и по-разному влияют на индивидуальную структуру интеллекта. Это положение Ж.Пиаже тесно переносится с мыслью Л.С.Выготского о том, что ребенок может осваивать те или иные когнитивные элементы, предлагаемые ему средой, имея определенный запас операций в зоне актуального развития.

Пиаже отмечает, что уже с рождения ребенок подвергается тем или иным социальным воздействиям среды, но поскольку у него отсутствуют еще какие-либо интеллектуальные модификации,

он еще не может обмениваться мыслями с окружающими его людьми. Когда же ребенок осваивает язык, у него возникают новые социальные отношения, которые обогащают и трансформируют мышление индивида. Затем "структуры, свойственные зарождающемуся мышлению, исключают формирование общественных отношений сотрудничества, которые могли бы повлечь за собой конституирование логики. Перемещающийся внутри пространства между деформирующим эгоцентризмом и пассивным принятием интеллектуального принуждения, ребенок *еще* не является объектом социализации интеллекта, способным глубоко изменить механизм этого процесса. Поэтому именно на уровне формирования конкретных операций встает во всей остроте проблема соотношения влияния социального обмена и индивидуальных структур на развитие мышления."/ - /V , *д%1

Далее Я.Пиже пишет о том, что уровень развития способности к сотрудничеству тесно связан с операциональной сферой интеллекта. При этом отмечается, что индивидуальные характеристики мышления соединяются в одно целое и "в конечном счете операционально группируются, ребенок становится все более и более приспособленным к сотрудничеству, к социальным отношениям, отличающимся от принуждения в том, что они предполагают взаимность между индивидами". /ff,

Таким образом, в работах К.Пиже отмечается несомненная значимость для когнитивного развития ребенка его кооперации со взрослым.

Далее в своих трудах И.Пиже ставит проблему соотношения ролей социального обмена и индивидуальных структур интеллекта в развитии мышления, и таким образом затрагивает проблему взаимосвязи структур интеллекта и форм социальных отношений.

Пиаже усматривает структурную аналогию между уровнями психологической реальности и социологической реальностью, "...социальные отношения, уравновешенные в ходе сотрудничества, составят "группы" операций, то же произойдет и в результате логических действий, осуществленных индивидом в отношении внешнего мира, а законы объединения (логических операций - читаем мы) в группы определяют форму идеального равновесия, характерного как для первых, так и для вторых."///

В отличие от социальных отношений "коллективные представления", групповые мнения, установки формирование которых Ж.Пиаже связывает со способом передачи информации взрослым партнером ребенку, носят скорее символический характер, а не характер логических операций. Иначе говоря, поскольку логика в представлении т.Пиаже является продуктом координации при обмене, кооперация позволяет осуществить адекватную передачу какого-либо понятия, в то время как это не наблюдается при ассиметричном взаимодействии, выражающемся в отношениях престижа, авторитета, власти и т.д.

Таким образом, можно сказать, что для закрепления понятия как логической субъединицы индивидуального мышления ребенка, необходимо его воспроизведение самим ребенком, иначе оно останется лишь авторитетным (в лучшем случае) мнением взрослого и не войдет в индивидуальную логику самого ребенка.

Сама социальная роль учителя, в широком понимании этого слова, уже предполагает некоторое воздействие на сферу социальной логики ребенка. И результативность взаимодействия во многом определяется способом и стилем передачи когнитивных навыков ребенку в процессе взаимодействия с ним.

Дальнейший анализ взглядов Ж.Пиаже на проблему взаимодей-

ствия в системе "взрослый-ребенок" и на проблему развития когнитивной сферы ребенка осуществлялся многими отечественными и зарубежными учеными. Одно из направлений развития данной проблематики связано с трудами самого К.Пиаже о роли речи в развитии интеллектуальной сферы ребенка. Я.Пиаже отмечал огромную роль объяснений,, даваемых ребенку как взрослым, так и сверстниками в процессе решения задач. Исследования Р.Нилсен, направленные на изучение координированности действий детей при выполнении рисунков связанными карандашами, показали, что в возрасте 7-8 лет у детей происходит изменение уровня социального развития что связывается с возникновением новых операциональных действий в этом возрасте. //33.^/

Исследования К.Дами выявили два типа влияния, оказываемых партнером в совместной деятельности на ребенка: "...с одной стороны, оказывается положительное и конструктивное влияние, позволяющее испытуемому ориентироваться в разнообразных ситуациях с возрастающей мобильностью (обязанность часто менять тактику в связи с действиями партнера); с другой стороны оказывается отрицательное и тормозящее влияние, поскольку деятельность противника постоянно противостоит деятельности испытуемого, препятствуя ему достигнуть свои цели". // ^ , < ^ /

Работы Флейвелла //ЛЗ-190 I показали, что в определенных ситуациях возникает соответствие между развитием когнитивной деятельности и формами социального взаимодействия. Флейвелл стремился описать эволюцию коммуникативных способностей и принятия той или иной роли ребенком в процессе взаимодействия. Он использовал в своей работе ситуации, в которых ребенок должен был выбрать действия при совместной работе и скоордини-

ровать их с действиями экспериментатора. Таким образом он, например, изучает то, как ребенок начинает учитывать в своей деятельности намерения партнера по взаимодействию и в соответствии с ними координирует свои собственные действия. В других экспериментах изучаются аргументы, используемые ребенком для убеждения партнера в необходимости выбора той или иной стратегии взаимодействия, в правильности решения, изучается возможность участия ребенка в деловой игре. Во всех этих работах показывается, что по мере своего развития ребенок постепенно приобретает способность выделять то или иные точки зрения, воспроизводить их и учитывать в своих действиях. Несомненно, что все эти аспекты взаимодействия связаны с развитием когнитивных структур интеллекта ребенка, однако, направленность этого влияния, его продуктивность изучена недостаточно глубоко.

Исследования Дуаз показали, что социальное взаимодействие при решении задач редко выступает в роли когнитивного структурирования, поскольку закономерности развития взаимодействия и когнитивного структурирования будут различными, //£> , 3 £ /

Интересны исследования в рамках данного направления экспериментального поиска, проведенные Селмэном. В данных экспериментах зафиксирована корреляция между уровнями развития нравственных суждений и способностью принимать на себя ту или иную роль. Селмэн связывает способность динамически менять свою роль со способностью к взаимодействию с партнером с учетом его точек зрения.

Таким образом можно предположить, что уровень развития когнитивных структур интеллекта зависит от способности ребенка анализировать позицию партнера, его видение проблемы и от

способности координировать свои действия с действиями партнера. Видение ролевой структуры партнера, таким образом, является одним из важнейших факторов успешности взаимодействия.

Объединяя в единое целое концепции Дж.Мида, Л.С.Выготского и К.Пиаже мы можем констатировать, что несмотря на большое количество работ в области изучения проблемы соотношения взаимодействия и когнитивного развития, необходимо более детально рассмотреть вопрос о ролевой структуре взаимодействия, о влиянии социальной роли взрослого на развитие когнитивных навыков ребенка. В этом русле выполнены многие работы как экспериментального, так и теоретического плана. Остановимся на них более подробно.

§2. Социальное взаимодействие как условие расширения зоны ближайшего развития учащихся.

Изучение процессов когнитивного обмена между партнерами в системе "учитель-ученик" может быть проведено только в ситуациях социального взаимодействия партнеров (как минимум двух). В совместной деятельности учителя и ученика возможно проследить взаимосвязь форм их взаимодействия и процессов динамического изменения зоны ближайшего развития учащихся.

С.Л.Рубинштейн, отмечая важность социального взаимодействия в психическом развитии ребенка писал: "...стадии, или ступени, умственного развития ребенка, выражающиеся в формах наблюдения, речи, мышления, зависят от содержания, которым в ходе обучения овладевает ребенок, и от формы общения, в частности педагогического взаимодействия, в условиях которого это развитие совершается."^{7^.}?, 176/

В отечественной психологии существует большое количество исследований так или иначе связанных с проблемой эффективности обучения и совместной деятельности учителя и учащихся. В тоже время только небольшое количество исследований посвящено изучению зависимости развития когнитивной сферы учащихся от форм взаимодействия с учителем.

В социальной психологии принято рассматривать системы отношений партнеров в совместной деятельности с точки зрения занимаемого ими статуса в формальной (официальной) и не формальной (не официальной) структуре группы, в которую партнеры включены. Несомненно, что положение индивида в структуре группы будет определять его роль в построении системы отношений с партнерами в совместной деятельности.

Рассматривая вопрос о формальной структуре отношений в системе "учитель-ученик", мы *должны* отметить, что очевиден факт, что учитель выступает в ней с позиции руководителя, а учащиеся - подчиненных. В этом случае к исследованию взаимодействия приложимы все модели взаимодействия в системе "руководитель-подчиненный". Распределение функциональных обязанностей осуществляется должностными инструкциями, строго распределены роли всех членов системы, система подчинения и, по терминологии социальной психологии, "структура власти".

С другой стороны, учитель вступает в неформальную структуру отношений, которая определяется реальными отношениями учителя с учащимися в учебном процессе.

Можно предположить, что преобладание в ориентациях учителя отношений, обусловленных формальной или неформальной структурой отношений определяют его индивидуальный стиль деятельности. Поэтому стиль деятельности учителя, предположительно, может выступать в качестве детерминанты когнитивного развития учащихся.

В работах зарубежных авторов много внимания уделяется проблемам стиля деятельности руководителя. Развитие этого направления началось в конце 30-х годов, в связи с неудачами в изучении качеств личности лидера. Перенос акцента в исследованиях с качеств лидера на изучение особенностей его стиля деятельности давал возможность подойти к изучению совместной деятельности как динамическому явлению и тем самым преодолеть кризис "теории черт". //O~,o2f / В этих исследованиях рассматриваются социально-психологические механизмы эффективности совместной деятельности руководителя и подчиненного, механизмы эффективности совместной деятельности руководителя и подчинен-

ного, механизмы влияния стиля деятельности на продуктивность совместной деятельности. Предметом этих исследований становятся отдельные альтернативные параметры деятельности руководителя: авторитарный - демократический; авторитарный - иквалитарный; ориентированный на задачу - ориентированный на отношения с партнерами; ориентированный на себя - ориентированный на партнера; директивный - консультивный и т.д.

Наиболее изучены авторитарный и демократический стили руководства. основополагающую роль в этих исследованиях сыграли работы К.Левина и Р.Липпитз //30/, Р.Липпита и К.Уайта //3//.

Исследования К.Левина и Р.Липпита были проведены в двух группах школьников в возрасте 10-11 лет с целью установить влияние стиля руководства на поведение детей. Руководство этими группами при изготовлении театральных масок осуществлялось одним и тем же взрослым с помощью двух различных типов процедур - авторитарного и демократического.

Как оказалось, стиль руководства влияет преимущественно не на материальные, а на морально-психологические результаты совместной деятельности, прежде всего на атмосферу межличностных отношений партнеров. При демократическом стиле отношений возникает более устойчивая внутренняя структура и установка к самостоятельной деятельности: деятельность продолжалась и после ухода учителя, тогда как в группе с авторитарным стилем управления уход учителя вызывал прекращение деятельности и нарушения дисциплины.

Подобное исследование было проведено и Р.Липпитом совместно с К.Уайтом. //3/1 В эксперименте выяснялось влияние на деятельность группы трех стилей руководства: авторитарного, демократического и лейсезфериого.

Эти исследования подтвердили выводы К.Левина о том, что демократический стиль руководства наиболее эффективен в стимулировании инициативы и самостоятельности детей, но по деловой продуктивности уступал авторитарному стилю или «о был равен ему. В группах с лейсезферным стилем дети были довольно активны, но их продуктивность была низкой. Они были неудовлетворены отношениями с руководителем группы и не включались в групповую деятельность.

В дальнейшей разработке данной проблематики появилось направление, связанное с изучением специфики ситуации деятельности .

Ситуационный подход к разработке проблемы стиля управления был довольно последовательно реализован Ф.Филлером *1/3f I.* Им были названы два стиля деятельности руководителя: с ориентировкой на задачу и с ориентировкой на отношения с подчиненными. Он вводит три ситуационные переменные для анализа этих стилей: отношения руководителя и подчиненных, структурированность задач, позиция власти руководителя.

Ситуационные переменные представляют собой как бы "континуум благоприятствования". Наиболее благоприятной является ситуация когда наилучшие отношения руководителя и подчиненных сочетаются с высокоструктурированной задачей и сильной позицией власти руководителя. Наименее благоприятная - наоборот: отрицательные отношения в системе "руководитель-подчиненный", неструктурированность задачи и слабая позиция власти руководителя.

Согласно "вероятностной модели", руководитель, ориентированный на задачу, будет наиболее эффективен в двух случаях: в крайне благоприятной и крайне неблагоприятной ситуациях,

руководитель те, ориентированный по отношению, - в умеренно благоприятной и умеренно неблагоприятной. Эти утверждения *Фидлера, в конечном счете, приводят к выводу о том, что руководитель, высоко ориентированные на задачу, не может обладать столь же высокой ориентацией на отношения с подчиненными.

Среди моделей "организационного лидерства" заслуживает внимания модель У.Реддиана. Он использует те же параметры, что и Ф.Фидлер - "ориентация на задачу" и "ориентация на отношения" и выделяет следующие стили деятельности: объединяющий стиль - высокая ориентация на задачу, высокая ориентация на отношения; стиль преданности делу - высокая ориентация на задачу, низкая ориентация на отношения; обособляющий стиль - низкая ориентация на задачу, низкая ориентация на отношения; связующий стиль - низкая ориентация на задачу, высокая ориентация на отношения.

Во всех теориях "синтетического направления", как правило, присутствуют две переменные - стиль руководства и ситуация его реализации. Очевидно, что в предложенных моделях отсутствует третья переменная, на наш взгляд не менее важная, - степень восприятия стиля, реализуемого руководителем, другими участниками деятельности.

На наш взгляд решить проблему соотношения стиля руководства, степени восприятия этого стиля партнерами, ситуации реализации стиля руководства можно опираясь на концепцию персонализации.

Концепция персонализации А.В.Петровского и З.А.Петровского является результатом развития многоуровневой концепции коллектива. Теория деятельностного опосредования межличностных отно-

шений раскрывала зависимость между деятельностью, которую выполняет группа и системой отношений, которая складывается в группе между ее членами. Экстраполяция идей деятельностного опосредствования в сферу проблематики лидерства осуществлена А.В.Петровским. Он разработал модель лидерства, а которой наряду с описанными выше двумя переменными, введена третья - уровень развития группы. Им было показано, что чем выше уровень развития группы, тем в большей степени отношения между ее членами опосредованы содержанием и ценностями совместной деятельности. А.В.Петровский, говоря о возникновении лидера в группе, отмечает, что оно происходит на основе субъект-субъект-объектных отношений, а не на основе субъект-субъектных. Таким образом, А.В.Петровский дает четкое определение лидера: "Лидер - это наиболее референтное для группы лицо в отношении групповой деятельности (разумеется, если эта деятельность сложилась и опосредствует межличностные отношения), некий общий для группы средний член межличностных отношений, от которых зависит ее эффективность"./т7 ,210/

Независимо от того, существуют ли у лидера официальные властные полномочия, члены группы, с которыми он выполняет совместную деятельность, наделяют его атрибутами авторитета, признают за ним право принимать ответственные решения, управлять общей деятельностью, оценивать ее результаты.

Можно предположить, что в данном признании за тем или иным человеком властных полномочий огромную роль будут играть не только индивидуальные показатели интеллекта, уровня развития навыков и умений, но и параметры роли, стиля отношений, ориентация на ту или иную систему взаимодействия.

Мы не случайно рассматриваем в данной работе некоторые моменты, связанные с проблемой лидерства и его эффективности. Ведь только тот лидер будет осуществлять наиболее эффективное руководство, который обладает подлинной "властью авторитета", а не "авторитетом власти". Многие авторы обращают внимание на то, что проблемы управления группами учащихся как во время воспитательного процесса, так и во время решения каких-либо когнитивных задач, тесным образом связаны с проблемой авторитета учителя. На наш взгляд учителя необходимо рассматривать как лидера группы изначально наделенного определенными властными полномочиями,; обладающего некоторым "авторитетом власти". Подлинная же "власть авторитета" не дается учителю вместе с его ролью, она завоевывается им в процессе выполнения совместной деятельности с учащимися, направленной как на решение воспитательных, так и когнитивных задач.

Можно предположить, что только те учителя, которые наделены группой "подлинной властью авторитета" будут осуществлять ролевое влияние на членов группы, ускорять или замедлять расширение зоны ближайшего развития учащихся. Причем, индивидуальные психо-биологические качества учителя в меньшей степени будут влиять на признание за учителем той или иной роли. В большей степени, ролевое влияние будет обусловлено рефлексированными параметрами роли к которым мы относим индивидуальный стиль Деятельности учителя, ориентацию на ту или иную систему отношений с учащимися и степень реализации коммуникативных и организаторских способностей учителя.

Эти положения предполагают, что при выполнении учебной Деятельности учитель может быть ориентирован на ту или иную систему отношений с учащимися. Фиксация учителя на субъект-

субъектные отношения предполагает прерогативу эмоционально-личностных компонентов роли учителя и учащихся. Эта система отношений будет наиболее эффективна при выполнении воспитательных задач, в процессе решения которых наиболее значимыми будут эмоционально непосредственные отношения, складывающиеся между группой и ее руководителем.

При фиксации учителя на субъект-субъект-объектные отношения объект совместной деятельности передвигается на второй план отношений и учитель служит проводником в изучении объекта учащимися. Причем, он руководствуется в реализации отношений с учащимися тем эталоном отношений, который складывается на субъект-субъектном уровне. В данном случае учитель не может абстрагироваться от установочных явлений в отношениях с учащимися, видит в них только "учащихся" как носителей роли "учеников". Процесс общения с ними строится лишь на уровне "общения первого рода", несущего в основном эмоциональную, а не информационную нагрузку.

Система отношений на уровне субъект-объект-субъектных позиций, предполагает процесс взаимного участия учителя и учащихся в процессе взаимодействия. Только на этом уровне происходит процесс "общения второго рода", т.е. в этом случае совместная деятельность выступает как средство взаимной рефлексии, только в этом случае происходит трансляция партнеру предмета деятельности. Только "через созданный предмет человек транслирует в социальное целое, обретая в нем свою идеальную представленность, продолжая себя в других людях и в себе как в "другом". /-7/,253/

Несомненно, что только при ориентации учителя на С-О-С отношения процесс рефлексии его роли учащимися будет наиболее

эффективным. .

Опираясь на положения стратометрической концепции А.В.Петровского, рассматривающей группу как "субъект совместной социально обусловленной деятельности" и изучающей вопрос о том, как объект деятельности "распредмечивается в субъекте, наделяя своими характеристиками включившихся в совместную деятельность членов группы, опосредствуя и преобразуя межличностные связи и отношения"/-73 с одной стороны, и, с другой стороны, на положения концепции персонализации о том, что деятельность является основным и единственно эффективным способом персонализации, можно предположить, что эти процессы специфичны для педагогической деятельности, так как она сама специфична.

Организуемая учителем деятельность - учебная, трудовая, общественно полезная и др. является целевой, так как она имеет свой предмет и направлена на реализацию определенных целей. Учитель организует деятельность учащихся, помогает им создать среду собственной деятельности, но учащийся при этом, оставаясь объектом педагогического воздействия, действует самостоятельно, создает сам обстоятельства своей деятельности и сам создает условия взаимодействия с людьми. Причем, цели и задачи деятельности учителя не совпадают с целями и задачами деятельности школьников. Деятельность учителя носит организационный характер, т.е. она направлена на организацию процесса обучения и взаимодействия учащихся, как и на результат этих процессов, а деятельность учащихся только на результат, т.е. на усвоение знаний, умений и навыков.

Это дает основание утверждать, что организаторская деятельность учителя является важнейшим фактором развития учащихся. Она выступает в качестве метода достижения целей обучения и

воспитания. Ноте с уверенностью!) утверждать, что успех педагогической деятельности будет во многом определяться ориентацией учителя на ту или иную систему взаимодействия с учащимися.

Изучение педагогической деятельности многих учителей показывает, что одни из них выдвигают на первый план задачи целевой деятельности, другие - задами организационной деятельности. Другими словами, можно сказать, что одни учителя ориентированы "на задачу", другие - на "отношении". При этом, в одном случае внимание учителя больше всего направлено на продукт деятельности учащихся, на то как они усваивают преподаваемый предмет, т.о. происходит фиксация на объект. Это приводит к построению субъект-объектных отношений учителя с учащимися. В другом случае, внимание учителя больше фиксируется на индивидуальных особенностях взаимодействия тех или иных учащихся, их отношениях друг с другом, с учителем, а вопрос отношения к задаче, к способам и рошения отодвигается на второй план, что приводит учителя к доминированию субъект-субъектных отношений в системе "учитель-ученик". Из этого можно предположить, что таким образом ориентированные учителя не достаточно эффективно выполняют задачи обучения.

Исследования В.Э.Чудновского [1, 2, 3], направленные на изучение устойчивости понятийной сферы школьника, подтверждают эти положения. Автор исходит из того, что устойчивость понятийного аппарата определяется сформированностью у школьника "коллективистической мотивации". При этом автор отмечает, что школа делает основной упор на обучении, усвоении учащимися учебных навыков и в меньшей степени уделяет внимание формированию индивидуально-типическому в школьниках.

Поэтому, несомненно, для оптимизации процесса обучения, в большей мерс, необходима ориентация учителей з учебной деятельности на организацию совместной деятельности в системе "учитель-ученик" и "ученик-ученик", причем, деятельности обоюдно значимой для обоих участников системы.

Проведенный теоретический анализ позволяет нам предложить классификацию учителей по группам в зависимости от типа их ориентации в учебном процессе.

В первую группу можно отнести учителей, у которых сформирована установка на процесс взаимодействия как на средство обучения учащихся через совместную с ним деятельность по поиску путей лучшего усвоения материала, наиболее адекватного способа решения задач, с опорой на уже усвоенные им когнитивные операции. Эти учителя ориентированны на С-О-С отношения и реализуют процесс взаимодействия в наиболее полном объеме.

Во вторую группу входят учителя, у которых сформирована установка на "формальный" процесс обучения, на подбор и усвоение материала, успеваемость учащихся и отсутствие нареканий со стороны завучей и методистов. Эти учителя, таким образом, ориентированы в своей деятельности на процесс обучения, причем, он будет односторонним, т.к. учитель ориентирован на С-С-О отношения и видит себя лишь проводником знаний и не занимается реализацией процесса взаимодействия, не интересуется изменением когнитивных структур учащихся и фиксирует только вертикальные срезы в оценке их развития.

У учителей третьей группы наблюдается ориентация на С-С отношения как на процесс установки и стлаживания отношений с учащимися. Учителя данной группы видят основную задачу школы

в процессе воспитания, лишь в малой степени занимаясь развитием когнитивной сферы учащихся. Данные учителя основной упор в своей деятельности делают на развитие отношений с учащимися, причем, лишь на уровне поверхностного, эмоционально-непосредственного слоя отношений. Эти учителя реализуют в своей деятельности лишь параметры официальной роли, которой они наделены, используют в процессе построения отношений с учащимися свои, индивидуальные установки и оценки учащихся, видят в них только подчиненные роли.

Основным видом деятельности учащихся в школе является учебная деятельность. Если рассматривать процесс организации этой деятельности как совместной деятельности учителя и учащихся, то при более глубоком ее рассмотрении станет ясно, что она выглядит как совместная лишь внешне, т.е. учитель работает со всем классом в целом, а на деле она оказывается лишь "суммой индивидуальных учебных достижений" / ?\$. , /8? / каждого ученика сидящего в классе.

Таким образом, существующая в настоящее время совместно-распределенная форма работы учителя с учащимися затрудняет процесс восприятия роли учителя учащимися и учителем учащихся. На важность этого неоднократно указывалось в работах Г.М.Андреевой, А.А.Бодалева и других психологов, занимающихся изучением проблемы социальной перцепции. /У, 54 3, 3/

Многие авторы рассматривают зависимость изменения когнитивных структур интеллекта взаимодействующих субъектов от форм их активности в процессе выполнения совместной деятельности в процессе взаимодействия.

Так А.З.Петровский и З.А.Петровский, в ходе развития концепции персонализации, рассматривают проблему переноса "вклада" из инт^индивидуального пространства одного субъекта

в интроиндивидуальное пространство другого. Анализируя положения концепции персонализации с точки зрения нашего исследования, мы можем отметить, что когнитивные структуры зоны актуального развития представляют собой интроиндивидуальные компоненты субъекта взаимодействия, т.к. они являются субъективно привязанными к индивидуальному опыту субъекта и проявляются в его поведении и сознании. В психологической науке имеется давний опыт изучения интроиндивидуальных структур интеллекта при помощи тестовых методик и методов "вертикального среза".

В процессе совместной деятельности вклад из интроиндивидуального пространства одного из субъектов совместной деятельности переносится в интериндивидуальное пространство двоих. Это так называемый интерплан индивидуальности. В контексте нашего исследования это и есть зона ближайшего развития субъектов. Чем ближе интерплан субъекта, тем больше вклад, который подвергается анализу и переработке.

Третий уровень существования вклада, т.н. "метоуровень", включает в себя переработанную и усвоенную субъектом часть комплекса вкладов из интериндивидуального пространства субъектов совместной деятельности. Причем эта та часть, которая принята в виде интроиндивидуального когнитивного компонента. Или, другими словами интериоризированная часть зоны ближайшего развития.

Ценность данной концепции заключается в том, что имея общие с концепцией зоны ближайшего развития Л.С.Выготского исходные теоретические положения, она более "социальна" и рассматривает социальные влияния в процессе переноса вклада от одного субъекта другому.

Но на наш взгляд на этом процесс переноса не заканчивается. Интериоризованный вклад включаясь в зону актуального развития подвергается анализу и трансформации в соответствии с уже

имеющимися и проверенными на практике когнитивными структурами. В результате данного анализа вклад может быть включен, а может быть и не включен в индивидуальную логику субъекта. В случае непринятия вклада он возвращается в интериндивидуальное пространство и вновь подвергается анализу и оценке обоими субъектами совместной деятельности. Причем, это возможно лишь тогда» когда между субъектами отношения строятся по типу кооперации или сотрудничества. В случае принятия вклада он может быть соотнесен с имеющимися компонентами индивидуальной логики, трансформирован в соответствии с ними и вынесен уже в качестве нового вклада в интериндивидуальное пространство. Таким образом вклад может быть дополнен, переработан и принят как новый первым субъектом. В контексте трансактного анализа этот процесс можно рассматривать как обмен трансакциями, как акт взаимодействия. Это уже не процесс персонализации, не воздействие, а взаимоперсонализация, взаимо-действие. Несомненно, что вклад будет тем более переработан, трансформирован, чем шире и глубже развита зона актуального развития субъекта, чем богаче его индивидуальный опыт и чем ярче проявляются у него способность и потребность взаимодействия. Таким образом, по результатам трансформации вклада можно судить и о зоне актуального развития и о зоне ближайшего развития, ибо изменение вклада может выступать в качестве показателя уровня развития аналитико-синтетических компонентов сознания.

Таким образом, мы можем предположить, что система отношения, складывающаяся между взаимодействующими субъектами будет влиять на степень принятия или не принятия вклада, на мотивацию его изменения и трансформации и на процесс обратного принятия вклада субъектом.

Рассмотрев проблему взаимосвязи социальных взаимодействий и развития когнитивной сферы ребенка, мы не можем обойти вопросы организации взаимодействия в системе "учитель-ученик".

Проблема организации взаимодействия тесно связана с проблемами структурирования учебного материала, с проблемой организации совместной деятельности в системе "учитель-ученик", как и с проблемой организации коммуникативного процесса в системе. Рассмотрим эту проблему глубже.

§3. Организация взаимодействия в система "учитель-ученик".

Несмотря на то, что в отечественном и зарубежном психологическом опыте существует множество исследований, посвященных рассмотрению механизмов эффективности совместной деятельности взрослого и ребенка, все еще "недостаточно изучены психологические особенности организации совместной, коллективно-распределенной формы деятельности"., 11 /

Лишь в небольшом количестве работ рассматривается проблема организации совместных действий при решении когнитивных задач между взрослым и ребенком. В основном эти работы посвящены роли взрослого в интеллектуальном развитии ребенка. Нас, несомненно, также в большей степени интересует процесс организации взаимодействия в системе "учитель-ученик" в контексте интеллектуального развития ребенка.

В организации взаимодействия между партнерами, которое ведет к развитию учебно-познавательной деятельности самого ребенка как участника процесса взаимодействия в системе "учитель-ученик", В.й.Рубцов выделяет следующие составляющие, распределение начальных действий и операций между партнерами, обмен способами действия, взаимопонимание./<B5 ,33/

Также выделяются средства, обеспечивающие выполнение совместной деятельности: коммуникация и рефлексия. На основе выделенных составляющих совместной деятельности и средств ее организации В.В.Рубцовым и его сотрудниками были проведены экспериментальные работы по организации и развитию совместных действий у детей в процессе обучения. В результате исследования было установлено, что построение совместных действий детей

дане на начальных этапах существенно отличается от построения ими индивидуальных действий. Основные трудности при выполнении групповых действий связаны с координацией действий в соответствии с требованиями совместной деятельности. Что касается коммуникативного взаимодействия со взрослым, то к нему обращались по поводу контроля и оценки действий группы, причем, это обращение носило принципиально отличный характер, чем это было при индивидуальном обращении ко взрослому отдельного ребенка. Индивидуальное обращение было направлено на предмет включения ребенка в совместную деятельность, а во втором случае оно было связано с проблемой способа организации совместного действия и с принципами решения задачи. Форма обращения ребенка ко взрослому, таким образом, является показателем сформированности совместного характера деятельности детей.

На основе проведенных экспериментальных процедур В.В.Рубцовым были сделаны выводы относительно эффективности организации совместных действий у детей;

1. В основе возникновения учебно-познавательной совместной деятельности детей лежит специально организованное учителем совместное действие, направленное на распределение индивидуальных функций и операций в процессе выполнения совместной деятельности.

2. Эффективность совместной деятельности тесно связана с использованием знаково-символических моделей и схем, задающих общую стратегию решения задачи.

Мы в нашей работе попытаемся рассмотреть эффективность совместной деятельности взрослого и ребенка, в зависимости от ролевой структуры взрослого, от его системы работы с ребенком, от видения ребенком этой родовой структуры.

Анализируя работы авторов, занимающихся проблемой организации совместных действий детей в процессе обучения, мы пришли к выводу, что несмотря на единство мнений о важности социальных процессов в интеллектуальном развитии ребенка в интерпритации фактов влияния социальных взаимодействий на процесс когнитивного развития существует значительное расхождение.

Процесс организации взаимодействия влияет на процессы усвоения информации, подражание когнитивным действиям партнера, на столкновение индивидуальных стратегий, возникновение когнитивных конфликтов и т.д. Во всех исследованиях данного направления, во-первых, взаимодействию отводилась роль создания условий для стихийного поиска оптимальных средств и условий решения задач, во-вторых, не создавались условия для оптимального, планомерного влияния процесса взаимодействия на формирование познавательных действий. В данном направлении работало лишь небольшое количество специалистов в области психологии.

В русле многих концепций развития интеллектуальной сферы ребенка многими авторами рассматривались лишь теоретические подходы к данным проблемам. Одна из первых концепций такого характера это концепция поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина. •

ИМ выделяются следующие условия для оптимального усвоения материала учащимися:

1. Построение достаточно полной ориентировочной основы для формируемого действия.
2. Процесс интериоризации внешних действий во внутренний план деятельности.

Исходя из положений П.Я.Гальперина в И.Г.У. им.Ломоносова

Подольским А.И. и Чесноковой О.Б. / \$3 ,146/ проведено исследование, направленное на выявление условий, создание которых будет наиболее оптимальным для планомерного влияния взаимодействия на формирование когнитивных навыков ребенка.

Организация процесса взаимодействия начинается, по мнению П.Я.Гальперина с ориентировочной основы действия, когда учителем или взрослым передается ребенку алгоритм решения задачи.

П.Я.Гальпериним были выделены три типа ориентировочной основы действия. Ориентировочную основу первого типа составляют только образцы - "действия" и их "продукты". В этом случае, как правило, никаких указаний к выполнению действия не дается. Учитель в процессе взаимодействия демонстрирует учащимся образцы действий не фиксируя внимания учащегося на динамичном их применении и затем требует их повторения. Ученик сам "вслепую" ищет способы применения данных действий, поскольку, в этом случае никаких указания со стороны учителя по поводу их выполнения не дается. Таким образом^ действия выполняются медленно, путем "проб и ошибок". Как показывают исследования эти действия очень неустойчивы и они почти не переносятся на новые, нестандартные задачи.

Ориентировочная основа второго типа содержит не только образцы действий, но и все указания на то, как правильно решать задачу с опорой на новоприобретенные действия. Учитель фиксирует внимание ребенка на особенности именно этого действия, на свойственные ему индивидуальные качества, делающие его наиболее приемлемым для применения именно в этой задаче. Другими словами, задается алгоритм выполнения действия. Ученик в результате этого приобретает умение анализировать материал задачи с точки зрения предстоящего действия по алгоритму.

Ориентировочная основа третьего типа отличается от первых двух тем, что здесь на первое место выступает планомерное "... обучение такому анализу новых заданий, который позволяет выделить опорные точки, условия правильного выполнения заданий; затем по этим указаниям происходит формирование действия, отвечающего данному заданию". Л?/,449/

Таким образом организация деятельности ребенка путем ориентировки третьего типа несколько осложнено тем, что даже на самых первых порах, т.е. на этапе подготовки учащегося к выполнению задачи, требуется определенное количество времени, затрачиваемого на то, чтобы обучить тонку, как выполнять задание, а уже затем происходит процесс подбора того или иного алгоритма выполнения действия. Сформированные таким образом действия обладают высокой устойчивостью и обнаруживают неограниченный перенос.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что "... судьба будущего действия (и в частности, умственного действия) в значительной мере определяется в самом начале обучения, когда кажется, что самое то обучение еще и не началось". ./,£,449/

Таким образом, опираясь на теоретические положения, выдвинутые П.Я.Гальпериным, мы можем сказать, что взаимодействие в системе "учитель-ученик", организованное учителем и направленное на ту или иную ориентировочную основу действия в большой степени определяет все дальнейшее обучение в целом.

Исследование А.И.Подольского было направлено на выяснение того, какую систему условий необходимо создать для планомерного влияния взаимодействия на формирование познавательного действия, и на какие характеристики этого действия ситуация вза-

имодействия будет оказывать наибольшее влияние.

Путем социометрического метода был осуществлен подбор пар., которые совместно решали ряд задач. Причем, испытуемые были вольны сами регламентировать условия своей работы; могли работать совместно, а могли рядом, но не вместе. После решения задач в ситуации взаимодействия с помощью контрольных заданий определялся уровень сформированное™ таких свойств познавательного действия как осознанность, обобщенность, скорость выполнения и др. По результатам экспериментальной работы было выяснено, что только шесть пар реализовало совместную деятельность (зееп; з эксперименте принимало участие пятнадцать пар) причем, зо зсех случаях наблюдалсе реализация кооперативной системы ззаимодвиствия. В уровне еформированности осознанности. обобщенности и устойчивости действия были зафиксированмы значимые отличия: уровни сформированиости действия у участников ззаимодвиствия были выше, чем у тех учащихсе, которые не ззаимодвиствовали друг с другом.

Второе исследование заключалось в том, что одного из участников пары предварительно обучали алгоритму решения задачи. Затем, в процессе взаимодействия он должен был передать его партнеру. В результате показатели сформированиости умственного действия у "учителей", ззаимодвиствующих с "учениками" добровольно оказались выше, чем у тех, которые ззаимодвиствовали в конфликтной паре и у зсех "учителей" выше, чем у "учеников".

Таким образом, результаты экспериментальных исследований "оказывают, что , во-первых, не всякое взаимодействие участников совместного решения задачи влияет на их когнитивное развитие, й то, в котором имеются средства и способы решения проблемной

ситуации и нет необходимости в их стихийном поиске, во-вторых, ситуация взаимодействия между участниками в процессе поэтапного формирования познавательных действий влияет, прежде всего, на осознанность, обобщенность и устойчивость этих действий.

Мы можем отметить, что выбор партнера, видение его ролевой структуры, будет в большой степени зависеть от успешности выполнения совместной деятельности. В случае если представление о роли партнера совпадает с представлением о "идеальном" партнере, если значимые характеристики деятельности партнеров совпадают, взаимодействие будет развиваться по схеме одинаково приемлемой для партнеров, поскольку не будет противоречия в стратегиях поведения партнеров.

В случае неверного представления о роли партнера в процессе взаимодействия, корректировка совместных действий будет сопряжена с целым рядом трудностей, лежащих за пределами самой задачи.

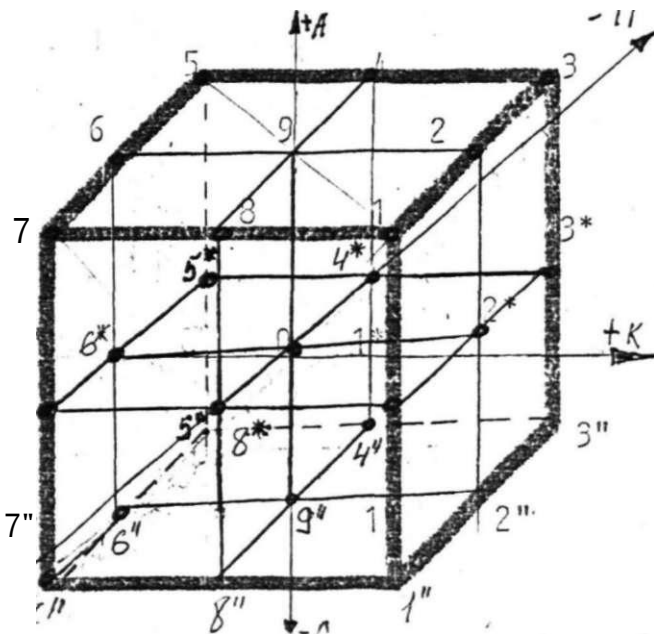
Несомненно, если в понятии "зоны ближайшего развития" проявляется феномен взаимодействия в системе "учитель-ученик", то закономерно возникает вопрос о совместимости участников системы. Например в трудах Ляудис В.А. отмечается, что взаимодействие учителя с учащимися является главным условием успешного овладения деятельностью учеником. // г 1 Другие ученые отмечают, что проблема совместимости индивидуальных стилей деятельности ученика и учителя, является главной проблемой эффективности взаимодействия. // ^ /

В процессе оценки совместимости стилей деятельности большое значение будет иметь оценка стиля деятельности организатора и руководителя деятельности (в нашем случае - учителя) со стороны подчиненных (учащихся). Для выяснения данного вопроса нами исподь

зован опросник структуры деятельности учителя и проведен анализ ранжированных рядов оценок учителя и учащихся.

Для создания благоприятной среды для развития взаимодействия в системе "учитель-ученик" необходимо проанализировать соотношение трех компонентов взаимодействия: аффективного, когнитивного и деятельностного. Под аффективным компонентом мы понимаем степень соответствия стиля деятельности реализуемого учителем представлением о "идеальном" стиле учащихся. Под когнитивным компонентом нами понимается степень единства взглядов партнеров по объекту совместной деятельности, т.о. на задачу, решаемую партнерами и "когнитивная идентификация", как "субъективное представление о тождественности собственных свойств свойствам партнера". /GH, 83/ В ходе исследования это степень совпадения оценок стиля деятельности учителя с оценками его учащимися. Под деятельностным компонентом нами понимается степень соответствия ориентации на ту или иную систему отношений в процессе реализации совместной деятельности: С-С, С-О-С, С-С-О.

В качестве основы анализа нами была построена пространственная модель соотношения и взаимовлияния выделенных компонентов взаимодействия.



Данный куб представляет собой пространственное изображение модели соотношения аффективного (А), Когнитивного (К) и поведенческого (С) компонентов взаимодействия. Каждый из компонентов может быть представлен в виде степеней нарастания

совпадения i го или иного компонента в заик о действия. Если вести отсчет от точки "О" к "А", то можно зафиксировать множество проявления данного компонента от овмо^ отрицательной степени - "-Л" до полного сепадения представлений о "идеальном учителе" как з представлении учащихся так и учителя (+А). Данные оценки пенно представить о виде коэффициента ранговой корреляции от -1 до +1. Представления о "идеальном учителе" всегда основаны на многих эмоциональных оценках, связанных с чувством удовлетворения от взаимодействия с тем или иным партнером.

Второй компонент взаимодействия - степень соответствия реализуемой роли тем представлениям о нал которые складываются у учащихся танке монет быть продставлен в зидо крайних оценок от -1 до +1.

Наконец третий компонент - ориентация на ту или иную систему отношений в плане которой реализуется роль такие модно проранвировать от полного совпадения до несоответствия.

Математическое представление данных нами будет проведено нике, здесь ко мы позволим собо некоторый теоретический анализ данной, модели!

Несомненно самым оптимальным случаем функционирования данной модели будет тот случай, когда вес три компонента взаимодействия будут представлонны з области положительных оценок. Такоо положение не нашей модели обозначено точкой 1. 3 случае, пели все три компонента взаимодействия находятся в области отрицательных оценок, то они соответствуют противоположному углу куба - 3**. Вес остальные параметры лоаат в пределах промеауточных значений меяду этими двумя крайними точками. Их можно расположить в виде таблицы.

Компанонт Ц 2 3 4 5 С 7 8 У 1*2*3*4*Ь*6*7*8*9* - | 2 3 4 5 6 7 3 У

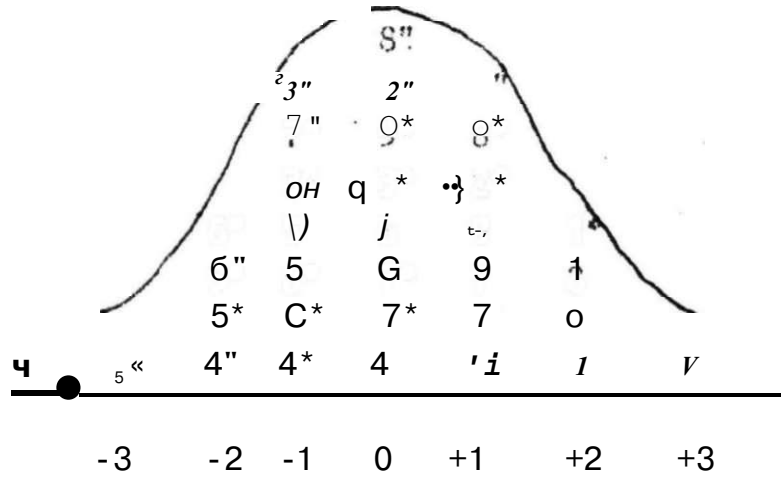
Лффектив. О О О О О У О ū Q _____

Когнитив. . . . 0 _____ 0 0 + + + 0 _____ 0G + + + 0 _____ 0G

Поведенч. +0 _____ 0 + + 0 + 0 _____ 0 + + 0 + 0 _____ 0 + + 0

3 2 1 0 1 0 1 2 1 2 1 0 1 2 1 0 1 0 1 0 1 2 3 2 1 0 1
 . + + - + + + + + - - - + + - - - - -

Но данным таблицы мы можем сказать, что всего возможны двадцать семь различных комбинаций или сочетаний компонентов. Если расположить их на горизонтальной прямой от самого не элективного сочетания (-3) до самого благоприятного (+3), то картина будет следующей



Поскольку нельзя с уверенностью отметить, что тот или иной стиль деятельности будет более благоприятен, а другой менее из-за индивидуальных особенностей учителей и компенсаторных возможностей тех или иных факторов, мы сочли возможным сложить условные математические единицы. Таким образом мы получаем кривую выраженности успешности (положительная икала графика) и неуспешности (отрицательный полюс графика) взаимодействия в условной выборке.

Исходя из статистического представления величин, мы можем заявить, что на основе анализа вероятностного распределения, опираясь на распределении вероятных сочетаний параметров взаимодействия мы можем построить "кривую Гаусса", отражающую картину распределения сочетаний качеств в генеральной выборке.

Мы не будем в данной работе углубляться в тонкости математического анализа и отметим, что вышеизложенные факты позволяют использовать методы психологической коррекции для изменения сочетаний факторов у отдельных представителей выборки.

Степень эффективности или не эффективности взаимодействия будет зависеть,, на наш взгляд, от индивидуального сочетания когнитивного» аффективного и поведенческого компонента взаимодействия» на основе которого можно построить индивидуальную модель взаимодействия с партнером.

По мнению Н.Н.Обозова когнитивный компонент особенно важен для взаимопонимания партнеров, которое является одним из самых важных феноменов взаимодействия и характеризуется "...сходством субъективных суждений партнеров друг о друге и соответствием этих суждений объективным особенностям этих лиц". /£?, 82/

Кроме этого, мы можем заявить, что возможно упрощенное измерение *1зыро-щ&ннос7ц* компонентов взаимодействия. Например аффективный компонент можно измерить при помощи социометрического метода, когнитивный - при помощи целого ряда интеллектуальных и профессиональных методик, деятельностный или поведенческий компонент при помощи референтометрической методики. Данные этих измерений легко шкалировать и на основе данных шкал построить модель существующего в данной системе взаимодействия. Данный метод легко использовать для оценки взаимодействия

в системе "учитель-ученик".

Таким образом, мы можем перейти к практической части исследования, направленной на изучение зависимости эффективности процесса взаимодействия в системе "учитель-ученик" от степени выраженности того или иного компонента взаимодействия.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМО- ДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ "УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК".

В настоящий момент исследования, ставящие своей целью изучение психологических механизмов влияния взаимодействия на когнитивное развитие учащихся, являются актуальными и, в свою очередь, сложными. Сложность этой проблемы требует от исследователя составления и описания программы экспериментального исследования, основные требования к которой сформулированы в ряде работ. В описании хода нашего экспериментального решения проблемы влияния социального взаимодействия на когнитивное развитие учащихся мы будем придерживаться этих требований.

§ 1. МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ.

Для проверки выдвинутых нами гипотез, были использованы различные методические процедуры: целенаправленное наблюдение за учебно-воспитательным процессом в экспериментальных классах, опросы, анализ результативности учебно-воспитательного процесса и т.д.

Наряду с традиционными методиками нами разрабатывались и использовались специальные экспериментальные процедуры.

В диссертационном исследовании мы отразили результаты, полученные при помощи экспериментальных ситуаций, ставящих учителя и ученика в ситуацию социального взаимодействия.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ "ГОЛОВОЛОМКА"

Методика предполагает проведение двух серий опытов. В первой серии опытов испытуемые, по одному, приглашались в кабинет,

где им предлагалась для решения пространственная головоломка. Перед испытуемым находился так же образец собранной головоломки, не содержащий в себе, однако, секрета ее сборки.

Экспериментатор давал инструкцию: "Подойди к столу, на мотором разложены детали головоломки и попробуй собрать из них такую же фигуру".

После этого экспериментатор засекал время и наблюдал за ходом решения, не вмешиваясь в его процесс и не оказывая помощи испытуемому.

Во второй серии опытов, проводимых как правило через несколько дней после первой серии, испытуемый собирал головоломку вместе с учителем. Причем новая головоломка была несколько сложнее, чем предложенная в первой серии. Еще через несколько дней испытуемому предлагалось решить

ещё более сложную головоломку. При этом учителя, включенные в эксперимент отличались стилем и ориентацией взаимодействия, а так же знанием и не знанием решения головоломки. Чанные заносились в протоколы по каждой серии опытов для каждого испытуемого, сравнивались и заносились в общий протокол.

Следует отметить, что в целях адаптации учащихся к этой экспериментальной ситуации учителям эти головоломки предлагались ранее в присутствии учащихся на переменах, между уроками, что вызывало у них интерес к решению, однако, не раскрывало им хода решения головоломки.

По окончании всех серий экспериментальных процедур учащиеся должны были написать краткую инструкцию по сборке голо-

воломки. При этом им давалась такая инструкция: "Напиши как можно собрать эти головоломки, как ты их собрал. Постарайся, чтобы твоя инструкция была как можно более проста и понятна".

Инструкция по сборке, написанная учеником, позволяла оценить степень усвоения им алгоритма сборки фигуры из деталей.

Инструкции по сборке анализировались, оценивались и данные заносились в протокол.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ ВЛИЯНИЯ СОВМЕСТНОГО РЕШЕНИЯ НА АКТИВИЗАЦИЮ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Экспериментальная процедура по исследованию влияния ситуации совместного решения на активизацию мыслительной активности учащихся проводилась в три этапа.

Во время первого этапа осуществлялся подбор подходящих для исследования задач. Задачи выбирались такие, которые требуют для своего решения знаний и умений, сформированных у учащихся этого школьного возраста. Но, с другой стороны, условия этих задач сразу не должны актуализировать у учащихся нужных связей, вызывающих применение адекватного способа решения.

Для учащихся 5-10 классов применялась следующая задача: из шести спичек сложить четыре равносторонних треугольника.

Решение данной задачи предполагает знание учащимися понятий "плоскость", "объем", "тетраэдр" и др. Однако, условия задачи не актуализируют у учащихся применение данных понятий.

На втором этапе экспериментальной процедуры проводился сам эксперимент.

Эксперимент состоял из двух серий. Во время первой серии

испытуемый помещался в отдельный кабинет, где ему давалась инструкция. В инструкции сообщалось условие задачи и говорилось, что во времени испытуемый не ограничен. Причем, параллельно выяснялось у испытуемого знание решения этой задачи. В случае знания решения этой задачи испытуемому отводилась роль учителя и выявлялось его влияние на активизацию мыслительной активности товарища по классу

Экспериментатор наблюдал за активностью переключивания спичек испытуемым в процессе поиска решения и фиксировал время от начала решения задачи.

Когда активность испытуемого начинала снижаться рядом с ним садился учитель и начинал решение следующей наводящей задачи: разместить на ограниченной плоскости пять коробочек. Ход решения данной задачи заранее оговаривался с учителем. В начале учитель делал вид, что пытается разместить коробочки на плоскости, а затем, в результате безуспешности всех попыток, решал задачу размещая коробочки поставив их "на ребро".

Если испытуемый переносил алгоритм решения задачи учителя на свою задачу и выходил из плоскости (строил из шести спичек тетраэдр), то в его решение не вмешивались. Если же было ясно, что алгоритм учеником не найден, то ему учителем предлагалась "подсказка" в виде четырех равносторонних треугольников, вырезанных из картона. Затем вторая подсказка: учитель ставил треугольники "на ребро". Время всплеска познавательной активности после каждой подсказки фиксировалось и соотносилось со временем всплеска познавательной активности после предъявления условия задачи.

На третьем этапе экспериментальной процедуры, полученные временные промежутки по классам усреднялись и заносились в сводную таблицу.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В СИСТЕМЕ "УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК" В СИТУАЦИИ РЕ-
ШЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАДАЧИ "НИНА"

На данном этапе исследования нами применялась компьютерная задача "НИНА", разработанная Н.И.Поливановой. Суть задачи следующая: на экране компьютера предъявляется испытуемому рисунок, состоящий из четырех геометрических фигур. Нажатием клавиши этот рисунок распадается на отдельные фрагменты, повернутые относительно друг-друга так, что первоначальная картина исчезает. Появляются два курсора, которые испытуемый может перемещать по вертикальной и горизонтальной границе рисунка. Сектор рисунка, находящийся на пересечении курсоров остается неподвижным, в то время как остальные фрагменты рисунка поворачиваются нажатием клавиши на 90°. Задача испытуемого - собрать первоначальный рисунок.

На первом этапе задача предъявлялась для индивидуального решения только самому испытуемому. Фиксировалось время решения задачи.

На втором этапе задача предъявлялась учителю и ученику для совместного решения. Каждый из них мог перемещать только горизонтальный или вертикальный курсор. Решение поворота Фигур принималось совместно. Фиксировалось время и результативность решения. Данные соотносились и протоколировались.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ СТИЛЯ ВЗАИМО-
ДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ "УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК"

Исследование стиля взаимодействия учителей и учащихся проводилось в три этапа.

На первом этапе исследования осуществлялась разработка

ассоциативной методики для учителей и аналогичной методики для учащихся. Экспериментальная процедура заключалась в следующем: учителям предъявлялся список понятий, к каждому из которых прилагалось еще пять, каим-либо образом связанных с основным понятием. Задача учителя состояла в том, чтобы выбрать из списка дополнительных слов то, которое, по его мнению, ближе всего по смыслу к основному понятию./списки понятий см. в приложении 8*1/

Выбор учителем того или иного понятия соответствовал его ориентации на обучение, на воспитание, либо на организацию деятельности. Так же выбор мог выявить ориентацию на демократический или авторитарный стиль взаимодействия с учащимися.

Помимо этой анкеты учителям предлагалась анкета с вопросами направленными на выявление их индивидуальных установок в работе с учащимися./см. приложение Ш1

Соотнеся данные двух анкетирований мы получили очевидные данные свидетельствующие о том, что при сформированности устойчивой ориентации на обучение у учителей проявляется установка на формирование субъект-объектных отношений в организации деятельности с учащимися, при общей эрудиции, высоком интеллектуальном потенциале отсутствие эмоционального отношения к детям, чёрствость и безразличие в процессе взаимодействия с учащимися.

При сформированности устойчивой ориентации на воспитательный процесс наблюдается установка на организацию субъект-субъектных отношений. Основной смысловой установкой данной группы учителей будет установление эмоционально-непосредственных отношений с учащимися при отсутствии должного процесса передачи знаний.

Прявление у учителя ориентации на организацию деятельности фиксируется установка на систему субъект-объект-субъектных отношений. У этих учителей ведущей смысловой установкой будет установка на "дело" как на процесс интериоризации и экстериоризации образца, алгоритма решения задач обучения и воспитания. Это так называемая установка на воспитывающее обучение.

Нами также была разработана и предложена анкета, направленная на выявление восприятия своего стиля взаимодействия учителем и представления об идеальном взаимодействии. Эта анкета позволила нам сравнить степень соответствия реализуемого взаимодействия его представлению учителем, а также степень удовлетворенности собой. Данная анкета предлагалась учащимся и учителям.(см. приложение.) Затем методом корреляционного анализа сравнивались ранжированные ряды учителей и учащихся.

Данная анкета помогла также выявить степень соответствия реализуемого стиля взаимодействия оценкам, полученным при помощи ассоциативной методики.

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОЦЕДУРЫ

Вспомогательные экспериментальные процедуры были направлены на подтверждение результатов, полученных посредством применения основных методик исследования. В нашем исследовании были применены три вспомогательные экспериментальные процедуры.

В первой вспомогательной экспериментальной процедуре применялись те же ситуации "головоломка" и "спички", описанные выше, но с некоторым изменением в проведении второй серии эксперимента. Во второй серии в ситуации взаимодействия участвовал не учитель, а незнакомый учащимся человек. Причем,

он представлялся учащимся как учитель, работающий в другой школе. Результаты влияния взаимодействия на развитие когнитивной сферы учащихся при решении задач в первой и второй сериях эксперимента заносятся в протокол.

Во второй вспомогательной экспериментальной процедуре применялась та же ситуация взаимодействия при решении компьютерной задачи "НИНА", описанная выше, но во время второй экспериментальной серии партнеры были разделены (находились в разных кабинетах и могли взаимодействовать только посредством компьютера). Результаты так же заносятся в таблицу.

Третья вспомогательная экспериментальная процедура представляла собой опрос директора, завуча, классных руководителей, учителей предметников, работающих в экспериментальных классах и изучение успеваемости по классным журналам.

Посредством методики КОС (коммуникативные и организаторские способности), проведенной как среди учителей, так среди учащихся, посредством опроса мы выяснили потенциальные возможности организации взаимодействия, трудности и недостатки в его реализации. Данные КОС заносятся в общую таблицу.

На основе изучения классных журналов, подсчитывалась средняя успеваемость за год по предметам, преподаваемым учителями, участвующими в эксперименте. Усреднённые результаты заносятся в общую таблицу.

Несомненно нами проводилось и посещение уроков в экспериментальных классах, осуществлялось наблюдение за учебным процессом, за системой работы учителей, участвующих в эксперименте. Обобщенные результаты этих посещений позволили глубже увидеть процесс взаимодействия в учебном процессе.

§2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И СПОСОБЫ ОБРАБОТКИ ЭМПИРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА.

Психологическая наука, как специальная отрасль научного знания, переживает сейчас период заметного развития, быстрого накопления эмпирических данных, возникновения новых теорий и гипотез. В психологическую науку все более быстрыми темпами проникают методы других наук - общественных, математических.

Проблемы организации и проведения психологических исследований в период их широкого развертывания и интенсивной работы по построению психологических теорий[^] выдвигаются на одно из первых мест, помогая конкретной науке выделить объект и предмет ее исследования, определить способы их изучения, принципы раскрытия закономерностей рассматриваемой области явлений.

Для реализации поставленных задач необходимо было выбрать объект исследования! "Диагностика умственного развития ребенка, основывающаяся, по Л.С.Выготскому, на оценке "зоны ближайшего' развития", может быть построена только на использовании диагностического испытания в форме обучающего эксперимента." /14,38/ Таким образом, для нашего исследования основой v являлся метод совместного решения задач.

Этот принцип предполагает участие в эксперименте как минимум двух участников. По терминологии В.А.Петровского один из них называется "исследуемым", а другой "испытуемым". /77,33/

Поэтому в наших экспериментах "исследуемый" выступает как объект психологического исследования, потому что "испытуемый" - это носитель системы обучения, проводимой исследуемым, именно он подвергается непосредственному изучению и служит для эксперимента как бы "поставщиком" опытных данных.

В нашем исследовании в качестве объекта исследования, т.е. "исследуемыми", выступали 26 учителей школ г.Риги и Рижского района Латвийской Республики. Они подбирались так, чтобы выполняли обязанности класного руководителя и учителя предметника в экспериментальных классах, причем не менее одного года.

В качестве "испытуемых" выступали учащиеся тех классов, в которых работали выделенные для эксперимента учителя. Поэтому в эксперимент было включено 26 классов с общим количеством 615 учащихся. С другой стороны, в возрастном плане выбор учащихся определялся тем, что в экспериментальной части исследования планировалось изучение некоторых характеристик сознания учащихся, сформированных в процессе восприятия ими деятельности учителей. Поэтому, опираясь на результаты экспериментальных работ, изучающих перцептивные особенности школьников различных возрастов, можно отметить факты необъективности отражения деятельности учителя младшими школьниками. /55,57,58,110/ Учитывая это мы выбрали для эксперимента только учащихся подросткового и старшего школьного возраста.

С другой стороны, успешности решения выдвинутых задач исследования сопутствовало обязательное выполнение условий, направленных на преодоление трудностей методического и организационного характера, возникающих в процессе экспериментальной работы.

Во-первых, это преодоление трудностей, связанных с отсутствием в традиционном изучении влияния на зону ближайшего развития форм взаимодействия экспериментальных процедур, которые удовлетворяли задачи нашего исследования. Как правило, все существующие экспериментальные процедуры направлены на непосредственное изучение самой зоны ближайшего развития, не имеют своей целью изучение генезиса зоны, ее динамики.

Недостаточно разработаны, на наш взгляд и экспериментальные процедуры, направленные на изучение взаимодействия в системе "учитель-ученик". Большинство исследований строятся на основе анкетных методов, опросах учащихся, наблюдениях за системой работы учителя. Множество исследований направлены на изучение лишь коммуникативной стороны взаимодействия и не являются системными. Поэтому применение уже существующих экспериментальных процедур не представлялось возможным.

Во-вторых при организации эксперимента складывались определенные трудности, связанные с тем, что при вовлечении в него учителей необходимо было предельно тонко соблюдать принципы педагогической этики.

В-третьих, определенные трудности возникали также при организации исследований с учащимися, так как наличие двух этапов в проведении основного эксперимента, изучающего изменение когнитивной сферы учащихся в ситуации взаимодействия с учителем и вне её, первым этапом могло излишне информировать уча-

щихся о алгоритме решения задач, предложенных во второй серии эксперимента, что было крайне нежелательно. Поэтому, при проведении эксперимента необходимо было время между двумя этапами предельно сжать. С другой стороны, испытуемых, прошедших экспериментальную процедуру первой части исследования, необходимо было изолировать от тех испытуемых, которые еще не подвергались изучению.

Полученные результаты посредством экспериментальных процедур, подчиняющихся условиям, описанным выше, подвергались обработке определенными способами. Коротко опишем способы обработки эмпирического материала.

Способ обработки эмпирического материала
полученного посредством экспериментальной
процедуры "ГОЛОВОЛОМКА"

Схема экспериментальных ситуаций, в которых испытуемые должны были собирать пространственные головоломки имела три серии. Во время первой серии выявлялось количество испытуемых, которые решали или не решали пространственные головоломки первого (минимального) уровня трудности.

Во время второй серии - моделировалась та же ситуация, но учащийся собирал головоломку среднего уровня трудности (которую он не мог решить самостоятельно в первой серии эксперимента) вместе с учителем. Учитель мог знать и не знать алгоритма сборки головоломки. Используя весь арсенал средств взаимодействия учитель должен был в ограниченный срок передать ученику алгоритм сборки.

В третьей серии эксперимента ученик собирал головоломку, сочетающую в себе фрагменты головоломок, предлагаемых для решения в первой и второй сериях эксперимента, но более высокого

уровня трудности, и в конце работы должен был написать инструкцию по сборке всех головоломок.

Посредством сравнения результатов решения в первых двух и в третьей серии эксперимента, выяснялось количество (частота) изменений в проявлении когнитивного развития учащихся. Количество изменений (переходов из зоны ближайшего развития в зону актуального развития), нами названо инверсией.

Можно выделить следующие типы инверсии;

-I- - количество учащихся справившихся с задачей в первой и третьей сериях эксперимента.

] - количество учащихся не решивших задачу первой серии и успешно справившихся с задачами в третьей серии.

(- количество учащихся не решивших задачи в третьей серии: эксперимента.

Учитывая условия эксперимента, выражающиеся в том, что количество участников эксперимента в каждой серии одинаково, связи между частотами можно выразить в следующей форме:

$$f + f^+ + f^0 = 1; f^+ = 1 - f - f^0$$

Выражение $V = 1 - f^0$ определим как степень взаимодействия учителя с учащимся. Очевидно, что чем больше инверсия, тем эффективнее взаимодействие.

Положительная степень взаимодействия проявлялась у учителей, где проявлялась закономерность у J^j . При проявлении закономерности $f / (^{\wedge}$ взаимодействие не было эффективным.

Так же сравнивались временные промежутки решения головоломки учащимся в первой и в третьей серии эксперимента. Изменение используемых интервалов времени свидетельствовало о усвоении навыка использования алгоритма сборки головоломок. Изменение времени могло быть:

$$T1 \text{ у } T2 \quad T1 < CT2 \quad T1 \quad T2$$

где $T1$ - время затраченное в первой серии эксперимента,

$T2$ - время, затраченное в третьей серии эксперимента.

Эффективность взаимодействий соотносилась с минимизацией затрат времени на решение головоломок.

Способ обработки эмпирического материала полученного посредством экспериментальной ситуации влияния совместного решения на активизацию мыслительной активности учащихся.

Эта экспериментальная процедура, так же как и предыдущая, имела три серии. Во время первой серии выявлялось время, затрачиваемое испытуемым на решение задачи до падения мыслительной активности ("^"). Во время второй серии к испытуемому обращался учитель с решением наводящей задачи, активизируя у учащегося применение известных ему понятий, необходимых для решения основной задачи. Затем испытуемый возвращался к решению основной задачи и экспериментатор фиксировал время от начала второй попытки до отказа от решения или до решения (*£). В процессе анализа появилась возможность сравнения тенденции изменения временных промежутков, затрачиваемых испытуемыми в процессе поисков решения в первой серии с временными промежутками, затрачиваемыми испытуемыми при поисках решения во второй

серии, где происходит процесс актуализации необходимых понятий учителем в ходе совместного решения наводящей задачи.

Выявлялась инверсия временных промежутков осуществления мыслительной активности испытуемыми. Инверсия выразилась в следующих формах:

T^* - частота изменений времени вида $t^* \text{ } \wedge \text{ } L^* \text{ } \wedge$ где происходит процесс положительной активизации в ходе решения совместной задачи.

T^0 - частота изменений времени вида $t^* \text{ } \wedge \text{ } C_i, *$ показывающая отсутствие активизации мыслительной активности учащихся в ходе взаимодействия с учителем.

Степень влияния будет равна величине инверсии. ($_ = 1 - T^0$)
способ обработки эмпирического материала
полученного посредством методики "НИНА"

Компьютерная задача "НИНА" помогла выявить изменения в нахождении и использовании алгоритма в ситуации индивидуального и совместного с учителем решения. Актуализация речевых взаимодействий в ситуации совместного решения не могла не оказать влияния на процесс нахождения алгоритма решения задачи, а сам алгоритм способствовал более эффективному решению задачи. Выявлялось время, необходимое испытуемому для самостоятельного решения задачи, как правило решаемой без нахождения алгоритма, чисто интуитивно. Затем, во второй серии засекалось время совместного решения задачи в ситуации взаимодействия с учителем. Как и во второй экспериментальной процедуре выявлялась инверсия временных промежутков, которая выражалась в следующих формах:

T^+ - частота положительной инверсии, когда $t(1) > t(2)$.

-7?-

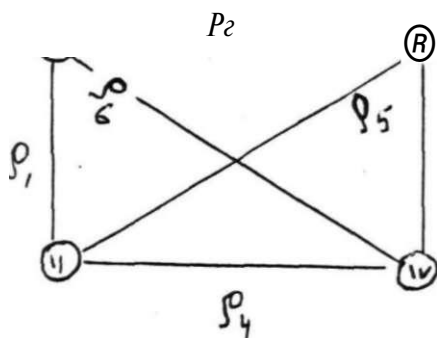
Г- Частота отсутствия инверсии, когда $\tau(1) < \tau(2)$.

Степень эффективности взаимодействия обуславливается величиной инверсии. ($\tau = 1 - T^\circ$).

Способ обработки эмпирического материала
полученного посредством методики изучения
особенностей стиля взаимодействия в систе-
ме "учитель-ученик".

Для выявления особенностей стиля взаимодействия в системе "учитель-ученик" нами применялась ассоциативная методика, разработанная на первой стадии исследования. При помощи этой методики нами были выделены и изучались следующие типы ориентации взаимодействия: с установкой на обучение, с установкой на воспитание и с установкой на организацию деятельности в ходе совместного решения задач обучения и воспитания. Помимо этого, нами были получены оценки ориентации учителей на тот или иной тип взаимодействия учащимися, обучающимися у данных учителей, а так же подсознательная и осознанная ориентация на выделенный тип взаимодействия. Были получены характеристики стиля взаимодействия - авторитарный или демократический, а так же оценки ожидаемого стиля взаимодействия учениками.

В целом дальнейший анализ особенностей стиля взаимодействия будем проводить по следующей схеме:



- где, I тип реализуемого взаимодействия в оценке учителя.
II представления учителя о идеальном типе взаимодействия.
III характеристика реализуемого типа взаимодействия учащимися.
II представления учащихся о идеальном взаимодействии.

-п-

В этой модели можно выделить ряд следующих связей, существующих между характеристиками взаимодействия:

9 1 - связь между учительскими представлениями о идеальном стиле взаимодействия и самооценкой реализуемого типа взаимодействия;

f_2 - связь между оценками реального взаимодействия учителем и учащимися;

$f^* 3$ - связь между реальным взаимодействием в оценке учащихся и их представлениями о идеальном взаимодействии;

- связь между представлениями учителей и учащихся о идеале взаимодействия;

$j^{\circ} 5$ - связь представлений учителя о идеальном взаимодействии с оценками учащихся реального взаимодействия;

P_6 - связь самооценки учителя с представлениями учащихся о идеальном взаимодействии.

Наличие и величину связи между выделенными нами характеристиками взаимодействия мы находили, используя коэффициент ранговой корреляции Спирмена: _ .»

Обработка данных характеристик заключалась в нахождении общегруппового модального ряда для каждого класса. Применение этой процедуры было обусловлено необходимостью нахождения среднего сгущения индивидуальных оценок учащимися типа взаимодействия и выявления идеальной (типичной) оценки типа взаимодействия, реализуемого учителем в экспериментальном классе. Параметры моды вычислялись нами по следующей формуле: $!,' /32, //5"/$

$$M_{J-} - \frac{f_{fr}}{X} \frac{f_{M_0} - f_M}{f_{M_0} - f_{M_0}}$$

где, X_{H^*} начало модального интервала;
 величина модального разряда;
 частота модального разряда;
 $f_{M_{0+1}}$ частота разряда, смежного i дальнему слева;
 $f_{M_{0-1}}$ частота разряда, смежного модальному справа.

Эту формулу мы использовали для нахождения общегрупповых модальных рядов оценки типа взаимодействия учителей объединённых в группы по одинаковой структуре взаимодействия с учащимися.

Таким образом, решение задач, связанных с выяснением основных положений, выдвинутых в наших гипотезах о влиянии взаимодействия на зону ближайшего развития учащихся осуществлялось нами на основе реализации экспериментальных процедур с применением ситуаций совместного решения задач и ситуаций влияния совместности на проявления мыслительной активности учащихся. Применение процедуры, направленной на выявление особенностей типа и стиля взаимодействия в системе "учитель-ученик", позволило изучить эти особенности в реальных учебных группах. Реализация этих экспериментальных процедур позволила решить задачу, связанную с изучением зависимости между типом и стилем взаимодействия, организуемым учителем, и особенностями зоны ближайшего развития учащихся, складывающимися в ходе взаимодействия в системе "учитель-ученик" на основе учебной деятельности. Для этого необходимо было проанализировать следующие зависимости:

- to -

		if, i	

Выявление посредством статистического анализа величины связи между различными характеристиками стиля взаимодействия, степнью и направленностью его и зоной ближайшего развития учащихся позволило выделить те характеристики, которые выступают в качестве её детерминанты.

§ 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ.

В данном параграфе диссертации мы представим результаты, полученные посредством основных и вспомогательных процедур и проанализируем их. Результаты будем излагать в следующем порядке: во-первых, опишем результаты, полученные посредством экспериментальных процедур, направленных на выявление эффектов влияния взаимодействия на когнитивную сферу учащихся, на их зону ближайшего развития; во-вторых, представим результаты изучения особенностей стиля взаимодействия, складывающегося в системе "учитель-ученик"; в-третьих, проведем количественный и качественный анализ этих результатов, направленный на проверку предположений, выдвинутых в наших эмпирических гипотезах.

Результаты эффектов влияния взаимодействия на зону ближайшего развития учащихся.

Как описывалось выше, эти экспериментальные процедуры имели две серии. В первой серии экспериментальных процедур "Головоломка", "Спички" и "НИНА" нами фиксировалась результативность решения задач, обусловленная сформированностью у определенных когнитивных структур, находящихся в их зоне актуального развития. Включая учащихся в эти ситуации мы фиксировали решение ими, или не решение, предложенных задач. Эти данные представлены в таблице.

Как уже было отмечено выше, мы приводим данные только учащихся 7-11 классов.

ТАБЛИЦА №1 Количество учащихся решивших и не решивших задачу в экспериментальной ситуации "Головоломка" в первой серии.

Класс	Кол-во уч-ся	кол-во учащихся решивших задачу	кол-во учащихся не решивших задачу
	21	5	16
	23	3	20
	20	13	7
	25	11	14
	23	3	20
	18	4	14
	24	2	22
	24	10	14
	26	8	18
	23	4	19
	26	11	15
	24	10	14
	23	8	15
	25	6	19
	20	2	18
	28	3	25
	24^	2	22
	27	8	19
	23	1	22
	24	2	22
	23	4	19
	24	7	17
	23	10	13
	27	12	15
	24	7	17
	23	6	17

Вторая серия экспериментальной процедуры решала задачу, связанную с изменением когнитивной сферы учащихся после совместного с учителем решения задачи в ситуации взаимодействия. Процедура второй серии позволяла фиксировать переход алгоритма решения задачи из зоны ближайшего развития в зону актуального развития учащегося. Результаты этой серии сведены в таблицу '1*2.

ТАБЛИЦА №2. Количество учащихся решивших и не решивших задачу в экспериментальной ситуации "Головоломка" в третьей серии.

Класс	Кол-во уч-ся	кол-во учащихся решивших задачу	кол-во учащихся не решивших задачу
	21	8	13
	23	7	16
	20	18	2
	25	0	25
	23	13	10
	18	6	12
	24	10	14
	24	0	24
	26	16	10
	23	16	7
	26	26	0
	24	13	11
	23	19	4
	25	0	25
	20	14	6

28	26	2
24	0	24
27	17	10
23	0	23
24	18	6
23	10	13
24	14	10
23	11	12
27	0	27
24	12	12
23	16	7

Сравнивая результаты двух серий высчитаем количество изменений в проявлении когнитивного развития учащихся, т.е. инверсию.

ТАБЛИЦА К*3- Количественная характеристика изменений проявления когнитивного развития учащихся.

Класс	Кол-во уч-ся.		'	Г	Г	V=1	
11.	1	21	5	3	13	3	n %
	2	23	3	4	16	4	17%
10	3	20	13	5	2	5	25%
	4	25	0	0	25	0	0
	5	23	3	10	10	10	43,4%
	6	18	4	2	12	2	ш
	7	24	2	8	14	8	33%
	8	24	0	0	24	0	0

9	26	8	8	10	8	31%
10	23	4	12	7	12	52%
11	26	11	15	0	15	57%
12	24	10	3	11	3	12,5%
13	23	8	11	4	11	47%
14	25	0	0	25	0	0
15	20	2	12	6	12	60%
16	28	3	23	2	23	82%
17	24	0	0	24	0	0
18	27	8	9	10	9	33%
19	23	0	0	23	0	0
20	24	2	16	6	16	66,5%
21	23	4	6	13	6	26%
22	24	7	7	10	7	29%
23	23	10	13	0	13	56,5%
24	27	0	0	27	0	0
25	24	7	5	12	5	20,4%
26	23	6	10	7	10	43,5%

Рассматривая частоты изменений проявления когнитивного развития, можно отметить проявление различных типов инверсии. Появились учащиеся в классах, у которых заметен переход алгоритма решения задачи в зону актуального развития, которые задачу более сложного уровня решают сами, без помощи учителя. Количество этих учащихся отражено в столбце 4*. Также появились учащиеся, которые после взаимодействия с учителем не смогли решить предложенной во второй серии задачи. Количество этих учащихся отра-

щено в столбце 1°. Выявились и такие случаи, когда после взаимодействия с учителем не происходит абсолютно никакого изменения в решении задач ни у одного учащегося в классе. Это позволяет нам говорить о том, что существуют учителя по-разному влияющие на когнитивную сферу учащихся в силу того, что по-разному строят систему своего взаимодействия с учащимися. Различие во влиянии взаимодействия на когнитивную сферу учащихся, очевидно, обуславливается индивидуальными характеристиками стиля деятельности учителя, строящего систему взаимодействия с учащимися. Степень влияния, выраженная зависимостью $\% = 1 - \Delta - |^B$, представлена в таблице в %. Процент показывает то количество учащихся в классе, у которых произошло расширение зоны ближайшего развития в результате взаимодействия с учителем в процессе решения задачи во второй серии эксперимента.

Далее представим результаты эффектов влияния совместного решения на активизацию мыслительной активности учащихся.

Результаты эффектов влияния
совместного решения на активизацию мыслительной активности учащихся.

На данном этапе исследования, применяя экспериментальную ситуацию "Спички", описанную выше, мы пытались зафиксировать изменения, происходящие в мыслительной активности школьников при актуализации учителем понятий, необходимых для решения основной задачи.

В первой серии экспериментальной процедуры нами фиксировалось время мыслительной активности затрачиваемое учениками на решение задачи, в которой ответ невозможно было по-

лучить известными для них способами. Оно представляло собой время, затрачиваемое испытуемым от начала решения задачи и до момента отказа его от решения. Полученные данные усреднялись по классу и сводились в таблицу.

Во второй серии экспериментальной процедуры, следующей сразу же за первой, кученикам обращался учитель с решением наводящей задачи. После её решения учащийся возвращался к решению основной задачи, используя алгоритм решения и понятия, активизированные решением наводящей задачи. Эти данные, как и в первой серии, усреднялись по классу и заносились в таблицу*

* Время от начала решения до отказа от него во второй серии обозначим

На основе сравнения временных промежутков первой и второй серии (t_1 , t_2), высчитывали частоту положительного изменения времени (T^+), характеризующую положительную направленность влияния взаимодействия и величину инверсии Γ характеризующую степень влияния.

ТАБЛИЦА N4. Количественная характеристика изменений времени мыслительной активности учащихся.

Класс	Кол-во уч-ся	t_1 мин.	t_2 мин.	Γ	$\Sigma = 1 - T^+$	
11	1	21	5,21	2,40	0	0
	2	23	10,25	6,25	0	0
10	3	20	7,29	10,13	2,44	2,44 35,5%
	4	25	5,00	4,58	0,02	0,02 a
	5	23	2,40	5,21	2,61	2,61 108%
	6	18	3,07	4,08	1,01	1,01 35,8%
	7	24	6,43	8,23	2,10	2,10 32,6%
	8	24	6,01	6,12	0,11	0,11 0

9	26	3,26	6,39	3,13	3,13	96%
10	23	4,38	9,39	5,01	5,01	114,4%
11	26	4,12	9,56	5,44	5,44	132%
12	24	4,31	7,43	3,12	3,12	72,4%
13	23	5,08	9,14	4,06	4,06	80%
14	25	7,3	6,8	0	0	0
15	20	5,9	13	7,1	7,1	120,3%
16	28	4,8	11,5	6,7	6,7	139,5%
17	24	8,23	6,43	0	0	0
18	27	7,3	10,1	2,8	2,8	38,3%
19	23	6,2	7,0	0,8	0	0
20	24	3,21	8,40	5,19	5,19	161%
21	23	4,0	6,2	2,2	2,2	55%
22	24	6,1	7,4	1,3	1,3	21,3%
23	23	3,0	7,46	4,46	4,46	148%
24	27	8,2	3,0	0	0	0
25	24	7,1	8,0	0	0	0
26	23	3,07	6,09	3,02	3,02	98,4%

При помощи статистических расчетов выделим границы значимых изменений времени мыслительной активности учащихся. Для этого используем правило 3-х (трех сигм), представленного формулой М-3. /98,123/ Вычисляем медиану изменений временных промежутков в нашем исследовании. Мы получили $M=2,0$, а среднее квадратичное отклонение $\sigma=0,36$. Поэтому те временные промежутки изме-

нений мыслительной активности школьников, которые меньше чем 1,64, не являются статистически достоверными и их можно не учитывать как закономерные изменения. Эта математическая процедура позволила нам выделить группу учителей, не осуществляющих изменений в активизации мыслительной активности учащихся в процессе взаимодействия при решении задач.

С другой стороны, отмечаются факты увеличения и уменьшения среднего времени, затрачиваемого учащимися на решение задач. Предварительно мы выделим две группы учителей, взаимодействие с которыми изменяет мыслительную активность учащихся.

Влияние взаимодействия с учителями первой группы выражается в увеличении времени мыслительной активности учащихся. При взаимодействии с учителями второй группы существенного сдвига во времени мыслительной активности не происходит, либо вовсе наблюдается отказ от решения.

Степень влияния взаимодействия на мыслительную активность учащихся выражена в процентах и представлена в столбце $\%$. Процент показывает относительное увеличение времени мыслительной активности при решении задачи после актуализации понятий и алгоритма решения в ситуации взаимодействия учителя с учащимися ко времени без взаимодействия.

Результаты применения компьютерной задачи "НИНА".

Для практической проверки данных полученных в предыдущих экспериментальных процедурах, а также для более точной фиксации влияния взаимодействия на скорость и результативность решения задач, нами использовалась компьютерная задача "НИНА", описанная выше. Как и в предыдущей экспериментальной процедуре, нами вычислялась инверсия временных промежутков, необхо-

димых для решения задачи в первой и во второй серии. Результаты проведения экспериментальной процедуры обобщались по классам и заносились в таблицу.

На основе сравнения данных полученных в первой и второй сериях, вычисляли частоту положительного изменения времени, выраженную в минимизации затрат времени на решение (T^+) и величину инверсии (V), характеризующую степень влияния взаимодействия на решение задачи.

ТАБЛИЦА ГР5. Количественная характеристика изменений времени решения компьютерной задачи "НИНА" в ситуации . взаимодействия.

Класс	Кол-во уч-ся.	T-1	t2	T^+	Ш)	
11	1	21	38	35	3	7,8%
	2	23	36	29	7	19,4%
10	3	20	37	29	8	21,6%
	4	25	42	38	4	9,5%
	5	23	35	28	7	20%
	6	18	38	36	2	5,2%
	7	24	36	29	7	19,4%
	8	24	41	38	3	7,3%
9	9	26	37	35	2	5,4%
	10	23	28	25	3	10,7%
	11	26	36	19	17	47,2%
	12	24	42	34	8	19%
	13	23	36	30	6	16,6%

и	25	45	40	5	11, 1%
15 ,	20	42	35	7	16,6%
16	28	38	19	19	50%
17	24	29	36	0	0
18	27	41	32	9	21,9%
19	23	42	38	4	9,5%
20	24	37	17	20	54%
21	23	38	26	12	31,5%
22	24	42	38	4	9,5%
23	23	40	25	15	37,5%
24	27	36	36	0	0
25	24	45	47	0	0
26	23	37	25	12	32,4%

Для данных, полученных этой экспериментальной процедурой, были найдены значения медианы и среднего квадратичного отклонения. В результате мы выявили границу статистически значимых отклонений. Изменения во времени решения задачи, которые меньше чем 6,8 не являются статистически значимы. Таким образом, мы можем выделить две группы учителей. Учителя первой группы при взаимодействии с учащимися строят это взаимодействие так, что процесс решения задачи ускоряется. Учителя второй группы не оказывают в процессе взаимодействия с учащимися существенного влияния на скорость решения задачи,

i

Соотнеся эти данные с данными, полученными в предыдущей экспериментальной процедуре, мы можем констатировать их подтверждение. Однако необходимо заметить, что степень влияния взаимодействия в данной экспериментальной процедуре гораздо ниже. ,

Углубленный анализ полученных результатов, отражающих степень и направленность влияния взаимодействия на когнитивное развитие учащихся, проведем несколько ниже.

Для выявления взаимосвязи влияния особенностей стиля взаимодействия, организуемого учителем, на зону ближайшего развития учащихся, представим результаты изучения характеристик стиля деятельности учителя, реализуемого им в процессе взаимодействия в системе "учитель-ученик".

- Результаты изучения особенностей стиля взаимодействия в восприятии учителя и учащихся.

В этой части экспериментального исследования мы пытались изучить особенности самовосприятия стиля взаимодействия, реализуемого учителем и восприятия его учениками. Причем, нам необходимо было рассмотреть эти особенности не отдельно друг от друга, а в их взаимосвязи. Такое рассмотрение одновременной взаимосвязи восприятия характеристик взаимодействия учителями и учащимися диктовалось необходимостью проверки предположений, выдвинутых в качестве гипотезы нашего исследования. Мы предположили существование взаимозависимости между особенностями восприятия стиля взаимодействия учащимися и учителями и степенью влияния взаимодействия на скорость расширения когнитивной сферы учащихся, что непосредственно связано с зоной ближайшего развития.

Для подтверждения выдвинутых положений нами были выделены для анализа следующие характеристики восприятия стиля взаимодействия, проявляющиеся в системе "учитель-ученики": идеал учителя в представлении учителей на стиль взаимодействия, образ "Я" учителя, идеал учителя в представлении учащихся на стиль

взаимодействия, реально воспринимаемый стиль взаимодействия, реализуемый учителем в представлении учащихся. Полученные в эксперименте ранжированные ряды оценок стиля взаимодействия, реализуемого учителем в его представлении и в представлении учащихся представим в таблицах в выше перечисленном порядке.

ТАБЛИЦА №6. Ранжированные ряды представлений учителей на идеал стиля взаимодействия.

Р уч-ля	i	I? характеристики стиля													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1		6	14	1	2	5	4	10	8	3	12	13	9	7	11
2		1	2	14	13	3	12	4	11	5	9	10	6	8	7
3		2	1	8	7	3	5	9	4	10	13	12	11	6	14
4		1	3	6	13	2	4	5	6	7	14	10	12	11	8
5		2	9	8	3	1	5	6	7	4	14	10	11	12	ПЗ
6		9	2	6	13	7	5	3	4	8	14	10	1	12	11
7...	:/, i	2	4	14	11	5	7	6	12	8	9	1	13	10	3
8		2	11	12	3	4	5	10	9	8	14	13	7	1	6
9		3	5	1	10	11	4	9	8	2	12	7	13	14	6
10		6	3	2	7	4	8	10	9	1	11	5	12	13	14
11	.	2	3	4	1	5	7	9	8	6	11	13	14	12	10
12		2	8	4	5	7	9	12	н	3	10	13	11	6	1
13		12	1	13	11	4	7	10	5	2	14	6	9	3	8
14		9	5	14	4	3	2	1	6	7	10	12	13	8	11
15		13	14	12	11	1	10	4	3	2	9	8	7	6	5
16		5	3	8	2	1	7	6	9	4	14	12	10	11	13
17		9	12	7	2	1	14	5	10	3	6	8	11	4	13
18		1	7	8	5	3	6	4	14	2	13	12	9	10	11
19'		7	5	9	4	1	2	6	3	12	8	10	13	11	14

20	2	3	1	7	9	10	11	8	6	5	4	12	13	14
21	1	5	2	3	4	6	9	8	7	11	10	14	12	13
22	1	3	14	13	8	9	5	11	7	10	12	4	6	2
23	9	4	8	5	10	6	14	13	1	7	2	3	11	12
24	3	13	14	4	1	3	7	9	10	11	6	5	2	12
25	3	2	13	4	1	9	10	5	6	14	7	12	8	11
26	2	7	8	3	4	9	1	10	13	14	12	11	5	6

Придерживаясь порядка о представлении результатов, описанного выше, представим результаты ранжированных рядов образа "Я" учителей.

ТАБЛИЦА №7. Ранжированные самооценочные учительские ряды реализуемого стиля взаимодействия.

ft* Уч-ля	ранг	!P характеристики стиля													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1		3	9	5	1	2	10	4	6	12	11	7	13	14	8
2		5	6	7	9	8	3	4	10	2	11	12	1	14	13
3		1	2	4	3	5	10	3	11	12	8	6	14	7	13
4	и	1	2	10	3	4	5	11	12	6	7	8	9	13	14
5	Г	3	1	2	5	4	8	9	13	6	14	11	10	12	7
6		1	2	6	8	3	7	9	13	10	11	4	14	13	5
7	i	8	5	14	4	3	2	1	6	7	13	9	12	10	11
8		14	7	10	U	13	2	3	8	9	1	4	11	5	6
9		3	2	4	5	6	7	14	8	1	9	13	10	11	12
10		2	3	4	7	5	10	6	14	1	9	8	13	11	12
11		12	8	7	6	5	4	13	11	10	3	14	9	1	2
12		1	6	4	7	2	13	5	12	3	8	14	11	10	9

13	9	4	8	10	3	11	12	5	1	13	7	14	2	6
14	1	3	8	2	4	5	6	7	9	11	10	14	12	13
15	1	2	3	4	5	6	12	13	7	8	9	11	10	14
16	12	3	7	4	5	6	11	10	13	3	14	1	9	2
17	1	2	5	6	3	4	12	11	10	13	14	7	9	8
18	2	14	5	7	1	11	4	3	6	8	9	10	13	12
19	10	3	5	12	2	7	11	9	1	8	14	6	4	13
20	14	12	13	4	5	6	8	11	10	9	7	1	3	2
21	1	11	14	9	2	3	5	4	6	7	8	13	12	10
22	3	11	14	1	4	2	9	5	13	8	7	6	12	
23	2	8	9	1	3	5	6	7	4	14	11	10	12	13
24	4	12	13	3	1	7	6	10	2	8	14	11	9	5
25	13	1	7	2	3	6	8	9	4	14	5	10	11	12
26	1	2	9	7	10	6	12	3	11	1*	13	5	4	8

Далее представим ранжированные оценочные ряды реализуемого учителем стиля взаимодействия в представлении учащихся. Данные ряды представляют собой ранжированные модальные для класса ряды оценок.

ТАБЛИЦА №8. Ранжированные модальные оценочные ученические ряды.

f уч-ля (класса)	ранг	!P характеристики стиля													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	I	3	1	9	4	5	11	10	12	13	14	8	7	6	2
2		3	4	14	5	6	8	7	9	2	12	10	1	11	13
3		5	3	9	10	1;	12	4	13	2	6	14	8	11	7
4		5	2	14	12	1	10	9	8	7	4	13	11	6	3

5	3	1	4	11	12	7	2	6	5	14	10	8	9	13
6	4	3	8	5	2	7	6	12	1	9	13	14	11	10
7	11	10	14	4	3	9	8	5	1	6	2	13	7	12
8	14	13	5	4	1	11	8	7	3	12	9	2	10	6
9	2	9	13	1	3	8	4	10	5	11	14	6	12	7
10	7*	6	3	4	8	12	5	13	1	10	11	9	14	2
11	7	5	3	4	8	9	5	10	1	11	12	13	14	2
12	1	3	4	9	5	13	14	2	10	7	12	6	8	11
13	2	7	1	4	8	5	6	9	11	10	12	3	13	14
14	11	3	13	10	2	9	6	4	5	14	12	8	7	1
15	14	13	5	4	1	11	8	7	3	12	9	2	10	6
16	3	8	14	10	1	5	9	4	7	6	13	11	12	2
17	9	2	14	11	1	13	3	10	4	13	12	8	6	5
18	3	1	9	4	5	11	10	12	13	14	8	7	6	2
19	9	5	2	11	12	8	13	14	7	1	4	10	6	3
20	4	5	2	6	1	7	14	8	10	9	12	11	13	3
21	2	3	10	9	1	11	12	14	8	13	7	6	5	4
22	12	7	3	4	5	1	9	13	14	8	2	6	10	11
23	6	3	2	13	11	12	5	10	1	9	4	8	7	14
24	14	12	3	1	2	4	5	7	6	13	11	8	9	10
25	2	5	11	6	4	3	7	9	1	13	8	14	10	12
26	2	3	4	14	1	6	5	11	12	13	10	9	8	7

Далее представим ранжированные модальные ряды представлений учеников на идеальный стиль взаимодействия реализуемый учителем.

ТАБЛИЦА IP9. Ранжированные модальные ряды представлений учащихся на идеал стиля взаимодействия.

№ уч-ля	(класса) ранг	В* характеФИСТИКИ стИля													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1		1	2	5	4	6	7	13	12	3	14	9	8	10	11
2	i	1	6	7	2	5	3	14	4	14	8	9	10	11	12
3		7	5	4	8	3	10	13	6	1	14	2	12	11	9
4		7	8	10	11	1	12	9	3	2	4	13	6	5	14
5		4	2	3	12	11	7	1	13	10	5	6	8	9	14
6		1	4	5	6	7	9	10	11	3	2	8	12	14	13
7		11	12	13	14	1	10	9	8	2	7	3	6	5	4
8	i	10	1	14	2	11	3	4	12	5	8	13	6	9	7
9		2	11	12	3	4	5	10	9	8	14	13	7	1	6
10		7	1	3	4	8	12	13	14	9	10	11	5	6	2
11		2	9	8	3	1	5	6	7	4	14	10	11	12	13
12	1	1	4	3	5	9	4	2	13	7	10	6	12	8	11
13		4	13	5	6	2	7	8	14	1	12	9	10	3	11
14		4	6	5	7	2	8	11	10	1	14	12	13	9	3
15		12	13	6	3	1	11	9	10	2	14	8	4	7	5
16	i	4	10	11	9	2	3	8	1	12	7	5	14	13	6
17	jl	9	10	11	8	7	1	12	13	14	6	4	5	3	2
18	iv	2	9	8	3	1	5	6	7	4	14	10	11	12	13
19		5	9	2	3	12	8	14	7	1	4	10	6	11	13
20		2	8	9	5	1	3	4	6	7	10	14	11	12	13
21		2	12	11	4	3	10	5	9	8	14	13	7	1	6
22		2	3	5	8	4	14	13	12	1	6	7	9	11	10
23		12	8	7	6	5	4	13	11	10	3	14	9	1	2
24		7	8	10	11	1	12	9	3	2	4	13	6	5	14
25		5	1	4	2	3	6	7	12	8	9	13	14	10	11
26	1	2	3	5	4	13	11	10	9	1	12	8	11	7	6

Для проведения интерсубъективного анализа характеристик стиля деятельности учителя, реализуемого им в процессе взаимодействия в системе "учитель- ученик", выделенных нами, проанализируем их по следующей схеме.

Во-первых, в случае выделения на основе результатов первой части нашего исследования групп учителей различающихся по степени влияния взаимодействия на зону ближайшего развития учащихся, объединим, соотнеся, характеристики их стиля деятельности. Обобщение характеристик проведем посредством нахождения модальных рядов для каждой группы учителей.

Во-вторых, применяя корреляционный анализ, вычислим меру связи между всеми характеристиками стиля деятельности в системе "учитель-ученик". Величины коэффициента корреляции позволят нам выявить интросубъектные особенности этой системы/

Результаты применения дополнительных

i

экспериментальных процедур.

На основе данных полученных при помощи вспомогательных экспериментальных процедур, мы пытались доказать достоверность результатов, полученных посредством основных методик исследования зависимости развития познавательных навыков учащихся от стиля и направленности взаимодействия, реализуемого учителем в системе "учитель-ученик". Нами применялись следующие вспомогательные процедуры: кодифицированные методики "головомка", „ "НИНА", влияния совместного решения на проявление мыслительной активности учащихся, опрос учителей и анализ результативности выполнения учебной деятельности учащимися и учителями, участвующими в экспериментальном исследовании.

Первые три методики проводились в четырех классах - 11, 10, 8, 7. Эти классы участвовали только в этом эксперименте и не участвовали в основном экспериментальном исследовании..

Модификационной особенностью этих экспериментальных процедур было то, что во второй их серии процесс взаимодействия осуществлялся с человеком, который ранее с учащимися не взаимодействовал, был им не знаком. Полученные данные обрабатывались также как и в основном эксперименте и заносились в таблицу.

ТАБЛИЦА П О . Количественная характеристика изменений когнитивного развития учащихся.

Класс	Кол-во учащихся	9		4°	* = ь / - / °	
11	25	0	0	25	0	
10	24	0	1	23	1	3%
8	22	0	0	22	0	
7	28	0	2	26		5%

ТАБЛИЦА №11. Количественная характеристика изменений времени мыслительной активности учащихся.

Класс	КОТЮ уч-ся	T/1	<P ₂	T ⁺	¥=1-T°
11	25	7.2	7.12	0	0
10	24	12.5	10	0	0
8	22	16.4	17	0.6	0
7	28	13.5	14	0.5	0

Далее приведем результаты модифицированной методики "НИНА".

ТАБЛИЦА №12. Количественная характеристика изменения времени решения компьютерной задачи "НИНА" в ситуации взаимодействия.

Класс	Кол-во уч-ся	t_1	t_2	T^+	<i>М)</i>
11	25	35	40	-5	-
10	24	38	35	3	П
8	22	45	40	5	Ш
7	28	35	37	-2	-

Из результатов таблиц можно сделать вывод о том, что изменения когнитивных структур у учащихся этих классов статистически не значимы при взаимодействии с незнакомым человеком. Говорить о влиянии взаимодействия на зону ближайшего развития, в данном случае, не имеет смысла.

Третья вспомогательная экспериментальная процедура была направлена на выявление потенциальных возможностей и индивидуальных особенностей учителей при их взаимодействии с учащимися. Для этого по классным журналам высчитывался средний балл успеваемости учащихся за год по преподаваемым этими учителями предметам, и производилось анкетирование учителей на предмет выявления сформированности у них коммуникативных и организаторских способностей при помощи методики КОС. Полученные результаты мы свели в таблицу.

ТАБЛИЦА №12. Соотношение среднего балла успеваемости учащихся и уровня сформированности коммуникативных и организаторских способностей у учителей.

№ Учителя	Средний балл успеваемости за год		коэффициент сформированности способностей по методике КОС.	
	1	2	3	4
1		3.2	0.46	* 0.3
2		3.3	0.57	0.68
3		4.5	0.48	0.72
4		4.0	0.47	0.25
5		4.5	0.67	0.74
6		4.1	0.58	0.32
7		4.3	0.56	0.73
8		3.5	0.22	0.34
9		3.9	0.6	0.68
10		4.2	0.68	0.70
11		4.7	0.77	0.72
12		4.5	0.73	0.75
13		4.3	0.78	0.69
14		3.2	0.39	0.42
15		4.7	0.80	1.00
16		4.5	0.77	0.72
17		3.1	0.21	0.30
18		4.3	0.59	0.73
19		3.2	0.53	0.50
20		4.1	0.68	0.78
21		4.3	0.64	0.74
22		3.4	0.41	0.22
23		4.2	0.54	0.76
24		3.3	0.15	0.53
25		4.3	0.68	0.64
26		4.2	0.57	0.74

*Можно отметить наметившиеся различия в результативности выполнения учебной деятельности учителями. Намечаются значительные различия в уровне сформированности у них коммуникативных и организаторских способностей. Более глубокий анализ этих различий проведем несколько ниже с учетом дифференцирования учителей в группы по степени эффективности процесса взаимодействия.

Обсуждение результатов экспериментального исследования.

Результаты основных экспериментальных процедур подвергнем анализу, направленному на подтверждение предположений, выдвинутых в наших эмпирических гипотезах.

Результаты экспериментальных процедур "Головоломка", "НИНА" и методики изучения изменений времени мыслительной активности предполагали доказательство положений, выдвигаемых в трех первых эмпирических гипотезах. Первая эмпирическая гипотеза исследования предполагала выяснение факта влияния взаимодействия в системе "учитель-ученик" на развитие познавательных навыков учащихся и их мыслительную активность. В случае обнаружения этого факта перед нами вставала необходимость выяснения индивидуальных различий учителей в организации взаимодействия с учащимися. Это положение выдвигается для проверки во второй эмпирической гипотезе.

Третья эмпирическая гипотеза предполагала доказательство различий в степени и направленности взаимодействий у разных учителей. Причем предполагалось, что степень и направленность взаимодействий в системе "учитель-ученик" обусловлена спецификой сформированности представлений о возможной и реализуемой ролевой концепции учителя и совпадением этих представлений у учителей и учащихся. Это положение, требующее подтверждения, выступало в качестве четвертой эмпирической гипотезы

в нашем исследовании.

Обсуждение результатов, направленных на подтверждение положений, выдвинутых в наших эмпирических гипотезах, проведем в следующем порядке: вначале проанализируем экспериментальные данные о степени и направленности влияния взаимодействия в системе "учитель-ученик", а затем, в случае обнаружения различий, сравним их с особенностями представлений о ролевой концепции учителя, проявляющимися в экспериментальных классах у учителей и учащихся.

Анализ результатов влияния взаимодействия на когнитивную сферу учащихся.

На основе анализа данных, представленных в таблице № 3, об изменении проявлений когнитивного развития учащихся во второй серии экспериментальной процедуры по отношению к первой серии (X), можно выделить следующие группы учителей, взаимодействие с которыми влияет на когнитивную сферу учащихся: учителя, взаимодействие с которыми оказывает значительное влияние на развитие познавательных структур учащихся и учителя, взаимодействие с которыми не осуществляет влияния на когнитивное развитие учащихся.

ТАБЛИЦА НИЗ. Количественная характеристика степени взаимодействия учителей с учащимися при решении экспериментальной ситуации "Головоломка".

Степень взаимодействия в системе "учитель-ученик".	Отсутствие изменений в решении.	Удовлетворит. влияние на развитие когнитивной сф.	Высокая степень влияния на учащихся.
IP Учителя	4,8,14,17,19,24	1,2,6,12	3,5,7,9,10',11,13,15,16,18,20,21,22,23,25,26
Кол-во учителей	6 (23%)	4 (15%)	16 (62,5%)

Взаимодействие с учителями третьей группы характеризуется переходом алгоритма решения головоломки из зоны ближайшего развития в зону актуального развития. Учителями этой группы взаимодействие строится таким образом, что учащиеся усваивают алгоритм решения головоломки полностью и способны самостоятельно применить его для решения аналогичных заданий в дальнейшем и без взаимодействия с учителем.

Учителями второй группы взаимодействие строится таким образом, что не оказывает значимого влияния на развитие когнитивных навыков учащихся. Решение головоломки достигается лишь в процессе взаимодействия, а алгоритм решения реализуется лишь в совместной деятельности учителя с ребенком. Таким образом, говорить о переходе алгоритма решения из зоны ближайшего развития в зону актуального развития учащихся в данном случае не приходится.

Взаимодействие с учителями первой группы либо вообще не оказывает влияния на изменение решения головоломки учащимися, либо приводит к тому, что решение в третьей серии эксперимента затрудняется несмотря на то, что в первой серии учащиеся решали подобную задачу. Учителя первой группы, таким образом, не оказывают влияния на развитие когнитивной сферы учащихся, а иногда и затрудняют самостоятельный поиск решения.

Необходимо также отметить, что описания процесса сборки головоломок, выполненные учащимися, взаимодействующими с учителями третьей группы отличались полнотой и осмысленностью, что подтверждается тем, что по этим описаниям учащиеся классов, не принимавшие участия в основном эксперименте собирали головоломки более успешно чем те, которые пользовались инструкциями, написанными учащимися других групп учителей.

Таким образом, на основании анализа данных, полученных в

первой экспериментальной процедуре, можно сделать ряд выводов: Во-первых, выделились три группы учителей по степени влияния организованного ими взаимодействия на развитие когнитивных навыков у учащихся. Первую группу составляют учителя (23%) не оказывающие позитивного влияния в процессе взаимодействия на развитие познавательной сферы учащихся и, в некоторых случаях, замедляющие самостоятельный поиск решения задачи. Вторую группу составляют учителя, взаимодействие с которыми хотя и реализуется, но развитие когнитивных навыков у учащихся не осуществляется в должной степени. Взаимодействие, таким образом, не достаточно эффективно, а его цели не достигаются. Эти учителя составляют 15% от общего числа учителей, принимавших участие в эксперименте. Третью группу (62%) составили учителя, взаимодействие с которыми обуславливает позитивное развитие когнитивной сферы учащихся и расширяет зону ближайшего развития. У учащихся, взаимодействующих с этими учителями наблюдается переход алгоритма решения задачи из зоны ближайшего развития в зону актуального развития;

Во-вторых, степень осознанности решения задачи, выполненного в ситуации взаимодействия с учителями третьей группы гораздо выше, чем с учителями других групп.

Для подтверждения вышеизложенных данных приведем анализ результатов применения * компьютерной задачи "НИНА". Необходимо отметить, что применяя данную экспериментальную процедуру, мы ставили перед собой цель не только подтвердить данные предыдущей экспериментальной процедуры, но и выявить роль компьютера в организации и реализации взаимодействия в системе "учитель-ученик".

В процессе выполнения экспериментальной процедуры, мы обратили внимание на то, что учащиеся с большей заинтересованностью

приступают к решению данной задачи, что обусловлено, на наш взгляд, новизной и нестандартностью экспериментальной ситуации.

ТАБЛИЦА П 4. Количественная характеристика степени взаимодействия учителей с учащимися при решении компьютерной задачи "НИНА".

Степень взаимодействия.	Взаимодействие влияет на решение задачи.	Взаимодействие не влияет на решение задачи.
Учителя	2,3,5,7,11,12, 15,16,18,20,21, 23,26	1,4,6,8,9,10,13, 14,17,19,22,24,25
Кол-во учителей	13 (50%)	13 (50%)

Эффективность взаимодействия, как видно из таблицы, проявляется лишь у половины учителей, участвующих в эксперименте. Необходимо отметить, что учащиеся с большим энтузиазмом приступают к решению задачи, чем учителя. Это обусловлено, на наш взгляд тем, что учащиеся знакомы с компьютером в большей степени, чем учителя, тем, что они более эмоциональны и более пластичны в новой для них ситуации, тем более, что она носила частично игровой характер. Учащиеся с большим интересом решали бы данную задачу самостоятельно, без вмешательства учителя, который часто из-за неуверенности перед компьютером сам не очень желал работать с машиной.

Результаты методики изучения изменений
времени мыслительной активности
учащихся.

Анализируя полученные данные изменения временных промежутков мыслительной активности учащихся (таблица №4.), также можно выделить несколько групп учителей, осуществляющих влияние

на познавательную активность учащихся: учителя, оказывающие индифферентно-негативное влияние на активизацию мыслительной активности учащихся, учителя не оказывающие влияния на познавательную активность, учителя, взаимодействие с которыми оказывает позитивное влияние на мыслительную активность учащихся.

ТАБЛИЦА №15. Влияние ситуации взаимодействия на мыслительную активность учащихся.

Направленность влияния	Индифферентно-негативное.	Не оказывают влияния.	Позитивное влияние.
№ Учителя	1,2,17,24	4,6,8,14,13 22,25	3,5,7,9,10, 11,12,13,15, 16,13,20,21, 23,26
Кол-во учителей	4 (15,3%)	7 (26,3%)	15 (57,8%)

Влияние взаимодействия с учителями первой группы, обозначенное нами как индифферентно-негативное, выражается в том, что у учащихся падает мыслительная активность и исчезает желание продолжать поиск решения задачи. Мы связываем это с тем, что индивидуальные особенности взаимодействия этих учителей оказывают ингибиционное воздействие на мыслительную активность учащихся с устойчивым отрицательным эмоциональным окрасом.

Влияние взаимодействия на познавательную активность учащихся с учителями второй группы зафиксировать не удалось.

Влияние взаимодействия на когнитивную активность учащихся у учителей третьей группы можно охарактеризовать как положительное. В данном случае происходит увеличение времени поиска алгоритма решения задачи, повышается интерес к ней и, в большинстве случаев, находится правильное решение задачи.

Выразив в процентном соотношении данные трех эксперимен-

тальных процедур мы сможем судить о степени влияния представителей каждой группы учителей.

ТАБЛИЦА «F16. Степень влияния учителей различных групп (%) в экспериментальной ситуации "Головоломка", "НИНА", "Спички". (Усредненные данные по группам).

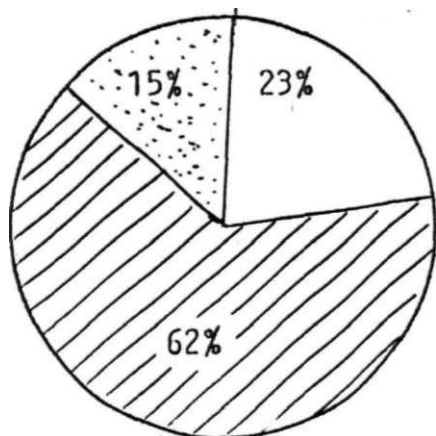
Группы учителей	Головоломка	НИНА	Спички
I	13,6%	7,12%	40,18%
II	0	0	0
III	44,8%	30%	95,42%

Полученные данные дают возможность говорить о том, что результативность и продуктивность деятельности в ситуации взаимодействия с учителями третьей группы увеличивается в 1,5-2 раза, а при взаимодействии с учителями первой группы продуктивность деятельности увеличивается лишь в 0,5 - 1,5 раза.

Учителя, входящие во вторую группу при взаимодействии с учащимися не оказывают на зону их ближайшего развития значимого воздействия.

Обобщение результатов экспериментальных процедур "Головоломка", "НИНА" и "Спички".

На основе сравнения результатов, полученных в этих экспериментальных процедурах, постараемся выделить случаи единообразия во влиянии взаимодействия на зону ближайшего развития учащихся. Для наглядности считаем необходимым представить результаты трех экспериментальных процедур в виде диаграмм, отражающих процентное соотношение учителей, взаимодействие с которыми оказывает то или иное влияние на развитие познавательной сферы учащихся.



Условные обозначения;

*/^/ - группа учителей, взаимодействие с которыми обуславливает позитивное влияние на ЗБР*учащихся;

- группа учителей, взаимодействие с которыми обуславливает индифферентно-негативное влияние на ЗБР учащихся;

группа учителей, взаимодействие с которыми не оказывает влияния на ЗБР учащихся.

Рис.1. Диаграмма распределения учителей по влиянию взаимодействия на ЗБР учащихся в экспериментальной ситуации "Головоломка".

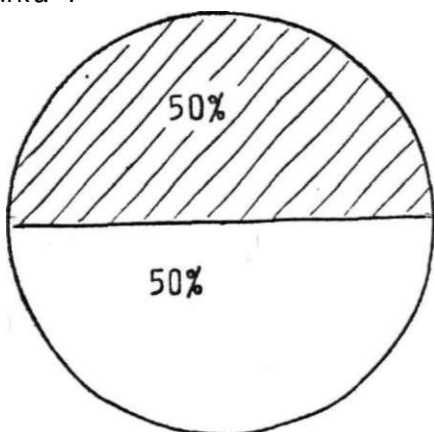


Рис.2. Диаграмма распределения учителей по влиянию взаимодействия на ЗБР учащихся в экспериментальной ситуации "НИНА".

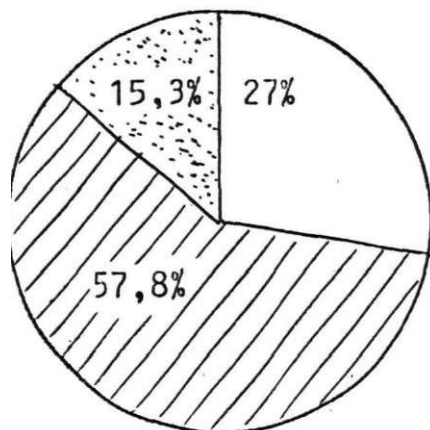
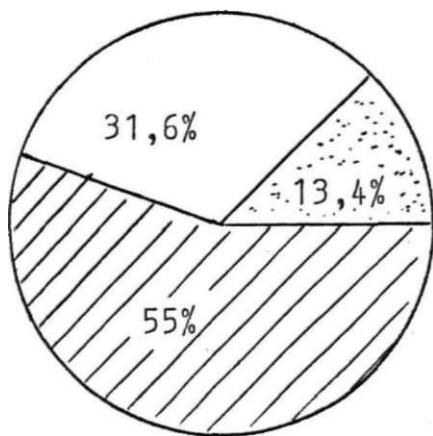


Рис.3. Диаграмма распределения учителей по влиянию взаимодействия на ЗБР учащихся в экспериментальной ситуации "Спички",

1. ЗБР - Зона Ближайшего Развития.

Далее необходимо вычертить третью диаграмму, представляющую собой совмещение трех первых. На её основе наглядно представятся группы учителей, взаимодействие с которыми обуславливает то или иное единообразное влияние на ЗБР учащихся.



Условные обозначения:

2 - группа учителей, взаимодействие которыми обуславливает позитивное влияние на ЗБР учащихся;

- группа учителей, взаимодействие которыми обуславливает индифферентно-негативное влияние на ЗБР учащихся;

□ - группа учителей, взаимодействие с которыми не обуславливает влияния на ЗБР учащихся.

Рис.4. Диаграмма распределения учителей по влиянию на ЗБР учащихся.

Сравнение результатов позволило уточнить данные экспериментальных процедур и выделить три группы учителей взаимодействие с которыми влияет на зону ближайшего развития учащихся.

В первую группу входят учителя, взаимодействие с которыми при решении задач активизирует мыслительную активность учащихся, повышает продуктивность их мыслительной деятельности, позволяет им максимально усваивать алгоритм решения задачи и, таким образом, в целом позитивно влияет на зону ближайшего развития учащихся. Эту группу составляют 55% учителей от участвующих в эксперименте. Во вторую группу входят учителя, взаимодействие с которыми, при решении задач, либо не оказывает значимого влияния на когнитивное развитие учащихся, либо это влияние выражается в том, что происходит торможение познавательной активности, снижение продуктивности, появляется следование стандартным, не всегда продуктивным методам решения, не всегда пригодным для решения не стандартных задач. Эту группу составляют 13,4% учителей от числа участвующих в экс-

перименте. Третью группу представляют учителя, взаимодействие с которыми не оказывает значимого влияния на зону ближайшего развития учащихся. Эта группа составляет 31,6% от участвующих в эксперименте учителей.

Проведенный количественный и качественный анализ результатов, полученных на основе трёх основных экспериментальных процедур, позволяет нам сделать ряд выводов, направленных на подтверждение предположений, выдвигаемых в трех первых эмпирических гипотезах.

Во-первых. разработанные экспериментальные процедуры на основе метода совместного решения задач и обучающего эксперимента позволили нам зафиксировать факты влияния взаимодействия в системе "учитель-ученик" на зону ближайшего развития учащихся и на изменение времени их мыслительной активности. С другой стороны вспомогательные экспериментальные процедуры позволяют нам говорить о том, что взаимодействие обусловливается психическими структурами, лежащими за пределами самой задачи. При взаимодействии с незнакомым человеком (учителем другой школы, который в своем классе успешно реализовывал процесс взаимодействия), значимых изменений в проявлении когнитивных структур у учащихся зафиксировать не удалось. Также не удалось зафиксировать и изменения времени познавательной активности учащихся. Все это позволяет, на наш взгляд, говорить о том, что развитие когнитивных структур, расширение зоны ближайшего развития в большей мере зависит от сформированности представлений о социальной роли учителя, о его месте в процессе социального взаимодействия. Таким образом,

предположение о индивидуальном характере влияния вза-

имодействия на зону ближайшего развития учащихся подтвердилось.

Во-вторых, результаты показывают, что взаимодействие с различными учащимися в классе строится по разному и, таким образом, по разному влияет на развитие когнитивной сферы различных учащихся. Экспериментальные процедуры показали, например, что при решении головоломки разброс в степени влияния на различных учащихся был от 25 до 75%. Время мыслительной активности изменяется от одной минуты до двадцати минут у разных учащихся. Все это позволяет говорить о значительных различиях во влиянии одного и того же типа взаимодействия на разных учащихся и о значительных индивидуальных различиях в построении системы взаимодействий разными учителями. Таким образом, предположение о зависимости результативности процесса взаимодействия от индивидуальных особенностей учащихся подтвердилось.

В-третьих, нами экспериментально зафиксирован различный характер направленности влияния взаимодействия учителей с учащимися. По направленности влияния взаимодействия на зону ближайшего развития учащихся мы выделили три группы учителей: первая группа учителей строит процесс взаимодействия с учащимися таким образом, что происходит процесс позитивного изменения в решении задач, в усвоении алгоритма этого решения. Происходит и более глубокое осмысление решения, его логическое представление. Иначе говоря взаимодействие с этими учителями обуславливает единообразно позитивное влияние на зону ближайшего развития в целом. Эту группу составляют 55% учителей.

Во вторую группу входят учителя, взаимодействие с которыми обуславливает индифферентно-негативное влияние на зону ближайшего развития учащихся. Это влияние выражается в замедлении процесса решения задач, в сокращении времени мыслительной

антивности, в нежелании искать более адекватные пути решения задач. Эти учителя составляют 13,4% от общего числа учителей, участвующих в эксперименте.

Третью группу учителей составляют учителя, взаимодействие с которыми не оказывает заметного влияния на зону ближайшего развития учащихся. Учащиеся, взаимодействовавшие с этими учителями не проявили заметных изменений в процессе решения задач, не изменили времени активности при решении задачи, а в затруднительных ситуациях предпочитали обращаться за помощью либо к экспериментатору, либо к сверстникам, товарищам по классу.

На основе выше сказанного можно утверждать, что процесс взаимодействия в системе "учитель-ученик" может как ускорять процесс расширения зоны ближайшего развития, активизировать её переход в зону актуального развития, так и наоборот, ингибировать эти процессы. Это, в свою очередь, подтверждает положение, выдвинутое в /первой частной i гипотезе нашего исследования.

Для проверки предположений четвертой эмпирической гипотезы, предполагающей наличие зависимости влияния процесса взаимодействия от меры соответствия характеристик самовосприятия процесса взаимодействия, организованного учителем и восприятие данного процесса учащимися, а также соответствия идеальных представлений о адекватом взаимодействии этим характеристикам, необходим тщательный количественный и качественный анализ результатов, полученных на основании методики изучения особенностей стиля взаимодействия в системе "учитель-ученик".

Анализ изучения особенностей
стиля взаимодействия.

Для проверки предположений четвертой эмпирической гипотезы проводился опрос учителей и учащихся посредством анкет, описанных выше. На основе анкетирования были выяснены следующие характеристики: представления учителей и учащихся о реализуемом и идеальном стилях взаимодействия учителя с учащимися, подсознательная ориентация учителя и учащихся на демократический и авторитарный стиль взаимодействия и на системы отношений (субъект-субъектно, субъект-объектные или субъект-объект-субъектные), а также уровень сформированности коммуникативных и организаторских способностей у учителей, участвующих в эксперименте. Все индивидуальные учительские и ученические ряды оценок объединялись в группы. Объединение осуществлялось на основе нахождения модальных рядов по трем учительским группам, выделенным в первой части нашего эксперимента. Представим эти модальные ряды в таблицах.'

ТАБЛИЦА №17. Общегрупповые модальные ряды ранжированных характеристик стиля взаимодействия в системе "учитель-ученик".

JF Группы учителей	Номер характеристики стиля,													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

I. Модальные ряды представлений учителей на идеал
стиля взаимодействия.

I	1	4	6	5	3	7	8	10	2	14	9	13	12	11
II	1	4	6	3	2	8	7	11	5	12	13	10	14	3
III	3	1	13	9	,2	5	4	6	8	14	12	7	10	11

II. Модальные учительские оценочные ряды реализуемого
стиля взаимодействия.

I	2	4	6	3	1	7	8	10	5	12	14	13	9	11
II	1	7	8	3	2	4	6	11	5	12	14	9	13	10
III	5	1	9	4	2	3	8	12	6	11	7	13	10	14

III. Модальные ряды представлений учащихся на идеал
стиля взаимодействия.

I	2	9	5	4	1	7	3	12	3	14	11	13	6	10
II	1	5	11	4	2	3	14	10	3	9	12	7	6	13
III	3	2	6	4	5	3	11	10	1	7	13	3	12	14

IV. Модальные ученические оценочные ряды реализуемого
стиля взаимодействия.

I	2	3	5	7	1	11	8	10	4	14	13	9	12	6
II	7	2	12	3	1	10	6	11	5	14	13	4	9	8
III	8	3	5	7	1	6	3	14	2	11	12	13	10	4

Применяя формулу корреляционного анализа Спирмена, вычислим меру связи между всеми выделенными нами рядами оценок. Опираясь на описание схемы этой экспериментальной процедуры в предыдущем параграфе диссертации, эти связи обозначим следующим образом: $P - j$ - связь между рядами учительских представлений о идеальном стиле взаимодействия и рядами самооценки реализуемого стиля взаимодействия, $j_0 \wedge \sim$ - связь между самооценочными рядами реализуемого стиля взаимодействия учителей и оценочными рядами стиля взаимодействия учащихся, $j) \wedge$ - связь между оценочными рядами учеников стиля реализуемого взаимодействия и рядами их представлений на идеал стиля взаимодействия, - связь между рядами представлений учителей и уча-

щихся на идеальный стиль взаимодействия, r_{5} - связь между рядами учительских представлений о идеальном взаимодействии и оценочными рядами учащихся реализуемого взаимодействия, r_{9} - связь между рядами представлений учащихся о идеальном взаимодействии и самооценочными рядами учителей реализуемого взаимодействия. Представим в таблице выделенные нами коэффициенты фантовой корреляции.

ТАБЛИЦА IP18.

Величины коэффициентов ранговой корреляции Спирмена.

<i>f</i> Группы учителей	I	II	III
<i>9л</i>	0.78	0.92	0.51
<i>?г</i>	0.59	0.47	0.57
<i>9г</i>	0.78	•0.47	0.52
	0.82	0.39	0.53
	0.80	0.67	0.30
	0.65	0.63	0.62

Перед тем, как проведем анализ выделенных нами коэффициентов корреляции представим порядок данного анализа. Анализу подвергнем оценки восприятия стиля взаимодействия в следующем порядке: в начале проанализируем взаимосвязи между рядами оценок стиля взаимодействия учителей первой группы, затем второй, и поело этого - третьей группы.

Необходимо отметить, что значимость коэффициента ранговой корреляции для 14 параметров лежит в пределах 0.54 - 1.

Как видно из таблицы, нам не удалось зафиксировать случаев обратной зависимости между рядами оценок (все коэффициенты больше 0). Однако необходимо отметить, что при вычислениях нами были получены и отрицательные коэффициенты. Учителя первой группы, взаимодействие с которыми обуславливает позитивное влияние на зону ближайшего развития учащихся, отличаются от других групп учителей высокими коэффициентами корреляции по всем шести связям. Все они лежат в пределах значимости. Мы можем заявить, что наиболее ярко проявляется взаимосвязь между представлениями учителей и учащихся данной группы о идеальном характере взаимодействия. Высокое значение r_i (0.82) позволяет говорить о фактическом единстве представлений о идеале взаимодействия учителей и учащихся. Самооценочный ряд также имеет высокую степень близости к другим рядам. Однако у некоторых учителей ($T = 15, 20, 6$) это значение имело отрицательный знак. Это говорит о высокой степени самокритичности учителей, так как они оценивают организацию собой процесса взаимодействия как очень далекую от идеала. Положительное же значение данного параметра свидетельствует о несамокритичности учителей, считающих процесс взаимодействия, организованный ими идеальным. Сравнительно низкий коэффициент корреляции между самооценочным рядом учителей и оценочным рядом реализуемого взаимодействия учащимися говорит о том, что учителя не совсем адекватно оценивают организацию собой процесса взаимодействия. Коэффициенты r^i и r^5 позволяют нам заявить, что реализуемое взаимодействие гораздо ближе к идеально представленному учителем, чем к идеалу учащихся. Коэффициент корреляции r^i позволяет сказать, что реализуемый учителем процесс взаимодействия все же близок представлениям о его идеале в

оценке учащихся.

В группе учителей, обуславливающих индифферентно-негативное влияние на зону ближайшего развития, лишь три коэффициента ранговой корреляции лежат в пределах значимости ($r_1, r_5, \text{ и } r_6$). Необходимо отметить, что мера связи между самооценочным рядом и представлением о идеальном взаимодействии учителя, явно очень высока. Таким образом, самооценка данной группы учителей явно завышена, что свидетельствует о их низкой самокритичности. Необходимо заметить, что довольно высокое значение корреляции между представлением учителя о идеальном взаимодействии и оценкой реализуемого взаимодействия учащимися говорит, при отсутствии значимых других связей, о не совсем правильном понимании и реализации своей роли в процессе взаимодействия учителями данной группы. Этим, видимо, и обуславливаются случаи негативного влияния на зону ближайшего развития учащихся.

В группе учителей, взаимодействие с которыми не вызывает изменений в когнитивном развитии учащихся, лишь два параметра лежат в пределах значимости. Величина коэффициента j_0^{\wedge} позволяет заявить о адекватности оценки реализуемого взаимодействия учителем, так как оценочные ряды учителя и учащихся довольно близки, причем r_6 позволяет рассматривать реализуемое взаимодействие как близкое к идеалу учащихся более чем к идеальным представлениям самого учителя. Забегая вперед можно сказать, что такие оценки характерны для попустительского стиля взаимодействия.

Проведенный таким образом анализ особенностей восприятия стиля взаимодействия соотнесем с результатами методики изучения ориентации учителей на тот или иной стиль взаимодействия.

В результате проведения методики, направленной на выявление направленности учителей на тот или иной стиль взаимодействия и на различные системы отношений с учащимися (С-С-0, С-С, С-О-С), были получены следующие результаты:

ТАБЛИЦА ;П9. Результаты применения ассоциативной методики изучения стиля деятельности учителя.

№ учителя	ориентация на систему отношений	ориентация на стиль	отношение к группе у-лей.
1.	С-С-0	Авторитарн.	II
2.	С-О-С	Авторитарн.	II
3.	С-О-С	Демократич.	I
4.	С-С-0	Демократич.	II
5.	С-О-С	Демократич.	I
6.	С-С	Демократич.	II
7.	С-О-С	Демократич.	I
8.	С-С	Демократич.	II
9.	С-О-С	Демократич.	I
10.	С-О-С	Демократич.	I
11.	С-О-С	Демократич.	I
12.	С-О-С	Демократич.	I
13.	С-О-С	Демократич.	I
14.	С-С-0	Авторитарн.	III
15.	С-О-С	Демократич.	I
16.	С-О-С	Демократич.	I
17.	С-С	Авторитарн.	III
18.	С-О-С	Демократич.	I
19.	С-С	Демократич.	II
20.	С-О-С	Демократич.	I
21.	С-О-С	Демократич.	I
22.	С-С-0	Авторитарн.	II
23.	С-О-С	Демократич.	I
24.	С-С-0	Авторитарн.	И
25.	С-О-С	Авторитарн.	II
26.	С-О-С	Демократич.	I

Таким образом, мы можем представить наглядно результаты проведенных экспериментальных процедур сведя результаты в общую таблицу.

По результатам ассоциативной методики мы можем выявить наиболее эффективную систему отношений в диаде "учитель-ученик", и наиболее приемлемый стиль отношений. Эти данные соотнесем с эффективностью процесса взаимодействия.

Таблица 20. Зависимость слияния социального взаимодействия на зону ближайшего развития учащихся от ориентации учителей на стиль отношений и систему взаимодействия.

5* уч-ля | Степень влияния | группа | Стиль отноше- | Систем^
 J в % | | [ний. | і отношений і
 I I I И I III j | 1 | 1

1.	I	И	I	0	1	7,8		II	t	Авторитарный		C-C-0
2.	17	0	19,4					II		Авторитарный		C-O-C
3.	25	35,5	21,6							Демократичен.		C-O-C
4.	0	0	9,5					II		Демократичен.		C-C-0
5.	43,4	108	20							Демократичен.		C-O-C
6.	11	35,8	5,2					II		Демократичен.		C-C
7.	33	32,6	19,4							Демократичен.		C-O-C
8.	0	0	7,3					II		Демократичен.		C-C
9.	31	96	5,4							Демократическ.		C-O-C
10.	52	114	10,7							Демонратическ.		C-O-C
11.	57	132	47,2							Демократическ.		C-O-C
12.	12,5	72,4	19							Демократическ.		C-O-C
13.	47	80	16,6							Демонратическ.		C-O-C
14.	0	0	11,1					III		Авторитарный		C-C-0
15.	60	120,3	16,6							Демократичен.		C-O-C
16.	82	139,5	50							Демократическ.		C-O-C
17.	0	0	0					III		Авторитарный		C-C
18.	33	38,3	21,9							Демократическ.		C-O-C
19.	0	0	9,5					II		Демократическ.		C-C
20.	66,5	161	54							Демократическ.		C-O-C
21.	26	55	31,5							Демократическ.		C-O-C
22.	29	21,3	9,5					II		Авторитарный		C-C-0
23.	56,5	148	37,5							Демократическ.		C-O-C
24.	0	0	0					II		Авторитарный		C-C-0
25.	20,4	0	0					II		Авторитарный		C-O-C
26.	43,5	98,4	32,4							Демонратическ.		C-O-C

Таким образом, мы можем представить анализ всех проведенных экспериментальных процедур о соответствии с чайными гипотезами.

В результате проведенных экспериментальных процедур мы можем заявить следующее:

во-первых, нами зафиксированы значимые отличия в реализации системы взаимодействия различными учителями. Нами выделены три группы учителей с ориентацией на различные системы взаимодействия. В первую группу мы отнесли учителей с ориентацией на субъект-объект-субъектную систему отношений с учащимися в процессе взаимодействия. У них сформирована устойчивая установка на процесс взаимодействия как на средство обучения учащихся в процессе совместной, значимой для обоих участников системы, деятельности, процесс предполагает поэтапное продвижение по алгоритму решения задачи учителя и ученика. В этом случае возможно более эффективное усвоение алгоритма, поскольку все этапы решения пройдены в совместной деятельности и учитель может вовремя фиксировать отставание учащегося, заострить его внимание на тех или иных операциях, которые усвоены им хуже. Учитель в то же время более глубоко может понять причины отставания учащегося. В процессе совместного решения возможен обмен информацией и когнитивными операциями, причем, усвоение когнитивных операций происходит в процессе совместной деятельности, что позволяет осуществлять контроль за их усвоением и применением, возможно более гибкое применение усвоенных навыков, перенос их на другие задачи и более прочное усвоение. Вследствие более быстрого переноса когнитивного навыка в зону актуального развития у учащихся возникает устойчивая потребность в дальнейшем расширении зоны ближайшего развития, что облегчает усвоение нового материала на основе старого, уже усвоенного.

Мы можем утверждать, что система отношений С-О-С в про-

цессе взаимодействия в системе "учитель-ученик" является наиболее, эффективней в плане расширения зоны ближайшего развития учащихся, Зо и тор у о группу нами отнесены учителя, реализующие субъект-субъект-объектнуп спетому отношений. О этом случао у учителей ведущей скисодзой установкой будет усвоение учащимися когнитивных навыков самостоятельно, без детального рассмотрения алгоритме реооиня учителем. Объект или задача изучаются учеником самостоятельно. Учитель осуществляет лишь контроль за усвоением тс;< или иных опорочим учащимися. С одной стороны у учащихся реализуется принцип самостоятельности в поисках решения задачи, на эи не компенсирует собсР объективные трудности в усвоении учебного материала. У учащихся но происходит полного усвоения учебного навыка и он частично остается в зоне блииайшего развития, а частично перенесется в зону актуального развития, В этом случае ученик "знает" учебный навык, но "но унеет" его применять, У учителя отношения с учеником складываются в области субъект-субъектных отнесений, причем самым значимым фактором этих отношений учителями рассматривается успеваемость ученика о не фактическое использование им его когнитивного потенциала. Из-за постоянной нехватки учебного времени учителя данной группы спешат пройти как мокко больше учебных тем, не заботясь о степени их усвоения учащимися. В результате у учащихся зона актуального развития загружена отрывочными учебными операциями, хотя и хорошо усвоенными, но учащиеся не могут их применять не только в енсдэндартных новых задачах, но и с трудом используют их о элементарных учебных упраннснях.

Таким образом, эта система отношении менее эффективна, взаимодействие учителя и ученика недостаточно эффективно, хотя и направлено на развитие самостоятельности учащихся и

развитие его психических познавательных процессов. Причем, в этом случае наиболее развиваются все виды памяти а не мышление, В третья группа кем*/ отнесет* учителя, реализующие субъект-субъектную систему отношений. Ведущая смысловая установка учителей данной группы установление и развитие с учащимися отношения эмоционального характера, С процессе взаимодействия с такими учащимися учителя в большей степени ориентируются на развитие у учащихся личностных компонентов зоны ближайшего развития. Процесс обучения рассматривается ими лишь как среда воспитания. В случае установки этикетного положительного характера учащиеся и учителя переносят систему отношений, сложившуюся на уровне межличностных отношений в сферу учебных взаимодействий и успешно ее реализуют. В случае негативного характера отношений сохраняется конфликтность и в учебных отношениях и учителя не реализуют процесс взаимодействия с учащимися, переносят установки эмоционально-личностного характера в сферу учебного взаимодействия. У учащихся вместо этого практически не происходит расширения зоны ближайшего развития, поскольку отрицательные установки учителя имеет отрицательную эмоциональную нагрузку.

Во-вторых, нами проведена методика на определение стиля взаимодействия, реализуемого учителем.. Почти все учителя, ориентированные на взаимодействие с учащимися используют в своей деятельности демократический стиль отношений. Выделены учителя использующие авторитарную систему отношений с учащимися, большинство этих учителей реализуют С-С-0 систему отношений в процессе взаимодействия

Таким образом, предположение, выдвинутое нами в первой частной гипотезе о том, что в процессе взаимодействия учителями

могут быть реализованы различные системы с теми взаимодействиями подтвердилось.

Нами зафиксирована зависимость эффективности взаимодействия от выбранной системы, и можно утверждать, что выбор учителем той или иной системы взаимодействия с учащимися влияет на эффективность передачи когнитивных навыков учащимся, на скорость и глубину их усвоения. Степень влияния взаимодействия у учителей различных групп также различна. Периоды учителя, использующие С-О-С систему отношений повышают продуктивность выполнения учебной деятельности учащимися в 1,5-2 раза, тогда учителя ориентированные на С-С-О отношения только в 0,5 раза, а учителя, ориентированные на С-С отношения, вообще не оказывают влияния на когнитивные компоненты зоны ближайшего развития учащихся.

В ходе проверки взаимосвязи между эффективностью процесса взаимодействия и **СТПЕНЬЮ** совпадения представлений учащихся о реализуемой учителем типе взаимодействия и представлении учителя о типе взаимодействия реализуемой им нами выяснено следующее.

Во-первых, выявлено высокое совпадение оценок учителя и учащихся по многим параметрам взаимодействия в классах, где процесс взаимодействия с учителем оказывает большое влияние на развитие когнитивных навыков учащихся и, наоборот, в классах, где эффективность процесса взаимодействия не была высокой, низка была степень совпадения оценок учителя и учащихся в оценке процесса взаимодействия.

Во-вторых, учащиеся, обучающиеся у учителей, реализующих С-О-С отношения оценивают реализуемую учителем систему взаимодействия как близкую к идеальной системе взаимодействия (кс-

Эффект ранговой корреляции между рядами $J7 = 0,78$) и оценки учащихся близки к оценкам учителя как в реализуемой ($r = 0,59$), так и в идеальной ($r = 0,82$) системе взаимодействия. Оценки учащихся, обучающихся у учителей, реализующих C-C-0 систему отношений и взаимодействие с которыми менее эффективно лежат вне пределов значимости, т.е. ряды оценок абсолютно различны. Оценки по учащимся тех классов, где система взаимодействия реализовывалась так, что оказывала негативное влияние на зону ближайшего развития учащихся, имели отрицательный коэффициент ранговой корреляции. Это позволило нам заявить, что намечается прямая зависимость между степенью совпадения оценок учителя и учащихся стиля взаимодействия и эффективностью его реализации. Фактически зависимость следующая: чем выше единство мнений учителя и учащихся в оценке реализуемого стиля взаимодействия в системе "учитель-ученик", тем выше эффективность процесса овладения учащимися когнитивными навыками в процессе совместной деятельности с учителем. Таким образом, наша вторая частная гипотеза исследования о том, что продуктивность процесса взаимодействия детерминирована степенью совпадения представлений учащихся и учителей о типе реализуемого взаимодействия в системе "учитель-ученик", подтвердилась.

Сравнение рядов оценок учителей и учащихся полученных при ранжировании идеальных и негативных параметров роли учителя позволяют нам заявить, что принятые учителем в качестве устойчивой системы взаимодействия характеристики и приписанные им себе как реализуемые в процессе взаимодействия характеристики во многом совпадают во всех группах учителей и близко лежат с ранжированным рядом ученических оценок. Это говорит о том, что параметры реализуемой учителем педагогической роли в его

собственной оценке и в оценке учащихся совпадают. Таким образом, представления учителя о собственной педагогической роли и представления учащихся о педагогической роли учителя совпадают, однако представления о реализуемой роли в оценках учителя и учащихся не всегда совпадают. Таким образом, мы можем заявить, что реализуемая учителем роль коррелирует с типом взаимодействия который им принят и реализуется. Причем это следует не только из оценочных рядов учителей, но и из оценочных, ранжированных рядов учащихся. Таким образом, наша третья частная гипотеза о том, что тип взаимодействия, реализуемого учителем, задает параметры его педагогической (социальной) роли., подтвердилась.

Представления учителей о собственной педагогической роли находятся в определенной корреляции с представлениями о роли учителя учащихся. Нами зафиксирована зависимость эффективности перехода когнитивных навыков из зоны ближайшего развития учащихся в зону актуального развития учащихся от совпадения оценок педагогической роли учителя. Скорость и успешность овладения когнитивными навыками находится в прямой зависимости от совпадения в оценках параметров роли, в их ранжированных рядах. Фактически оценочные ряды учителей наиболее эффективно взаимодействующих с учащимися при решении предложенных нами задач были идентичны с оценочными рядами учащихся, а оценочные ряды учителей, степень эффективности взаимодействия которых с учащимися была низкой, были диаметрально противоположны оценочным рядам учащихся. Таким образом, наша четвертая частная гипотеза о влиянии степени соответствия представлений учителя и учащихся о педагогической (социальной) роли учителя на процесс перехода когнитивных навыков из зоны ближайшего развития в зону актуального развития учащихся в ходе взаимодействия в

системо "учитель-ученик", подтвердилось.

Таким образом, **ГСО** четыре частные гипотезы, выдвинутые надо подтвердились. Наши выводы и рекомендации связанные с доказательством гипотетических предположений, мы изложим несколько ниже. На основе теоретического анализа и проведенных экспериментальных процедур мы есчли необходимым разработать систему тренинговых •упражнений, направленных на повышение эффективности процесса БзаимсдсЯстзия в системе "учитель-ученик". Мы считаем, что для реализаций этого возможно использование метода трансактного анализа, том более» что в отечественном психслоγο-педагогическом опыте едг; нет полостных попыток его адаптации.

Глава III. Психолого-педагогический тренинг
по ролевому взаимодействию в системе
"учитель-ученик".

Приступая к созданию тренинга, мы проанализировали множество подходов к созданию и применению тренинговых моделей взаимодействия. На наш взгляд подход, предложенный Эриком Берном, является одним из наиболее подходящих для реализации в системе "учитель-ученик". Описанная в данной главе модель была нами опробована в Пурвцисмской гимназии г.Риги

Ввиду того, что основой нашего выбора именно данной модели были теоретические разработки Э.Берна мы считаем необходимым начать описание именно с теоретических положений данной модели.

§1. Теоретические основы транзактного
анализа Э.Берна.

Транзактный анализ представляет собой анализ взаимодействий партнеров в русле метода, предложенного его авторами. Название метода происходит от слова "транзакция", под которым авторы понимали единицу взаимодействия или один акт взаимодействия, сочетание ' стимула и реакции. При этом транзакция может быть как прямой, так и скрытой, подразумеваемой. Например, диалог учителя и учащегося 10-го класса может проходить так.

УЧИТЕЛЬ: - Иванов! Покажи как ты выполнил домашнее задание.

УЧЕНИК: - Я забыл дома тетрадь.

Это пример прямой транзакции. Или;

УЧИТЕЛЬ: - Иванов! Сколько будет 2х2?

УЧЕНИК: - Пять!

Эта транзакция является скрытой, поскольку учитель задавая

stot вкладывает в него косвенный вопрос (почему ты такой ленивый и совсем не хочешь учиться) ибо трудно предположить, что ученик не знает правильного ответа. Ученик не отвечая подобным образом принимает "игру" учителя и в свой ответ также вкладывает другой смысл (я, конечно во, гораздо умнее, чем Вы думаоте).

Трансактный анализ основан на трехкомпонентной структуре участников взаимодействия. В них как бы сочетаются три состояния "Я". Эти состояния названы Э.Берном "Родитель", "Взрослый" и "Дитя". Наши наблюдения позволили нам утверждать, что во взаимодействии в системе "учитель-ученик" такие проявляются у участников системы эти три состояния "Я". Этим трем состояниям соответствуют определенные характеристики, определяющие поведение участника взаимодействия в том или ином случае. Опишем эти три состояния участников взаимодействия, подразумевая что эти участники несут определенную социальную, официальную роль.

Родитель. Родитель - это система установок и социальных навыков, заставляющих участников системы действовать в соответствии с установками и нормами, которые социально одобрены (а иногда и просто спущены "сверху") и в большинстве случаев соответствуют официальной роли, которую играет участник взаимодействия в системе. Родитель обычно поступает так как "надо делать". Это освобождает его от поиска нестандартных путей в решении тех или иных проблем.

Взрослый. Взрослый - это та инстанция в человеке, которая занимается анализом и отбором информации, необходимой для адекватной реакции и для выбора оптимального алгоритма решения тех или иных задач. "Взрослый" необходим человеку для выбора

оптимального способа взаимодействия с партнером. "Взрослый" не конфликтен. Его путь в отношении с партнером это путь компромиса и взаимоприемлемого решения. Э.Берн сравнивает его с компьютером, который из тысяч вариантов выберет самый лучший и при этом объяснит партнеру почему он его выбрал.

Дитя. Это состояние еще часто называют "Ребенком". Оно может быть двух видов и проявляться как "адаптированное дитя" и как "бунтующее дитя". В нашем описанном примере учащийся отвечая на вопрос учителя "сколько будет 2×2 ?" - "пять!" тем самым выражает свой протест против насмешки над ним и, несомненно, в нем "кричит" его "бунтующее дитя". Эта та инстанция в человеке, которая всегда действует спонтанно, творчески, под влиянием интуиции. Она отличается непосредственностью суждений, несдержанным юмором и фантазией.

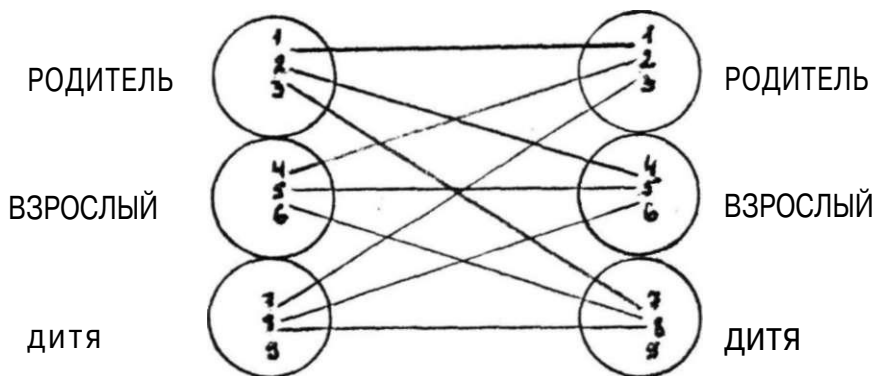
Все три состояния "Я" очень динамичны и человек в той или иной ситуации может вести себя то как "Дитя", то как "Взрослый", то как "Родитель". Однако мы считаем, что у человека на довольно длительный промежуток времени может сложиться устойчивая система взаимодействия, исходящая из одной из этих трех инстанций и, если она будет наиболее комфортна для него, то он может довольно длительное время пребывать в одном из этих состояний, которое, таким образом, будет доминирующим.

Примечательно, что присутствуя на уроках некоторых учителей мы удивлялись тому, как учитель весь урок мог пребывать в состоянии "Дитя" или "Родителя" и не выходил из него даже когда ситуация этого требовала.

3. Берн предлагает рассматривать из какой инстанции исходит стимул и к какой инстанции он направлен у партнера, как и то, какая инстанция партнера прореагировала на стимул и куда

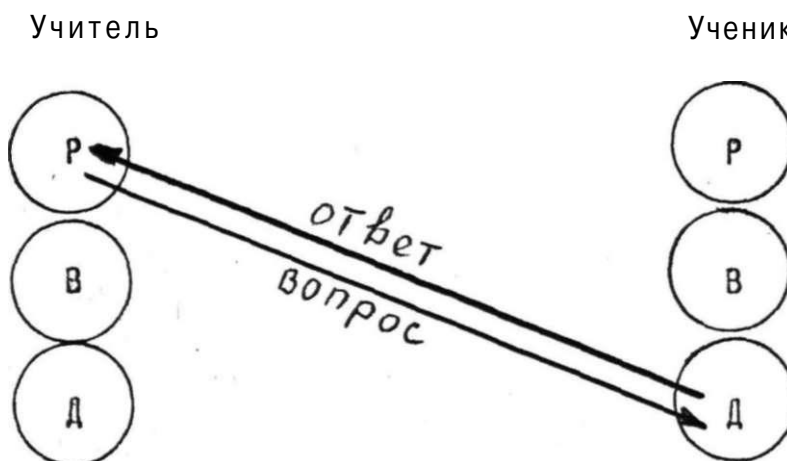
направлена реакция.

Всего описывается девять возможных видов транзакции*.



Как видим, на данной схеме представлены как непересекающиеся вектора, так и пересекающиеся. Данный вектор представляет собой транзакцию и они могут пересекаться и не пересекаться. Э.Берн утверждает, что в случае пересекающихся транзакций мы имеем дело с конфликтной ситуацией.

Так например описанный нами выше диалог между учителем и учащимся можно изобразить так:



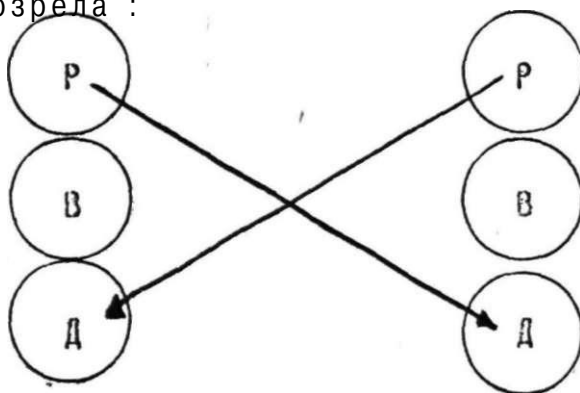
Вопрос учителя, несомненно направлен из инстанции "Родителя" и адресован "Дитя" ученика. Ответ учащегося исходит из инстанции "Дитя" и адресован "Родителю" учителя. Мы можем представить себе какой будет реакция учителя. Он может перейти

в другую инстанцию, а может и остаться в "Родительской" инстанции^

- Ты еще и хамишь?

- А Вы не задавайте глупых (тривиальных, смешных и т.п.) вопросов.

Здесь уже ситуация становится конфликтной, т.к. оба партнера посылают стимулы из "Родительской" инстанции и адресуют их со стороны "Дитя" партнера. Транзакции пересеклись и ситуация конфликта "созрела":



Основным методом избежания конфликтов в рамках транзактного анализа является избежание пересечения транзакций, но для этого партнеры должны обладать способностью адекватно оценивать свое состояние, состояние партнера и понять суть конфликта, его подоплеку.

Существуют дополнительные транзакции, но пересекющиеся между собой, существующие между равными психологическими состояниями. На нашей схеме это позиции 1-1, 5-5 и 9-9. В случае взаимодействия партнеров с рамках этих транзакций ситуация не является конфликтной и взаимодействию не грозит опасность прорывания или выхода за рамки объекта или предмета взаимодействия. Партнер, который более искушен в процессах взаимодействия может не только сам динамично менять свое состояние, но и

менять состояние или позицию партнере. Таким образом, возможно избежание пересечения транзакций и перестройка процесса взаимодействия.

В рамках транзактного анализа возможно построение схем взаимодействия, которые наиболее часто встречаются в системе "учитель-ученик" и нередко приводят к конфликтным ситуациям, затрудняющим процесс взаимодействия в системе.

В случае построения акта взаимодействия в пределах состояний Р-Д (Родитель-Дитя) выделяются несколько моментов затрудняющих процесс взаимодействия.

1. Оценка партнера. Обычно оценка партнера с позиции Родителя направлена на оценку не действия партнера, не его шага в решении задачи, а в целом на всю его деятельность: - Ты не соберешь ее (в ситуации "Головоломка"), ты не сумеешь собрать, ума не хватит и т.д. В ситуации оценки необходимо оценивать каждое действие в решении задачи, заострять внимание на ошибках, указать пути их исправления. Подобные оценки выбивают ребенка из колеи, не дают ему сосредоточиться и отбивают желание работать с партнером.

Удивительно, что учителя в данных ситуациях проявляют подчас незнание элементарных норм педагогической этики ("тупица" "идиот" и т.п.) и основ психологии мышления. При решении математической задачи в одном из первых классов ребенок произносил шепотом те действия, которые писал на доске. Учитель с позиции "Родителя" несколько раз произнес "Замолчи, работай закрыв рот" и т.д. Ясно, что ребенок проговаривая операции тем самым усваивал умственное действие, переносил его во внутреннем плане из внешнего, интериоризировал. В результате реплик учителя у него снизилась интеллектуальная активность, он запутался и сбился в решении и в результате получил неудовлетворительную

оценку. Такие ситуации довольно часто можно наблюдать на уроках.

2. "Делай как я сказал." Довольно часто бывает так, что ребенок решает задачу тем способом, какой ему наиболее понятен и ясен. Учитель в большинстве случаев редко приветствует отход от тех алгоритмов которые он дал на уроке (конечно мы имеем ввиду учителя с доминированием "Родителя"). Тем самым гасится творческий поиск ребенка, но привыкает пользоваться стандартными схемами в решении задач и не всегда сможет применить их, если задача не стандартна. К.Вертгеймером описан случай, когда из-за незначительного изменения в чертеже учащиеся не смогли найти площадь фигуры, хотя замечательно усвоили алгоритм, предложенный учителем. / -/5" , 40/. Учителю необходимо давать алгоритм решения задачи, но не следует делать вид, что ее можно решить только этим способом, ведь существует больше 20-ти способов доказательства теоремы Пифагора и, возможно, способ, который не понятен учителю, будет наиболее понятен и приемлем для ученика.

3. Запреты. "Не нажимай на эту клавишу!(ситуация "НИНА") Во многих случаях учитель экономит время на том, что запрещает испробовать все возможные ходы и способы решения задачи. Эта ошибка напоминает описанную под пунктом 2, но отличается тем, что здесь вообще не дается алгоритм: решай, но не так как решаешь, а как надо я не знаю. Учитель должен предлагать множество вариантов решения задач, упражнения могут быть как прямыми, так и обратными. В нашей экспериментальной ситуации "Головоломка" обучение сборке головоломки начиналось с процесса ее разборки, при этом фиксировалось внимание учащихся на ключевых моментах. Учащийся сам находил алгоритм сборки на основе обратного алгоритма разборки.

Вообще при построении системы Р-Д, учитель воздействует на эмоциональную сферу учащегося и при этом это воздействие чаще несет отрицательный характер. Родителю в большей степени свойственны авторитарные формы взаимодействия, без учета индивидуальных свойств интеллекта ребенка.

При построении модели Р-В (Родитель-Взрослый) наиболее большая трудность, стоящая перед учителем, это сохранение именно этой модели, т.к. учащийся легко может встать в позицию "Дитя".

В случае Р-В, учитель, сохраняя принципы воздействия на ребенка, обращается к разумному началу ребенка (к его "взрослому"). Примером такого воздействия являются инструкции, напоминания, советы и т.д.

При построении модели Р-Р учитель взаимодействует с учащимся на основе представлений о том, что учащийся знаком с установками и официальными требованиями, лежащими в сфере "Родителя" учителя и поддерживает их. Эта модель реже всего встречается в практике школы.

Ситуация типа Д-Р, когда учитель выступает в роли ребенка, а учащийся в роли "Родителя". Иногда полезно намерено создать ситуацию, когда учитель ошибается, а учащийся его поправляет. В ситуации компьютерной задачи "НИНА" учитель часто ошибался при решении незнакомой задачи, а учащийся, чувствуя себя более свободно и комфортно перед компьютером, часто его поправлял. Психотерапевтическое значение этой модели наиболее велико, поскольку легко устанавливается контакт между партнерами, ситуация взаимодействия носит игровой характер.

Ситуация Д-В, когда учитель стоит в позиции "Дитя", а учащийся в позиции "Взрослый". Можно создать ситуацию, когда

учащийся будет компетентнее учителя. В наших экспериментальных ситуациях возникали подобные моменты. Учителю при этом важно иммитировать трудность усвоения задачи, учителю оказывается поддержка как товарищу и при этом ему высказывают алгоритм решения задачи так, как его понимают сами дети. При этом растет самоуважение ребенка, а его интеллект включается в процесс социального взаимодействия на благо другого.

Стиль Д-Д чаще всего используется в практике психотерапии и чаще носит игровой характер. Он хорош тем, что в данной ситуации снимаются ингибирующие комплексы, связанные с официальной ролью учителя.

Стиль В-Р, так же редко как и Р-Р встречается в практике школы. В этом случае ребенок не просто является помощником учителя, но и защитником его интересов.

Самой эффективной моделью взаимодействия является модель В-В, когда оба партнера взаимодействуют "на разных". Важным условием этого являются искренность в восприятии ребенка как "взрослого", стремление совместно с ним строить деятельность, открывать новое.

Стиль 8-Д отличается тремя показателями отношения учителя к учащемуся. Это, по мнению К.Роджерса, понимание, принятие и признание.

Понимание - это умение видеть учащегося "изнутри", умение рассмотреть учебную задачу его глазами, умение "читать" мотивы его деятельности.

Принятие - означает безусловно положительное отношение к индивидуальности ребенка, к его высказываниям, нестандартным решениям. Это заключается в следующей фразе: "Я отношусь к тебе хорошо независимо от того справишься ты с задачей или

нет". Чаще бывает так, что положительное отношение взрослого к ребенку обусловлено выполнением ребенком педагогических требований. У ребенка должна существовать уверенность в том, что отношение к нему положительное в любом случае, независимо от успешности или не успешности в решении задач. Большинство неудач в обучении связано с тем, что ребенок испытывает страх и неуверенность перед задачей и ситуацией взаимодействия с учителем.

Признание выражается прежде всего в признании уникальности ребенка, в признании его права отстаивать собственную точку зрения. В конце концов ребенок, дающий неверный ответ на вопрос уверен в его правильности и учителю необходимо не только исправить ответ ребенка, но и указать в чем конкретно его ошибка. Учитель может и должен исходить в своих оценках ребенка из его подлинной уникальности не только как личности, но и как мыслящего субъекта.

Рассмотрев теоретические положения транзактного анализа мы можем описать типичные "игры" в которые играют на уроках учитель и ученик при развитии системы взаимодействия. Анализ этих игр, проведенный с помощью учителя и ребенка, является одним из факторов психотерапевтического тренинга по развитию взаимодействия в системе "учитель-ученик".

§2. Описание тренинговых упражнений.

Психологи, работающие в системе народного образования, со все большей озабоченностью отмечают недостаток навыков социального поведения у учителей и учащихся. Мы считаем, что изменению необходимо подвергнуть не самого человека, а его поведение. В отечественной психологической науке долгое время подвергались критике поведенческие теории. Современная практика исследований показывает, что поведенческий (в нашем исследовании транзакционный) подход к динамике отношений партнеров приводит чаще к достижению положительных результатов, чем попытки изменить далеко не всегда наблюдаемые внутренние механизмы мотивационной сферы человека.

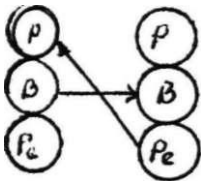
В данном параграфе мы описываем те несложные упражнения, которые нам удалось провести в экспериментальных классах и которые, по нашему мнению, наглядно демонстрируют успешность применения транзактного анализа в практике школы.

Необходимо отметить, что при проведении тренинга учителя и учащиеся принимали в нем равное участие, при этом учителя проходили тренинг с учащимися тех классов, в которых они не работали.

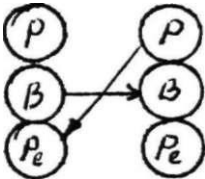
Занятие 1.

На первом занятии участники тренинга знакомятся с ведущим, и с основами транзактного анализа. Им рассказывается о трёх состояниях "Я", о динамике "Я", приводятся примеры транзакций и способов избежания их пересечения. Предлагаются различные ситуации из школьной жизни для нахождения позиций партнеров в них. Ведущий просит участников проанализировать зачитанные им педагогические ситуации и определить состояния "Я" участников

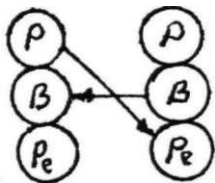
взаимодействия.



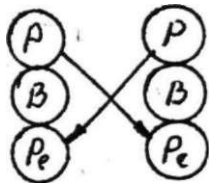
"Оправдание"



"Обвинение"



"Дерзость"



"Скандал"

0) ©

|g)

Защита"

"Высокомерная защита"

Покажи своё домашнее заданно!

У нас не было света, его отклю- чили, и не выполнил.

Покажи свою тетрадь!

А почему я всегда первый, всегда я виноват. Вы вез зремя ко мне придираетесь.

Возьми свои вещи, зыди вон из класса и без родителей не приходи! Между прочим, Вы первая допустили бестактность по отношению ко мне.

Мне кажется, что тебе но место в школе.

А мне кажется Вам теше здесь не¹ место.

Откройте тетради, начнем урок.

Л Вы нам обещали рассказать о своей поездке в США.

Сейчас же выди из класса!

Могли бы решить вопрос и ина^{*}че!

Данные модели являются несколько утрированными, но это позволяет неопытному участнику тренинга более быстро определить позиции участников описанных диалогов. Таким образом, постепенно участники обучаются определению позиции партнера, его места в транзакциях.

Занятие 2.

На основе выводов диссертационного исследования, мы пришли к выводу, что ориентация учителя на тот или иной тип взаимодействия с учащимися является одной из основных характеристик его деятельности. На втором занятии нами предлагалась участникам тренинга ассоциативная методика определения ориентации на тот или иной тип взаимодействия с партнером. Участники тренинга сами делали вывод относительно своей направленности на тип взаимодействия и стиль деятельности с партнером. Затем нами предлагалось следующее задание - "Опишите типичные для Вас формы реакций на невыполненное домашнее задание, отличный ответ учащегося у доски, исправлен пул учащимся Сашу ошибку, иезыполшше Ваших требований и т.д. (Зсего 2П различных "стимулов"). После этого участники тренинга в коллективном обсуждении сортировали высказывания друг друга, относя их к тому или иному проявлению "П", Высказывания оставались анонимными.

С процессе обсуждения участниками тренинга делался прогноз относительно дальнейшего поворота взаимодействия, подсчитывалось число взаимных "поглаживаний" или "уколов". Предлагались выходы из "скандальных" или "обвинительных" транзакций.

Занятно 3.

На третьем занятии участники тренинга познакомились с интересами друг друга. На приготовленных листах участники тренинга должны были написать свое имя и, разделив лист на две части,

любимый я по любимый цзст. Любимое и не любимое время года, любимый и не любимый фрукт, животное, книгу, исторический персонаж, мужское и женское имя и т.д. В конце листа указываются черты характера, которые ценятся в людях больше всего. После этого листы прикрепляются к груди и в полной тишине участники тренинга подходят друг к другу и знакомятся с надписями. После этого руководитель предлагает написать каждого участника кто и чем его заинтересован. Второе упражнение этого занятия было предназначено для снятия эмоционального барьера между участниками тренинга. На полу класса проходила мелом линия, идя по которой участники должны попарно разойтись, не сходя с неё. Так же нами применялась методика зеркального повторения- жестов и мимики друг друга.

Занятие \.

Участники тренинга должны произнести фразу "Я - хороший, Ты - хороший" так, как со произносит "Родитель", "Взрослый", "Ребенок". После этого участник объясняет особенности той или иной интонации, скрытые контексты. После этого проводится то же упражнение, но прочитывается отрывок из стихотворения. Отрывок может быть любым, но обязательно одним из интерпретации "Родителя", "Взрослого" и "Ребенка",

Вторая часть занятия проводится следующим образом; участники тренинга разбиваются на группы в 5 человек (3 ученика и 2 учителя) им дается задание за 20 минут создать проект "Школы будущего". Для работы выдаются листы бумаги и карандаши. Каждый проект защищается двумя участниками группы (учеником и учителем). Остальные группы оценивают проекты и выставляют от 1 до 5 баллов. Лучший проект поощряется.

Занятие 5.

Все участники тренинга рассаживаются по кругу. Вызываются три добровольца. Каждый из них выбирает для себя роль "Родитель", "Сын" или "Решитель",

1. Родитель - говорит громким и властным голосом, обвиняет, действует высокомерно, считает других виновными, свой "жизненный опыт" считает самым важным своим достоинством.

2. Взрослый - ультрадисциплинированный, спокойный, холодный и собранный, избегает показывать свои чувства, во всем ищет рациональное и компромисс, учитывает позиции партнеров.

3. Ребенок - эмоционален, непосредствен в суждениях, упрям, капризен, любопытен и наивен.

Добровольцы включаются в дискуссию друг с другом, стараясь ярко показать свое "Я". Другие участники тренинга наблюдают диалоги и стараются определить позиции каждого из спорящих. Предметом спора может быть любая из школьных проблем; плохая успеваемость "Ребенка", различные требования "Родителя" и т.д. Затем количество добровольцев увеличивается до 5, затем до 7 человек. Расширяется и количество ролей: "Золушка", "Адаптированный Ребенок", "Злой гений" и т.д.

В конце проводится обсуждение.

Занятие 6.

Участники тренинга разбиваются на пары. Каждый поочередно говорит другому пять предложений, начинающихся со слов "Я хочу". Предложения записываются. Затем произносятся те же предложения но вместо "Я хочу" произносится "Ты (Вы) не могли бы мне помочь...". Затем проводится та же игра, но с использова-

нием фраз "Я считаю..." ("Возможно..."), "Ваша ошибка в том, что..." ("Да, но,..) и т.д.

В данной игре должны принять участие все участники тренинга. После этого проходит обсуждение личных впечатлений каждого.

Занятие 7.

Один из участников тренинга получает задание любым способом не допустить конфликта, сглаживая его, выходя из затруднительных положений так как он считает нужным, используя весь арсенал личных средств и свой опыт. Другие участники должны вывести его из равновесия. Диалоги продолжаются 3-5 минут. Затем наступает очередь следующего желающего. Руководитель тренинга должен внимательно следить за тем, чтобы ситуация не переросла в конфликт, вмешиваясь и сглаживая ее. Участники тренинга приобретают навыки выхода из критических ситуаций. (Учитывать нормы педагогической этики!)

Занятие 8.

Участникам тренинга демонстрируются позы, занимаемые партнерами в процессе общения. (См. Приложения). Задача участников определить позиции партнеров, "скрытые" транзакции.

Далее проводятся упражнения по копированию жестов друг друга.¹

Желающие могут продемонстрировать свои "любимые" жесты и позы..Прозодится их анализ.

Занятие 9.

Группа разбивается на тройки. В каждой тройке- обязанности распределяются следующим образом. Первый участник играет роль "глухого и немого": он ничего не слышит, не может говорить,

нс в его распоряжении - зрение, а также жесты и пантомимика. Второй играет роль "глухого и паралитика". Он может говорить и видеть. Третий - "слепой и немой. Он способен только слышать и показывать. Всей тройке предлагаются задания: договориться о встрече в Риге, о подарке имениннику или о том, в какой цвет красить стены дома.

Занятие 10.

Подводятся результаты проведенного тренинга, обсуждаются его позитивные и негативные стороны, пожелания и замечания участников.

В Пурвциемской гимназии помимо описанного тренинга проводился курс лекций для учителей "Психология педагогического взаимодействия", включающий в себя теоретические основы психологии общения и взаимодействия в системе "учитель-ученик".

Данный тренинг проводился в течении недели по 1.5-2 часа каждый день. В нем приняли участие 15 учителей и 27 учащихся.

В связи с тем, что проведение тренинга не требует специальной подготовки, его можно включить в качестве воспитательного мероприятия в план школы, а также проводить как среди только учителей, так и только учащихся.

В настоящее время нами разрабатываются дополнительные упражнения по развитию навыков невербальных транзакций, с использованием разработанных Институтом транзактного анализа (Сакраменто, штат Калифорния) рекомендаций.

Не все упражнения тренинга являются обязательными, их можно модифицировать, включать новые упражнения. Все зависит от конечной цели, имеющегося времени и психологического климата в школе.

На основе проведенного теоретического анализа проблемы, проведенных экспериментальных процедур и анализа полученных результатов мы можем сформулировать следующие выводы и практические предложения.

з'ы з о л ы

1. Учителями в процессе взаимодействия с учащимися могут быть реализованы различные системы взаимодействия, имеющие различную степень эффективности в плане влияния на когнитивные компоненты зоны ближайшего развития учащихся.

2. Выявлены группы учителей, ориентированных на С-О-С, С-С-0 и С-С систему отношений с учащимися, при этом нами выявлено следующее:

i

а) учителя, реализующие С-О-С систему отношений оказывают наиболее сильное и позитивное влияние на процесс перехода когнитивных навыков из зоны ближайшего развития в зону актуального развития учащихся,

б) учителя, реализующие С-С-0 систему отношений могут оказывать как слабое позитивное влияние на расширение зоны ближайшего развития учащихся, так и вообще не оказывают влияния на нее, говорить о влиянии на усвоение когнитивных навыков учащимися при взаимодействии с этими учителями не имеет смысла;

в) учителя, реализующие С-С систему отношений не оказывают никакого влияния на развитие когнитивных компонентов зоны ближайшего развития учащихся.

3. Учителя, ориентированные на С-О-С отношения с учащимися в большей мере ориентированы на развитие деятельности компонентов взаимодействия и рассматривают процесс взаимодействия

кан средство совместного поиска путей решения задач учащимися и учителем в процессе совместной деятельности. Учителя, ориентированные на С-С-0 отношения реализуют в большей степени когнитивный компонент взаимодействия и ориентированы в первую очередь на передачу учащимся готовых операций, используемых для решения задач, при этом алгоритм их использования остается за пределами зоны ближайшего развития учащихся. Учителя, ориентированные на С-С отношения в процессе взаимодействия с учащимися реализуют лишь эмоциональный компонент взаимодействия и оставляют процесс поиска алгоритма решения задачи на усмотрение самих учащихся в лучшем случае оказывая им лишь эмоциональную поддержку.

4. Степень единства оценок процессов взаимодействия со стороны учителя и учащихся находится в прямой зависимости с эффективностью процесса взаимодействия. В случае совпадения взглядов на цели взаимодействия, пути его реализации, месте каждого участника в процессе взаимодействия его продуктивность заметно выше чем в случаях несовпадения данных оценок. В случае, когда данные оценки диаметрально противоположны говорить о реализации взаимодействия вообще не имеет смысла.

5. Реализуемая учителем роль коррелирует с типом взаимодействия в системе "учитель-ученик" и параметры этого взаимодействия входят в структуру роли учителя. Эмоциональный статус учителя в структуре отношений с учащимися зависит от реализации эмоционального компонента процесса взаимодействия, уровень оценки активности учителя в процессе взаимодействия зависит

от реализации им деятельностного компонента взаимодействия, когнитивный компонент взаимодействия, реализуемый учителем во взаимодействии с учащимися влияет на оценку его профессиональной компетенции.

6.. Степень совпадения представлений учителя и учащихся о роли учителя находится в прямой зависимости с эффективностью процесса передачи когнитивных навыков учащимся в процессе взаимодействия с учителем.

Таким образом, в качестве общего итога нашей работы выступает вывод о том, что нами зафиксировано явление детерминации процесса переноса когнитивных навыков из зоны ближайшего развития в зону актуального развития степенью совпадения оценок стиля взаимодействия и педагогической роли учителя со стороны учащихся и учителя.

Полученные результаты исследования дают возможность выдвинуть некоторые рекомендации, которые могут быть использованы в практической деятельности педагогических ВУЗов, общеобразовательных и профессиональных школ с целью повышения эффективности процесса обучения.

При организации психологической службы в системе образования; целесообразно осуществлять оценку эффективности деятельности учителя исходя из характеристик, отражающих процесс его взаимодействия с учащимися, а не процесс его воздействия на них. Для решения этой задачи могут быть использованы методики, предложенные в данном исследовании.

В целях повышения эффективности деятельности учителя необходимо строить систему обучения в ВУЗах, работу методических комиссий

и т.д. так, чтобы у учителей формировалась установка на реализацию С-О-С отношений с учащимися. Необходимо строить процесс обучения будущих учителей таким образом, чтобы они могли динамически менять представление об учащих и о себе, о собственной роли в процессе взаимодействия с учащимися.

З л к / р ч е й и с

Изучение процесса взаимодействия в системе "учитель-ученик" - необходимое условие разработки эффективных путей обучения ребенка. Однако изучение влияния ролевых взаимодействий на развитие когнитивных компонентов зоны ближайшего развития учащихся до настоящего времени сравнительно мало проводилось в отечественной науке. По всяком случае анализ процесса взаимодействия проводился с использованием уже широко известных концептуальных схем и на их основе доказывалась эффективность процессов взаимодействия в системе "учитель-ученик".

Центральная проблема, с которой мы столкнулись при проведении данного исследования, - анализ связи социальных и когнитивных процессов в системе "учитель-ученик". Единицами исследования стали стиль взаимодействия, система отношений между учителем и учащимися, которые по наш взгляд будут в наибольшей степени детерминировать степень и скорость перехода когнитивных навыков из зоны ближайшего развития в зону актуального развития учащихся.

Анализ проблемы детерминации когнитивного развития ребенка процессом взаимодействия со взрослым показал, что данная проблема имеет множественную интерпретацию обусловленную спектром подходов как к проблеме взаимодействия так и к проблеме развития когнитивной сферы учащихся. Нами осуществлена попытка свести множественные подходы к проблеме взаимодействия в рамки единой модели с выделением ключевых компонентов: деятельности, аффективного и когнитивного. Степень совпадения оценок со стороны учителя и учащихся фактически является сг пены? развития

рефлексии в данной системе.

Комплекс компонентов, выделенных нами для оценки взаимодействия несомненно откладывает отпечаток на фактического реализатора и носителя оцениваемой подоплеки - на учителя. Мы считаем, что проявление этих компонентов лучше всего будет наблюдаться в процессе оценки роли учителя (как им самим, так и учащимися).

Проблемы поднятые в настоящей работе требуют дальнейшей проработки. Необходимо глубже разобраться с механизмах перехода когнитивных навыков из ЗБР в ЗЛР, с процессах развития отношений в системе "учитель-ученик", в процессах Функционирования роли учителя.

Необходимо отметить, что процесс развития взаимодействия в системе "учитель-ученик" на наш взгляд в огромной степени зависит от творческого потенциала учителя, нестандартности его личности и от множества других параметров, на изучение которых необходимо обратить внимание психологам, педагогам, философам. Поднятая проблема - настолько широка, что фактически не имеет пределов в своем изучении. Изменяются не только учебные программы, но и социум, отношения в нем, отношение к ребенку, к процессам его воспитания и обучения. Надеемся, что наша работа вносит определенный вклад в понимание данной проблемы.

• „ПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеев В. Психотехнология решения проблемных ситуаций. М.: Феликс, 1992, -127 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник.- 2-е изд., доп. и перераб. -М.с МГУ, 1933. стр. 12S.
3. **Анарве&l** Г.М. , Богомолова Н.Н., Петровская Л. А. Современная социальная психология на Западе (теоретические направления). М., Из-во Моск. Ун-та, 1973. стр.201.
4. Анцыферова Л. И., Завалишина Д.Н., Рыбалко Е.ф. Категория раз-? вития в психологии.//Категории материалистической диалектики в психологии. М. е Наука, 1933. стр.31-37.
5. Асмолов А.Г. Психология личности! Учебник. - М.:Изд. МГУ, 1990. -337 с.
- о. Афанасьев В. Г. Общество : системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1931.
7. Белова Е.С. Диалогическое взаимодействие в процессе решения школьниками мыслительных задач. Дисс. канд. психологич. наук. М., 1990.
3. Берн **Б.** Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьсы.М. і Прогресс, 1933. -399 с.
- 9.Берн **Б.** Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. С-Петербург* ИМФИН, 1992, -443 с,
10. Берн **Б.** Трансакционный анализ и психотерапия. СПб.і Братство,1992. стр. 33-107.
11. Вехтерев В.М. Объективная психология. М.: Наука, 1991. - 430 с.
- 12- Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. Мv, Ивд-во МГУ, 1932. стр. 157-159.
13. Баллон А. От действия к мысли. М.: Иностранная литература, 1956. стр. 177-139.
14. Варданян Г.А. К вопросу о критерии оценки "зоны ближайшего, развития" ребенка.//Научное творчество Л.С.Выготского и современная психология.-М. 1981. стр. 37-33.
- й5.- Вертгеймер -М. Продуктивное мышление. М. s Прогресс, 1937. стр. '5-96.
13. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления Учащимся / Под ред. И.С.Якиманской; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогич. психологии АПН СССР. -М.: Педагогика, 1939.-224 с.
17. Возрастная и - педагогическая психология./Под ред. А.«.Петровского. М.«Просвещение, 1973. стр.30-33.
13. Волков А.М., Микадзе Ю.Б., Солнцева Г.Н. Деятельность: структура и регуляция. Психологический анализ. М.† Изд-во Моск. Ун-та, 1937. -203 с.
19. Волкова Е.Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога. Автореф.іканд. дисс. М., 1992. -19 с.
20. Воробьев- А.Б. Психология! материал в помощь учителю ("Человек. Приода. Общество. часть 1 "психология"). Тетр. No 4. Рига, 1993. ''-95 с. • |- • ' ' .
21. Воробьев А.И., Тренинг интеллекта. М.: Лесн. пром-сть, 1939. -173- с. ' ! Т;ff
22. Выготский.і Л. С. , Лурия А. Р. 3«туды по истории поведения:

Обезьяна. Прimitив. Ребенок. -М.: Педагогика-пресс, 1973. -224 с.

23. Выготский Л.С. Педагогическая психология./Под ред. В.В.Давыдова. М.: Педагогика, 1991. стр. 383-409.

24. Выготский Л.С. Собр.- Соч: в 6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии/ Под ред. В.В.Давыдова. М.: Педагогика, 1982. -504 с.

25. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М. > Гос. уч.:педагогич. изд-во, 1935.

26. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном, формировании умственных действий. // Исследования мышления в советской психологии. - М.1966.

27. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации.* Вопросы психологии. - 1966. - № 6.

28. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных¹ действий. // Психологическая наука в СССР. Т.1 - М.: 1959.

29. Гальперин П.Я.- О формировании чувственных образов и понятий. // Материалы совещания по психологии в 1955 г. - М. | 1957.

30. Геронимус Ю.В. Игра, модель, экономика. -М.: Знание, 1989, -208 с.

31. Гриффин П., Коул М. Диалог с будущим через сегодняшнюю деятельность. //Познание и общение. М.: Наука. 1988. стр. 139-195.

32. Громько Ю.В. Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности. Дисс канд. психологич. наук. М., 1985.

33. Групповая психотерапия / Под ред. Б.Д.Карвасарского, С.Леде-ра. -М.:Медицина, 1990, -384 с.

34. Губин А.В., Чуфаровский Ю.В. общение в нашей жизни: учебное пособие. -М.:МГТУ, 1992, -134 с.

35. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте. - Вопр. психологии. - 1992. - № 1-2. М.: Педагогика, стр.22.

36. Деак ф.Г. Влияние организации учебной деятельности на взаимоотношения учителей и учащихся. Дисс. канд. психологич. наук. М., 1982. -138 с.

37. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М.т..Российская академия управления. 1993. -23 с.

38. Деркач А.А., Старовоитенко ф.В., Кривокулинский А.Ю. Реализация концепции "Я системе жизненных отношений личности (Акмеологический аспект) М.: Российская* академия -управления. 1993. -156, с.

39. Детская психология./Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. Мн.л Университетское, 1988. стр. 49-53.

40. Джеймс М. Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями Пер. с англ./ Общ. ред. и послесл. Л.А.Петровской. - М.: Издательская группа "Прогресс"., "Прогресс- Уни-верс", 1993. - 336 с. .

41. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога : сб. науч. трудов./Под. ред.' И.В.Дубровиной и др. М.: Изд-во АПН СССР, 1987. - 87 с

42. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника. П.: Знание, 1982. - 96 с.

43. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обу-чение М.: Знание, 1981.

44. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анали-за). //• Над -чем работают,- о чем спорят философы. М.: Изд. политич. лит-ры, 1974. стр. 85-91. .

45.. Кан-Калик В.А. учителю о педагогическом общении: Кн. для учи-теля. ,.М.: Просвещение, 1987. -190 с.

46. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. /Под'

ред. И.В.Равич-щербо. М.: Педагогика, 1987. -176 с.

47. Князев В.Н. Психологические особенности понимания личности значимого другого как субъекта общения. Дисс. канд. психологич. наук. М., 1981.

43. Кольцова В.А. Опыт экспериментального изучения познавательной деятельности в условиях общения (на примере формирования понятий). //Методология и методы социальной психологии. М.: Наука, 1937. стр. 139-195.

49. Кольцова В.А. Проблемы общения в советской психологии. // Тенденции развития психологической науки. М.: Наука, 1939. стр. 77-35.

50. Кондратьева С.В. Учитель - ученик. М.: Педагогика, 1934.

51. Конфликты: сущность и преодоление. Методические материалы и рекомендации в помощь студентам пединститутам, университетам, учителям, мастерам производственного обучения школьников, преподавателям и методистам ИУУ, ИПК, фПК. М., 1990, -153 с.

52. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый. Как разрешать конфликты. Пер. П.Е.Патрушева. М.:Стингер, 1992, -116 с.

53. Кочанович Л. Знак, значение, сознание и социальная природа знаков (на примере концепций Мида и Выготского). // Знаковые системы в социальных и когнитивных процессах. Новосибирск.: Наука, 1990. стр. 111- 123.

54. Кузьмина Е.И. Воздействие значимого другого на динамику восприятия. Дисс. канд. психологии, наук. М., 1983.

55. Кузьмина Н.В. Уровни педагогических способностей и проблемы социальной перцепции. //Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975. стр. 251-253.

56. Лекторский В.А. Субъект, объект, познание. М.: Наука, 1930. стр. 157-169.

57. Лендел Ж. О понимании личности учителей школьниками. М., 1979.

58. Лендел Ж. О понимании учителей школьниками 3-10 классов. Автореф. канд. дисс. М., 1973. стр. 22.

59. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. стр. 97-93.

60. Ломов В.ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М. i Педагогика, 1991. стр. 129-140.

61. Методология и методы социальной психологии./ Отв. ред. Е.В.Шорохова. М.: Наука, 1977.

62. Никифоров О.В. Педагогическое взаимодействие как элемент педагогической культуры. // Профессиональная культура учителя. Методические материалы. Даугавпилс, 1990. стр. 114-115.

63. Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя. Дисс. канд. психологич. наук. М., 1986.

64. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия. // Психология межличностного познания. М.: Педагогика, 1931. стр. 30-92.

65. Обухова Л.ф. Этапы развития детского мышления. М.: Изд-во К.Г.У., 1972.

63. Одаренные дети./Общ. ред. Г.В.Бурменской и В.М.Слущкого. М.: прогресс, 1991. -376 с.

67. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А.Зязюн, И.ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич и др; под ред. И.А.Зязюна, -М.:Просвещение, 1939, -302 с.

68. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет./Под ред. И.В.Дубровиной, Б.С.Круглова. М.: Педагогика, 1988. стр.

96-104.

69. Пахальян Б.Э. Психологические особенности общения со взрослыми в старшем школьном возрасте. Дисс. канд. психологич. наук. Н., 1931.
70. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий, в развитии интеллекта детей. М.: Педагогика, 1991. стр. 29-40.
71. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив.. М.: Политиздат, 1982.
72. Петровский А. В. Психология о каждом из нас. М., изд. России-ского открытого ун-га, 1992. -332 с.
73. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная, психология коллектива. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1978. - 176 с.
74. Петровский В.А. Понятие отраженной субъектности в концепции персонализации. // Экспериментальные методы исследования личности в коллективе.. /Под ред. А.В.Петровского и В.А.Петровского. В 3-х ч. Ч. 1. Даугавпилс, 1985. стр. 33-34.
75. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности; / Российский открытый университет.' М.: ТОО "Горбунок", 1992. -224 с.
76. Петровский В.А., Виноградова А.И. и др. Воспитателю о личностном общении (психология общения). М., 1992. - 78 с.
77. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М.: Просвещение, 1969. - 659 с.
78. Психодиагностика: теория и практика. Пер. с нему/ Под ред. Н.Ф.Талызиной. М.зПрогресс, 1986, -205 с.
79. Психологическая теория коллектива. - М.:Педагогика, 1979. - 240 с.
80. Психолога - педагогические проблемы взаимодействия учителя • и учащихся : сборник научн. трудов./ Под ред А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. М., 1980.
81. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. // Сборник науч. трудов. М.: Наука, 1976, -367 с.
82. Платонов Ю.П. Психология коллективной деятельности: Теоретико-методологический аспект. Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1990. -184 с.
83. Подольский А.И., Чеснокова О.В. формирование познавательного действия в условиях коллективного взаимодействия детей.//Взаимосвязь формирования личности и коллектива. Л.Г.У. им. П. Стучки., Рига, 1989. стр. 146-148.
84. Практикум по психологии./Под ред. А.Н.Леонтьева, Ю.В.Гиппенрейтер. М.: Изд-во Московского Ун-та, 1972. стр. 159.
85. Проблемы диагностики умственного развития учащихся. // Под ред. З.И.Калмыковой. М.: Педагогика, 1975. - 208 с.
86. Психодиагностика: теория и практика./Под ред. Н.Ф.Талызиной. М.: Прогресс, 1986. стр. 87-175.
87. Психология. Словарь./Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. стр. 51-52.
88. Рубинштейн СЛ. Основы общей психологии. В 2-х т. Т. 1.' М.: Педагогика, 1989. стр. 423-425.
89. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. - 160 с.
90. Рубцов В.В. Совместная деятельность как проблема генетической психологии. - Психологический журнал. - 1989. - No 3. ii. : Наука. стр. 7-9.
91. Рубцов В.В., Мартин Л. Динамика коллективных взаимодействий и

их роль в развитии понимания у детей. // Познание и общение. М.: Наука, 1938, стр. 140-141.

92. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М.: Прогресс, 1990. -363 с.

93. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе, li.: Просвещение, 1991. стр. 23-36.

94. Сапоровская В.Д. Специфика организаторского действия в различных формах групповой деятельности. // Социально-психологические проблемы личности и коллектива школьников и студентов. Ярославль, 1976. стр. 59-63.

95. Сарган Т.Н. Психотренинги для учителей и старшеклассников. М., 1992, -36 с.

96. Смолкин й. li. Методы активного обучения: Науч.-метод, пособие. М.: Высш. шк., 1991. -176 с.

97. Совместная деятельность: Методология, теория, практика. М.: Наука, 1933. -232 с.

98. Сосновский В.А. Лабораторный практикум по общей психологии. М.: Просвещение, 1933. стр. 123-155.

99. Социальная психология./Под ред. А.В.Петровского. М.: Просвещение, 1937. стр. 203-210.

100. Социально-исторический подход в психологии обучения./Под ред. Н.Коула. li.: Педагогика, 1939. стр. 122-123.

-у 101. Сравнительная динамика развития детей. // сб. науч. трудов. Под ред. В.А.Авотиньша, Рига, 1986, -157 с.

• 102. Стоуне Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения., пер с англ. / под ред. Н.ф.Талызиной. -М.: Педагогика, 1984. -472 с.

103. Тадж Дж. Влияние социального взаимодействия на познавательное развитие. // Познание и общение. М.: Наука, 1983. стр. 134-135.

104. Толочек В.А. Стили деятельности: Модель стилей с изменчивыми условиями деятельности, li. , 1992. - 77 с.

105. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. стр. 215-235.

106. Хамблин Д. формирование учебных навыков. М.: Педагогика, 1936. - 160 с.

107. Харрис Т. Я хороший, ты хороший. М.: Соль, 1993. стр. 19-165.

108. Хащенко Т.Г. Психологические особенности включенности во взаимодействие при совместном решении задач. Дисс. канд. психологич. наук. М., 1939.

109. Хекхаузен К. Мотивация и деятельность: В 2-х томах; пер. с нем. / под ред. В.М.Беличковского; пред. Л.И.Анцыферовой, В.Н.Беличковского. -М.: Педагогика, 1986. -408 с.

110. Хижуконская М.П. Психологические проблемы оценки труда педагога со стороны учащихся. // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975. стр. 70-78.

111. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : работы советских авторов периода 1918 - 1945 г.г./Под ред. И.И.Ильсова, В.Я. Ляудис. М. : Изд-во. М..Г.У. , 1980.

112. Шуман В.П. Обучение и воспитание как взаимодействие учителя с учеником. Сов. педагогика No 3., 1979.

113. Чудновский В.Э. К вопросу о психологической сущности устойчивости личности. - Вопросы психологии. - 1978. - N 2. - С. 23-34.

114. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности. - М.,

1981. - 207 с.

115. Ярошевский М.Г., Ткаченко А.Н. Анализ концепции Л.С.Выготского в трудах А.Р.Лурии. // А.Р.Лурия и современная психология. Н»i Изд-во М.Г.У., 1982. стр. 21-28.

116. Abeison R.P. Psychological implication. - In: Abeison R.P. et al <eds.'>. Theories of Cognitive consistency. Chicago, 1968. p. 113.

117. Anokhin P.K. Cybernetics and the integrative activity of the brain // A handbook of contemporary soviet psychology. N.Y., 1969. P.144-162.

118. Bauman G., Roman M. Interaction Product Analysis in Group and Family Diagnosis // J.Proj.Tech. - 1968. -v.32. -N 4. -P7 331-337.

119. Bern E. What do You say after You say Hello? -N.Y.: Grove Press, 1972. - 373 p.

120. Dami C Strategies cognitives dans les jeux competitifs a deux. These de doctorat. Texte poycopie. Geneve, 1975.

121. Fiedler F.E. A theory of leadership effectiveness. - In: Dvnafflic, Research and theory, No 4, 1976.

122 Flavell J.H. Role-taking and communication skills in children // W. Hartup, N.Smorthergill (eds). The young child. Washington, 1967.

123. Fromm E. Escape from Freedom. - N.Y.: Avon 1971. -333 p.

124. Gordon W. Synectics. The Development of Creative. -N.Y.: Harper & Row Publishers, 1961. -180 p.

125. Guilford J. Cognitive Styles: What are They? // Educational and Psychological Measurement. -1980. - v.40. -N 3. -p. 715-735.

126. Gurtman H. Personality structure and human Interaction. -N.Y.: International Universities Press. - 1977. -n 456 p.

127. Harris A. Thomas. I'm o'key - You're o'key. London, 1974. - 193 p.

128. Hall G.R. Career Development in Organizations. - San-Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1986. -366 p.

129. Isaksen S. Toward a Model for the Facilitation of creative problem Solving // J. of creative Behavior.- 1983. -v.17. -N 1. -P. 18-31.

130. Levin K., Lippitt R. An experimental Approach to the study of Autocracy and Bureaucracy.- In.: Small Groups. No 4., 1966, p. 292-300.

131. Lippitt R., White K. An Experimental Study of Leadership and Group Life.- In.: Readings in Social Psychology. No 4., 1958, p. 67-101.

132. Mead G.H. Mind, self, society. Chicago, 1934. p.90.

133. Newman Denis, Griffin Peg, Cole Michael. The construction of self. Working for cognitive change in school. Cambridge University Press, 1989. p.134-156.

133. Neilsen R. Le developpement de la sociabilite chez l'enfant. Neuchatel, 1951.

134. Wilcoxon L. The Psychology of Individual and Group Differences.- San-Francisco: W.Freeman & Company, 1979.- 531 p.

135. Wood D.J. Teaching the young child: some relationships between social interaction, language and thought // The social foundations of language and thought. N.Y., 1980. P. 30-51.

135. Young J. What is Creativity? // J. of creative Behavior. -1985. -v.19. -N 2.- P.77-87.

П Р И Л О Ж Е Н И Я

И н с т р у к ц и я. Вам нужно ответить на все вопросы этого бланка. Свободно выражайте свое мнение по каждому вопросу и отвечайте на них так: если ваш ответ на вопрос положительный, то в соответствующей клетке "Диета ответов" поставьте знак "+", если же отрицательный, то знак "-". Никаких дополнительных знаков и надписей делать не оледует. Представьте себе типичную ситуацию и не задумывайтесь над деталями. Свободно выражайте свое мнение. Плохих или хороших ответов здесь нет.

Л и с т в о п р о с о в

1. Много ли у вас друзей, о которыми вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими вашего мнения?
3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненное вам кем-то из ваших друзей?
4. Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у вас стремление к установлению новых знакомств с различными людьми?
6. Нравится ли вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что вам приятней проводить время с книгами или за другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникали некоторые помехи в осуществлении ваших намерений, то легко ли вы отступали от них?
9. Легко ли вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше вас по возрасту?
10. Любите ли вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли вам включаться в новую для вас компанию?
12. Часто ли вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы совершить сегодня?
13. Легко ли вам удается установить контакты с незнакомыми людьми?

14. Стремитесь ли вы добиться, чтобы ваши товарищи действовали в соответствии с вашим мнением?
13. Трудно ли вам осваиваться в новом коллективе?
16. Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?
17. Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и пообщаться с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли вас окружающие люди и хочется ли вам побыть одному?
20. Правда ли, что вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?
21. Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у вас раздражение, если вам не удается закончить начатое дело?
Испытываете ли вы чувство затруднения, неудобства, стеснения, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы ваших товарищей?
27. Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых вам людей?
28. Правда ли, что вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли вы, что вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомой для вас обстановке?
30. Принимаете ли вы участие в общественной работе в школе?
31. Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что вы стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято вашими товарищами?
33. Чувствуете ли вы себя непринужденно в незнакомой для вас компании?
34. Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?

36«Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?

37.Верно ли, что у вас много друзей?

38«Часто ли вы оказываетесь в центре внимания у своих товарищей?

39«Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении о малознакомыми людьми?

40«Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Б л а н к о т в е т о в

1	11	21	31
2	12	22	32
3	13	23	33
4	14	24	34
5	15	25	35
6	16	26	36
7	17	27	37
8	18	28	38
9	19	29	39
10	20	30	40

Д е ш и ф р а т о р

К о м м у н и к а т и в н ы е с я о с о б н о о т ;

I	+	II	-	21	+	31	-
3	-	13	+	23	-	33	+
5		15		25	+	35	·
7	-	17	+	27	·	37	+
9		19	m	29	+	39	

Шкала оценок организаторских способностей

	0	Уровень проявления организаторских способностей
0.20 - 0,55	1	Низкий
0,56 - 0,65	2	Ниже среднего
0,66 - 0,70	3	Средний
0,71 • 0,60	4	Высокий
0 , 8 1 - 1	5	Очень высокий

АНКЕТА

Инструкция: оцените проявление следующих качеств у Вашего классного руководителя и у "идеального" учителя. Оценки должны быть от 1 до 14. Одну оценку разным качествам давать нельзя - надо использовать все оценки от 1 до 14.

КАЧЬСША УЧИ ИЛИ _____ КЛ.РУК-ЛЬ _____ "ИДЪАЛЬНЫМ" УЧ-ЛЬ

Способность легко и доступно излагать учебный материал. _____

Способность красиво и понятно говорить. _____

Умение организовывать различные мероприятия с классом. _____

Умение заинтересовать класс своим предметом. _____

Способность понимать своих учеников. _____.

Умение находить новые пути в преподавании своего предмета. _____

Умение следить за собой, не совершать педагогических ошибок. _____

Способность предвидеть результат своей работы. _____

Любовь к детям, уважение к ним. _____

Способность к самокритике. _____

Способность взять вину за неудачу на себя.

Способность быть строгим со всеми. _____

Требовательность ко всем. _____

Умение добиться выполнения норм дисциплины. _____

СПАСИБО ЗА ОТВЕТ ! ПЕРЕВЕРНИТЕ АНКЕТУ И ПОДПИШИТЕ ЕЁ !

АССОЦИАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ.

1. УЧИТЕЛ»	знания советчик ДОЖЬ поляна	- о - в - д	2. ОБЪЯСНЕНИЕ	доска муравейник глаза порядок vumtjnrio	а - дм а - дм
3. УРОК	доверительность предмет медведь проблема аналогия	- в - о - д	4. РУКОВОДИТЕЛЬ	влияние дисциплина шпаргалка мнение распоряжение	- дм - а - дм - а
5. КЛАСС	достижения трибуна поход машина родители	- о - а - б	6. КОНФЛИКТ	уладить дневник пенал выяснить прекратить	- дм - да - дм - а
7. БЕСЕДА	штора улыбка лектор осень дискуссия	- в - о - д	УЧЕНИК	парта настроение лес прилежность мнение	- а - да - а - дм
9. СОЧИНЕНИЕ	доказательность камень оригинальность душевность ветер	- о - д - в	10. ДИСКУССИЯ	замечание добиться результат книга легкость	- а - а - дм - дм
11. ВОПРОС	прочувствовать линейка проверка обсуждение анекдот	- в - о - а	12. ЭКЗАМЕН	списывание цветы пол ожидание комиссия	- дм - дм - дм - дм
13. ИХСЛЫЖИ	партнеры здание одноклассники учащиеся мел	- а - в - о	14. УПРАВЛЯТЬ	авторитарно совместно зеркало единолично демократия	- а - дм - а - дм
15. ШКОЛА	обучение лампа взаимодействие форточка воспитание	- о - д - в			

КЛЮЧ: Вопросы 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 - подсознательная ориентация в ориентация.

Вопросы 2, 4, 6, 8, 10, 12 - подсознательная ориентация в

По каждой группе - более 4 выборов на один тип - выраженный стиль.





