

ИЗМЕРЕНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ

A-8300

Тартуский государственный университет

НИИ общих проблем воспитания АПН СССР

Общественная лаборатория "Коллектив и личность"
Педагогического общества УССР

ИЗМЕРЕНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ

Тарту 1973

Редакционная коллегия: А.В. Киричук (Киев)
А.Т. Куракин (Москва)
Х.И. Лийметс (Тарту)
И.С. Марьенко (Москва)
Л.И. Новикова (Москва)

Tartu Riikliku Ülikooli
Raamatukogu
294160

© Тартуский государственный университет, 1973

"Теперь уже едва ли кто-нибудь сомневается в том, что противопоставление естественных и общественных наук, как наук точных и неточных, является грубой ошибкой. Все отрасли науки без исключения развиваются по пути постепенного отхода от описательных, неточных методов по пути все большего использования точных математических зависимостей и закономерностей".

А.И. Берг

х х х стр.

Р.Г. ГУРОВА. Некоторые возможности квантификации качественных показателей воспитанности в социолого-педагогических исследованиях 226

Д.И. АСРАТЯН. Опыт организации социолого-педагогических исследований 235

х х х

А.В. МУДРИК. О включенном наблюдении как методе качественного анализа в педагогическом исследовании 243

В.А. АПТЕКМАН. Оценка эффективности воспитания методами математической статистики 252

М.Ю. КРАСОВИЦКИЙ. Соотношение количественного и качественного анализа в исследовании общественного мнения ученического коллектива 267

Л.И. УМАНСКИЙ, Г.И. ЯКУШЕВА. Игра как метод изучения уровня развития организаторской деятельности школьников 282

В.А. ЛОСЕНКОВ. Возможности количественного и качественного изучения внутриколлективных процессов методом незаконченных предложений 290

А.Т. КУРАКИН. Об использовании исследовательских методов в практике воспитания 299

х х х

		стр.
А.Т. КУРАКИН.	Опыт организации коллективного исследования проблем воспитания	311
Я. ПАПП.	Опыт постановки коллективного исследования на кафедре педагогики	329
П. ПЕТРИКАШ.	О совместных исследованиях проблем коллективистического воспитания в университете им. Кошута в Дебрецене	334
Ш. КОМЛОШИ.	Организация международного исследования проблем дошкольного воспитания	338
М. КЛАУС.	Опыт исследования по теме "Воспитание общественной ответственности"	344
А. ЛЕВИН.	В поисках научного решения проблем воспитания в духе коллективизма	349

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ В ИССЛЕДОВАНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

Л.И.Новикова (Москва)

Воспитание личности в коллективе - одна из важнейших проблем развития нашего общества. Ее педагогический аспект связан с сознательным, целенаправленным использованием коллектива как орудия, средства, инструмента формирования и развития личности. Задачи педагогов - выявить воспитательные возможности современных коллективов, разработать методику воздействия через коллектив на личность, определить условия, при которых это воздействие оказывается наиболее эффективным. Для этого необходимо всесторонне изучить современные воспитательные коллективы и подвергнуть анализу характерные для их функционирования связи и зависимости.

Фундаментом методологии любого исследования в сфере социальных наук является марксистско-ленинская философия, ее основные положения о соотношении объективного и субъективного факторов в общественном развитии, о месте человека как объекта и субъекта развивающихся общественных отношений, о социальном развитии самого человека, о роли общения и обособления в становлении его личности. Занимаясь изучением общих закономерностей развития общества, сущности и места человека среди других явлений действительности, исторический материализм делает возможным рассмотрение воспитательного коллектива в качестве объекта исследования в системе более широких социальных категорий и на этой основе интерпретировать получаемые о нем данные.

Прослеживая роль коллективного в развитии классового общества, основоположники марксизма делают известный вывод: "Мнимая коллективность, в которую объединялись до сих пор

индивиды, всегда противопоставляла себя им как нечто самостоятельное, а так как она была объединением одного класса против другого, то для подчиненного класса она представляла собой не только совершенно иллюзорную коллективность, но и новые оковы".[I]

Прогнозируя процесс социального развития человечества, К.Маркс и Ф.Энгельс представляли себе общество будущего как общество, построенное на истинно коллективистических началах. Именно в обществе, состоящем из коллективов и самом являющемся своеобразным коллективом, они видели возможность возникновения условий, необходимых для всестороннего развития личности. Рассматривая развитие коллективности во взаимодействии с развитием общества, основоположники марксизма характеризовали ее как специфическое свойство социальных объединений людей, рождающееся в процессе их совместной целенаправленной деятельности.

Эти идеи были развиты дальше и конкретизированы В.И. Лениным применительно к условиям революционного переустройства общества, перехода от капитализма к социализму, в положениях, касающихся соотношения общего и коллективного, коллективного и индивидуального в социальных процессах и общностях. Не давая готовых рецептов решения конкретных проблем, возникающих при исследовании коллектива, эти положения определяют общий подход научного поиска в этой области.

Пожалуй, лишь недостаточно глубоким пониманием философских основ коллективного воспитания, неумением осмыслить те или иные данные с позиций марксистско-ленинской философии, догматическим подходом к отдельным ее положениям можно объяснить появление в нашей педагогической литературе сомнительных теоретических построений. Это проявлялось, в частности, в попытках ограничить объем понятия коллектива коллективом контактным, объединяющим детей в процессе их непосредственного общения; в односторонием

I К.Маркс и Ф.Энгельс. Соч., т.3, стр.75.

использовании марксова тезиса о роли общения в становлении и развитии человека как существа социального, выразившемся в игнорировании второй стороны этого процесса - обособления личности.

Марксистско-ленинская философия, развиваясь, обогащает нас идеями, обладающими мировоззренческими и эвристическими свойствами, которые имеют непосредственное и опосредованное отношение к исследованию проблем коллективистического воспитания. Это, в частности, относится к разработке теории управления. В педагогике же, которая по своему существу является наукой об управлении процессом развития, формирования человеческой личности, идеи управления пробивают себе дорогу с трудом. Речь идет в данном случае об использовании идей и принципов теории управления социальными процессами в сфере воспитания с учетом специфики объектов, с которыми мы имеем дело, о наполнении сложившихся в теории управления понятий педагогическим содержанием.

Итак, исходные позиции исследования, осуществляемого в рамках той или иной науки, определяются прежде всего философией, формулирующей принципы общего порядка. Важной их составляющей является методология постоянно находящейся в развитии самой науки. Одним из источников этого развития в области коллективного воспитания является противоречие между сложившейся теорией и теми новыми явлениями развития общества, новыми потребностями, которые накапливаются в практике и выявляются в процессе конкретных исследований. Они не "вмещаются" в традиционную теорию, не могут быть объяснены с ее помощью, требуют ее уточнения и пересмотра. Возникает необходимость в новой исходной концепции исследования, которая должна основываться на марксистско-ленинской философии, соответствовать современному уровню развития педагогики и смежных (по данному объекту) наук и исходить из конкретных знаний об объекте исследования, накопленных в практике воспитания.

Современную концепцию исследования проблем воспита-

тельного коллектива нам представляется возможным выразить в следующих основных положениях.

I. Детский коллектив - социально-педагогическое явление. Долгое время педагоги не ставили целью специально создавать и сплачивать детские коллективы, хотя осознанно или бессознательно использовали силу детского общения для достижения тех или иных стоявших перед ними практических задач. Позднее исследователи делают попытки разгадать причины влияния стихийно возникающих детских сообществ ("банд") на их членов. И хотя и по сей день мы еще по-настоящему не проникли в суть детских "самовозникающих" коллективов, мы научились (хотя, может быть, и недостаточно хорошо) строить детские воспитательные коллективы, формировать их в соответствии с задуманной моделью и, создавая, использовать в воспитательных целях. Так, детский коллектив из "естественного", спонтанно возникающего в процессе общения детей сообщества превратился в инструмент, предварительно моделируемый и конструируемый.

Рассматривая коллектив как инструмент воспитания, мы должны иметь в виду и учитывать, с одной стороны, те цели, ради которых мы его создаем, т.е. рассматривать его как явление педагогическое, а с другой,- закономерности реального процесса развития как явления социально-психологического.

2. Детский коллектив - своеобразная модель общества. "Прежде чем помещать детей в государстве, нужно в детях поместить государство",- эта мысль, высказанная 100 лет назад, имеет непосредственное отношение к предмету нашего рассмотрения. Детский коллектив необходим обществу как инструмент воспитания, чтобы с его помощью "поместить" в ребенке "государство", то самое государство, которому свойственны определенные принципы, правила, социальные нормы и к жизни в котором педагоги готовят своих воспитанников. Осуществляя целенаправленное воспитание, мы хотим сформировать полноценных членов нашего общества, отвечающих его современным требованиям. Наше общество, наше государство организовано по коллективистическому принципу. Значит, и детское об-

щество надо строить по тому же образцу, на тех же коллективистических началах. Вместе с тем детская среда, организованная по принципу социалистического коллектива,- это уже модель нашего общества, построенная путем внесения идей нашего государства в сферу детства.

Но модель - не копия, не слепок и не уменьшенный оригинал. Поэтому, когда мы говорим о детском коллективе как о модели общества, мы имеем в виду не столько форму его организации, сколько присущие ему отношения, атмосферу и принятую в нем систему человеческих ценностей. В то же время мы не должны стремиться к тому, чтобы он превращался в общество в миниатюре, со всей совокупностью отношений, которые ему свойственны и в которые предстоит ребятам включиться в будущем.

Для каждого вида детского коллектива характерна лишь часть этих отношений, "помещение общества в детях" осуществляется не через один, а через несколько разнотипных коллективов, членом которых является ребенок. Рассматривая детский коллектив как модель общества, мы должны учитывать также и то, что оригинал развивается. Поэтому нельзя копировать ни макаренковские, ни другие коллективы прошлого, какими бы удачными для своего времени они не были. Нельзя также забегать вперед. Одним словом, детский коллектив должен быть моделью общества сегодняшнего дня, в которой находят свое отражение тенденции его развития.

3. Детский коллектив - органическая ячейка общества. Было время, когда дети входили в общество как его члены, главным образом через совместные со взрослыми коллективы, семьи, производства. В настоящее время это происходит через "детские" коллективы, совокупность которых образует "детское общество" как часть общества в целом.

Природа детских коллективов двойственна. С одной стороны, они необходимы обществу лишь в воспитательных целях (ни функции производственные, ни функции экономические, ни какие-либо другие на них не возлагаются). С другой стороны, в детских коллективах только тогда об-

разуется благоприятная для всестороннего развития детей атмосфера, когда перед ними ставятся конкретные практические задачи, связанные с развитием материальной и духовной культуры общества, с совершенствованием общественных отношений, когда их жизнь организована по образцу лучших коллективов взрослых, когда их опыт коллективного общения соответствует опыту коллективного общения последних.

Забвение двойственной природы детских коллективов приводит к значительным просчетам в педагогическом процессе. В итоге: либо дети оказывают сопротивление нашему воздействию (ведь ребенок только для педагога объект воспитания, а для себя он - гражданин, личность), либо практические задачи детского коллектива превращаются в самоцель, и его жизнь начинает измеряться гектарами, центнерами, баллами (в соревновании), заработанными рублями. Иными словами, практические цели ребячьих коллективов и воспитательные - взрослых, осуществляющих педагогическое руководство ими, не должны рассматриваться как тождественные.

4. Детский коллектив - социальная микросреда ребенка. Если для общества детский коллектив является средством достижения стоящих перед ним воспитательных задач, то для ребенка коллектив служит прежде всего своеобразной средой обитания: ребенок не может нормально развиваться вне общения со сверстниками. Его учение, труд, досуг, самая разнообразная деятельность осуществляются преимущественно в коллективах школы, внешкольных учреждений, коммунистических организаций.

Если эта среда неблагоприятна для развития ребенка, он тратит значительные силы либо на приспособление к ней, либо на борьбу. Тогда же, когда она благоприятна, наиболее полно развивается его индивидуальность, его творческие способности. Нуждаясь в общении, членом того или иного коллектива ребенок в большинстве случаев становится не по собственному произвольному выбору, а в силу обстоя-

тельств (записали в тот или иной класс; вступил в тот же пионерский отряд, что и товарищи по классу; пошел в данный кружок, ибо другого в клубе нет; общается с дружеской компанией тех ребят, что живут по соседству). Естественно, что в каждом случае ребенку приходится, хочет он того или нет, приспосабливаться к тем правилам, обычаям, нравам, которые свойственны этим коллективам. Он не может игнорировать эти правила и вести себя так, как будто их не существует; он и не должен пренебрегать ими, так как обязан приобрести опыт коллективного поведения, опыт подчинения коллективу. Вместе с тем в коллективной жизни ребенка всегда подстерегает опасность индивидуализма и конформизма. И мы, рассматривая коллектив как среду его обитания, обязаны предусмотреть возможность появления как того, так и другого.

5. Детский коллектив - база накопления социального опыта ребенка. Дети приобретают социальный опыт в семье, под воздействием массовых средств коммуникации, во взаимодействии с окружающей их микросредой, в общении с товарищами, с учителями. Однако весь этот опыт, как мы знаем из практики, ограничен, и не может служить надежной и прочной базой устойчивого общественного поведения. Ведь ребенок должен не усвоить, а как бы присвоить многогранный опыт социального поведения, сделать его внутренне своим, выработать собственные принципы, определяющие поведение не только в заранее предусмотренных, но и непредвиденных ситуациях.

Будучи связующим звеном между обществом и личностью ребенка, детский коллектив преобразует влияние окружающей среды. В итоге в коллективе происходит своеобразная трансформация массового воздействия в целях воспитания. Характер социального опыта, приобретенного в коллективе, зависит как от общей атмосферы, так и от той социальной позиции, которую он обеспечивает личности, той социальной роли, которую ребенок в нем реализует.

Структура наших детских коллективов такова, что в

любом из них эта позиция является социально обусловленной. Например, в коллективе класса ребенок - ученик, но учится он не только для того, чтобы получить необходимые ему лично в будущей самостоятельной жизни и деятельности знания, умения и навыки. Он нужен обществу как образованный человек. В силу этого хорошо учиться - дело не просто личное, но и общественное.

Накоплению социального опыта ребенка в максимальной степени служат коллективы детской и юношеской коммунистических организаций, ставящие его в позицию юного гражданина, заботящегося о нуждах общества, стремящегося усовершенствовать окружающую его социальную действительность, в позицию организатора полезных обществу дел.

6. Детский коллектив - своеобразная арена самовыражения и самоутверждения личности ребенка. В любом детском коллективе ребенок развивается не только как существо общественное, но и формируется как творческая индивидуальность, как личность, своеобразно мыслящая, самостоятельно решающая те или иные проблемы, обладающая лишь ей присущими индивидуальными интересами, способностями, талантами, чертами характера.

Нуждаясь в процессе своего личностного развития как в общении, так и в обособлении, стремясь выразить и утвердить свое "я" среди сверстников, ребенок в коллективе ищет и либо находит, либо не находит среду, благоприятную для этого важного в его жизни процесса. Здесь он встречает общественное признание или непризнание имеющихся у него или воображаемых им достоинств, поддержку или осуждение товарищами своих намерений и жизненных планов, учится отстаивать свои мнения, свою жизненную позицию. Только здесь он и может занять "особое", удовлетворяющее его место. В силу этого в руках педагогов коллектив становится важнейшим инструментом индивидуального развития формирующейся личности.

Рассмотрение методологии исследований воспитательного коллектива было бы неполным без характеристики системного

подхода, делающего возможным создание модельного представления о нем.

Детский коллектив как явление социально-педагогическое имеет двойственную природу. С одной стороны, он - функция педагогических усилий взрослых, так как проектируется взрослыми и развивается под их прямыми или косвенными, непосредственными или опосредованными влияниями. С другой стороны, он - спонтанно развивающееся явление, так как дети нуждаются в общении и вступают в общение отнюдь не только по установленным взрослыми рецептам.

Эта двойственность находит свое выражение в двойственной структуре коллектива: формальной, определяемой через заданную организационную структуру, систему делового общения, набор деятельностей, и неформальную, складывающуюся в процессе свободного общения детей.

Формальная структура тесно связана с идеей первичного детского коллектива. Любой большой и сложный коллектив состоит из сетки первичных коллективов контактного типа. Каждый из них, объединяя по тому или иному принципу определенную группу детей, является частью целого, ячейкой большого, органически связанного с ним коллектива. Вместе с тем он - определенная форма связи ребенка с целым коллективом, форма вхождения его в этот коллектив. В силу этого первичный коллектив и является, по выражению А.С. Макаренко, основным путем прикосновения большого коллектива к личности ребенка. Первичные коллективы в рамках целого коллектива объединяет система не только линейных связей. Их можно охарактеризовать как "дополнение" (коллективы класса и кружка, например) и "проникновение" (коллективы класса и пионерского отряда). Характер связей обусловлен спецификой функций этих коллективов по отношению к личности ребенка.

Формальной структуре коллектива соответствует адекватная ей система органов самоуправления, объединяющая уполномоченных детского коллектива, его официальный актив. Наряду с этим любому коллективу присуща и неформальная

структура, образующаяся в процессе его спонтанного развития (в рамках структуры формальной). Она держится, как правило, на авторитете признанных в ребячьей среде лидеров и вожаков, далеко не всегда входящих в официальный актив коллектива.

Как в формальной, так и неформальной структуре каждый ребенок (а не только уполномоченный коллективом или признанный в ребячьей среде лидер) занимает определенное положение, более или менее благоприятное для своего развития.

В формальной структуре положение ребенка определяется тем, в какой мере успешно он реализует ту социальную роль, которая для данного коллектива является специфической (хорошего ученика в классе, хорошего пионера в отряде и т.д.). В неформальной структуре его положение определяется отношением к нему сверстников. Он, к примеру, может быть в сфере свободного общения признанным вожаком, изгоем, с которым никто не хочет иметь дела, хорошим товарищем, с которым все хотят дружить. Положения ребенка в формальной и неформальной структурах могут совпадать, не совпадать, находиться в противоречии (хороший ученик может оказаться плохим товарищем, общепризнанный вожак - дезорганизатором).

Положение ребенка в коллективе, а следовательно, и влияние на него коллектива является функцией тех связей, которые объединяют детей и образуются в процессе их делового и свободного общения. Образованию коллективных связей служат различного рода средства и формы общения (коммуникации).

Связи, объединяющие детей в коллективе, разнообразны по своему содержанию и характеру: кратковременные и длительные, односторонние и двухсторонние, непосредственные и опосредованные. Преобладание устойчивых связей образует характерную для данного коллектива систему отношений.

Ребенок является и объектом, и субъектом складывающихся в коллективе отношений. Выступая в качестве их носителя, он испытывает на себе их влияние и, в свою очередь,

сам воздействует на них. В настоящее время установлено три типа отношений, объединяющих ребят в коллективе и в значительной мере характеризующих механизм его воздействия на личность ребенка:

а) деловые, официальные отношения взаимной зависимости, взаимного контроля, взаимной ответственности, возникающие и объединяющие ребят в процессе разнообразной совместной деятельности;

б) неофициальные межличностные отношения взаимной заинтересованности, специально формируемые в процессе формального и неформального общения детей и объединяющие их как членов одного коллектива;

в) межличностные отношения избирательного характера, складывающиеся на почве взаимной симпатии, взаимного тяготения, общих интересов отдельных детей.

Возникающая в процессе совместной деятельности и общения сеть внутриколлективных отношений приводит к созданию своеобразного поля интеллектуально-морального напряжения. Это поле определяется предшествующим социальным опытом детей, уровнем их развития, характером их деятельности и общения, качеством управления со стороны взрослых, спецификой окружающей микросреды. Оно материализуется в общих ценностях коллектива, в его общественном мнении, в традициях, определяющих поведение его членов, в общем эмоциональном настрое. Поле, по сути дела, определяет эффективность коллектива как инструмента массового воспитания.

Отталкиваясь от общих представлений о современном детском коллективе - его структуре, свойствах, закономерностях функционирования, мы имеем возможность более четко представить себе как процесс формирования личности ребенка в условиях коллективного общения, так и основные аспекты управления детским коллективом со стороны педагогов.

Процесс формирования личности - процесс двухсторонний; с одной стороны, ребенок в коллективе, в общении с товарищами, приобретая опыт социально обусловленного поведения, формируется как "человек общественный", т.е. как член об-

щества, гражданин, работник, потребитель общественных благ, семьянин.

С другой стороны, в коллективе, выражая и утверждая себя как личность, он развивает и совершенствует творческие задатки и способности, удовлетворяет свои индивидуальные запросы, т.е. формируется как индивидуальность.

Общественная направленность человека и его индивидуальное своеобразие выступает не только как взаимно дополняющие, но и как взаимно обусловленные качества: нельзя стать хорошим общественником, не развивая способности и задатки, которые могут быть поставлены на службу обществу; невозможно претендовать на индивидуальность, не используя свои творческие возможности в социальном общении, не получая признания коллектива.

В практике, однако, нередко встречается неравномерное протекание процессов социализации ребенка и развития его индивидуальности. В результате некоторые наши воспитанники вступают в жизнь, не обладая достаточно развитым чувством общественного долга, другие не могут "найти себя", определить свое призвание. И то, и другое порознь (а порой и в сочетании) представляет собой допущенный нами педагогический брак, ликвидировать который можно только путем согласования названных процессов.

Учитывая все сказанное о детских коллективах, можно следующим образом определить и основные аспекты управления ими со стороны педагогов:

а) управление процессом создания детского коллектива, превращения его в действенный инструмент воспитания;

б) управление коллективом как инструментом массового воспитания через рациональную организацию жизнедеятельности его членов, регулировку поля интеллектуально-морального напряжения коллектива и образующих его межличностных отношений;

в) управление коллективом как инструментом индивидуального развития ребенка через такую корректировку взаимоотношений личности с коллективом, которая помогла

бы ей занять в системе коллективных отношений наиболее благоприятное для своего развития место.

Таким образом, описанное нами модельное представление коллектива становится методологической основой для дальнейшей разработки проблем воспитательного коллектива.

О НЕКОТОРЫХ ИСХОДНЫХ ПОЛОЖЕНИЯХ В ИССЛЕДОВАНИИ УЧЕНИЧЕСКИХ ГРУПП И КОЛЛЕКТИВОВ

Х.И. Лийметс (Тарту)

Советской педагогикой и социальной психологией накоплен обширный эмпирический материал, характеризующий закономерности деятельности и развития ученических коллективов, а также направление и характер воздействия коллектива на развитие отдельной личности. При близком знакомстве с ним возникает ряд вопросов, а именно: в какой мере зафиксированные в эмпирических данных тенденции можно считать закономерными? Какие из полученных выводов можно распространить на все группы того же типа школы, той же возрастной ступени учащихся? Какую из тенденций можно считать общей, характерной для всех малых групп? Можно ли при изменении того или другого элемента группы или групповой деятельности на практике ожидать такие же положительные результаты, которые были получены при аналогичных условиях в некоторых конкретных исследованиях? Без ответа на эти вопросы невозможно использовать результаты исследования малых групп и ученических коллективов в интересах совершенствования воспитательной деятельности советской школы. Многие из опубликованных исследований не дают, однако, на такие вопросы достаточно вразумительных ответов. Что же следует предпринять, чтобы проводимые исследования были более продуктивными для практики воспитания детей и молодежи?

Проблема сферы действия какой-либо закономерной тенденции, выявленной на основе эмпирического материала, можно решить только на основе определенного общего методологического понимания групповых процессов. В первую очередь необходимо учесть то, что процессы, происходящие в группе, по своему характеру стохастические. Выявленные при

исследовании их связи и закономерные тенденции действительны только с определенной вероятностью относительно тех групп, которые имеют подобные основные характеристики. Изменение той или иной характеристики увеличивает или снижает вероятность наступления тех или других групповых процессов. Следовательно, весьма существенным является фиксирование тех факторов, которые могут воздействовать на характер этих процессов.

В поиске этих основных факторов следует исходить из понимания группы и коллектива как системы, которая, как правило, входит в какую-либо другую более крупную систему и находится в отношениях с другими соответствующими ей компонентами (различные другие коллективы или группы, а также отдельные личности). Хотя системный подход в исследованиях детских коллективов и был выдвинут уже несколько лет тому назад (А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, 1970), в эмпирических исследованиях этот принцип до сих пор учитывается недостаточно. Возможно, это связано с недостаточным раскрытием основных характеристик коллектива как системы, хотя попыток в этом направлении было сделано немало - Л.И. Уманский (1971), Я.Л. Коломинский (1971), Я.Зрински (1972), Ш.Светек (1972) и многие другие. Недостаточное раскрытие основных характеристик коллектива как системы в значительной мере объясняется невозможностью их умозрительного выведения. Для этого необходимы специальные эмпирические исследования в сфере социальной психологии, которых пока еще очень мало, а полученные с их помощью данные отличаются противоречивостью. В педагогических же исследованиях мало учитываются даже имеющиеся в этой области достижения социальных психологов. Из основных положений системного подхода к коллективу, сформулированных А.Т. Куракиным и Л.И. Новиковой, особенно важно учитывать связи исследуемого коллектива (группы) с другими коллективами (группами). Эти связи могут существенно модифицировать параметры данного конкретного коллектива, характер воздействия его на отдельных детей. Поэтому важно понять

конкретный коллектив (группу), рассматривая его (ее) на фоне других, связанных с ним коллективов и групп.

Эти связи могут быть двоякого рода. Во-первых, члены изучаемого коллектива или группы, являясь одновременно членами других коллективов или групп, вносят в него определенные социальные установки, ценностные ориентации, опыт общения, воздействуя тем самым на всю группу. Характер этого воздействия в зависимости от особенностей конкретного состава детей может быть как положительным, так и отрицательным. В любом случае, однако, оно будет влиять на субъективные свойства коллектива. Наличие такой связи убедительно подтверждается некоторыми эмпирическими данными (М.Пуусаар, 1973). Однако эта проблема требует дальнейшего всестороннего исследования. Из всех групп, которые могут модифицировать групповые процессы в ученических коллективах, особое внимание следует обратить на особенности семьи и стихийных дружеских групп. Имеются основания предполагать, что эти влияния зависят не только от структуры влияющей общности, но и от особенностей той конкретной культуры, носителем которой эта общность является. Этими обстоятельствами может частично объясняться несовпадение результатов изучения влияния семьи на социометрическое положение учащегося в классе у Коломинского и Пуусаар. Однако пока что мы имеем основания лишь для предположения, что учет влияния других групп позволит с большим эффектом управлять развитием каждого учащегося.

Коллектив или группа как некая целостность общается с другими целостностями или учитывает их существование в своей жизнедеятельности. Например, школа с углубленным изучением ряда предметов склонна к сопоставлению своего коллектива с коллективом школы другого типа даже в том случае, если между ними нет непосредственных контактов. И в том и в другом случае такой коллектив или группу мы вправе рассматривать как "группу соотнесения". Тогда некоторые эмпирические данные можно объяснить именно наличием в жизни коллектива положительной или отрицательной группы

соотнесения. Так, И.Краав (1972) установила, что классы с физико-математическим уклоном превосходят по социометрическим индексам обычные классы.

Особенно важно зафиксировать основные параметры каждой отдельной группы как системы, и прежде всего такие, которые можно измерить, выразить в количественных показателях. Освещение этого вопроса в литературе представляет довольно пеструю картину. Заслуживают внимания измерения, которые установили при помощи своей шкалы Дж.Хемфил и С.Вести (1950). Вот их перечень: 1) автономность группы - это показатели того, в какой мере группа, действуя независимо от других групп, сама определяет свою деятельность; 2) групповой контроль - в какой мере группа регулирует поведение отдельных членов; 3) гибкость - в какой мере члены группы могут при выполнении своих обязанностей отклониться от установленных процедур, сами выбирать формы поведения; 4) удовлетворенность - в какой мере членство связано с чувством удовлетворения. Индикаторами ее являются частотность реакции смеха и веселого тона, а также ожидание групповых встреч; 5) гомогенность - в какой мере члены группы объединимы в различных в социальном отношении важных чертах. Показателем ее является единство по возрасту, полу и по социальной группе родителей, по интересам, привычкам и социальным установкам; 6) близость, интимность - в какой мере члены группы взаимно знают друг друга, в какой мере они знают детали личной жизни друг друга (индикаторами могут быть дискутируемые проблемы, форма общения);7) участие - в какой мере члены отдают свои силы и время деятельности группы. Индикаторами могут быть количество и характер обязанностей, которые выполняет ее член, мера времени, затрачиваемого на деятельность в интересах группы, удовлетворенность при получении дополнительных нагрузок; 8) доступность группы - в какой мере могут желающие присоединиться к группе. Признаком ее является отсутствие особых требований при принятии в группу и количество принятых за определенный период;

9) поляризация - в какой мере группа занята стремлением достичь какую-либо известную всем одну цель; I0) сила, потенция - в какой мере группа является основной для своих членов. Индикатором является характер потребностей, которые группа удовлетворяет или может удовлетворить, т.е. носителем каких ценностей она является; II) величина группы - сколько членов в группе; I2) продолжительность группы - какое время группа существует с наличием одних и тех же измерений; I3) стратификация - в какой мере сложились у всех членов свои твердые позиции, роли в структуре группы; I4) сплоченность, монолитность группы - в какой мере члены группы функционируют как совокупное единство. Показателями являются отсутствие различий во взглядах, оценках, отсутствие личных конфликтов между членами группы, отсутствие действий, направленных на конкретные интересы членов; способность группы противостоять разрушающим силам и убежденность большинства в том, что группа должна действовать как единство.

В рассмотренных I4 измерениях довольно полно отражаются связи группы с отдельными ее членами, а также характеристики группы как целостности. Недостаточно отражены связи группы с другими большими и малыми группами, связь малой группы с более крупными социальными системами. Основы для решения этой проблемы в духе системного подхода дает марксистсткая методология.

О СТРУКТУРЕ ПРОЦЕССА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ И КРИТЕРИЯХ ЕГО ИЗМЕРЕНИЯ

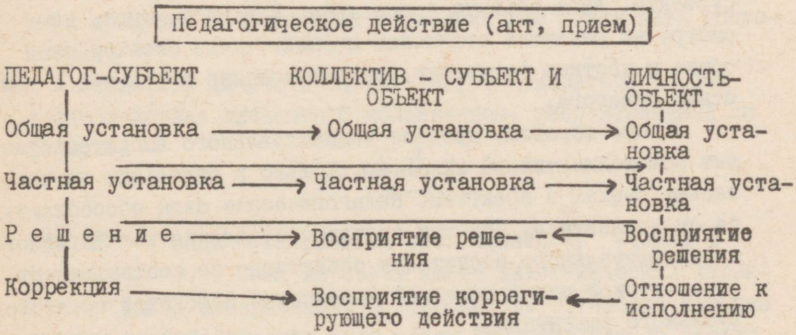
В.М. Галавунский (Киев)

Всестороннее гармоническое развитие личности осуществляется всей системой коммунистического воспитания. В современных исследованиях формы организации процесса воспитания личности подразделяются на массовые, фронтальные, коллективные, групповые (микроколлективные) и индивидуальные. В сочетании с другими индивидуальные формы приобретают все больший удельный вес, чему способствуют рост интеллекта детей, раннее выявление возрастных и индивидуальных особенностей, ускоренное самоутверждение растущей личности. Воспитание личности опирается на сочетание фронтально-коллективных форм (в практике называемых воспитательными мероприятиями) с формами, опирающимися на отношения "педагог – школьник" или "коллектив – член коллектива", непосредственно приближенными к конкретной личности. Именно к организации этих отношений и сводится управление процессом ее формирования.

Индивидуальное воспитание является разновидностью педагогической деятельности. Как показано в ряде работ (И.Н. Золотарев и др.), структурный анализ процесса индивидуального воспитания складывается из следующих подструктур: а) изучение личности школьника, б) составление программы его индивидуального воспитания, в) осуществление этой программы в следующих параллельных действиях: включение школьника в деятельность коллектива, соответственно индивидуальной программе; формирование у него в процессе деятельности коллектива правильных общественных и межличностных отношений; педагогическое руководство его самовоспитанием как выработкой отношения к себе; г) уста-

новление системы обратных связей "школьник - педагог" и "школьник - коллектив"; д) коррекция воспитательного процесса в зависимости от факторов изучения личности, результатов воспитания и обратной связи.

В отличие от того, что обозначается термином "индивидуальный подход" в процессе воспитания, где неизбежна интуиция, индивидуализация воспитания, как мы считаем, имеет системную основу и структурно представляет из себя следующий вид:



В данной системно-структурной модели (на основе психологической теории "установки личности") рассматривается внутренний, подспудный путь каждого педагогического действия, от самого незначительного (улыбка, одобрение, замечание) до очень сложного (бойкот, наказание). Каждое педагогическое действие (прием, акт) складывается из общей установки педагога как субъекта воспитания (на строгость, бескомпромиссность, жесткость, мягкость, уважительность и т.п.), частной установки (распространения общей установки на конкретный случай с конкретным учеником и умозаключения о том, как следует поступить). Затем следует действенная часть - решение и его исполнение (немедленное или отсроченное), а в случае необходимости - и последующая коррекция.

Что касается психологической картины школьника, то у него происходит почти адекватный процесс: на основе своей общей установки (отношение к школе, к учению) он рассматривает и данный случай (конкретная установка на учителя), имеет свое восприятие решения (удовлетворенность, неудовольствие, протест) и соответственно вырабатывает внутреннее отношение к исполнению своего решения. Но каждый педагогический акт - это не только проявление отношений "педагог-школьник", он совершается на глазах коллектива. В зависимости от стадии развития отношений коллектив может преимущественно выступать в качестве либо субъекта, либо объекта воспитания. И в коллективе, несмотря на различие отдельных мнений, также имеются свои общие и частные установки, свое отношение к решению и действию педагога.

Таким образом, процесс индивидуального воспитания носит общеколлективный характер. Только в отдельных случаях, весьма редких в практике, педагогические акты обособляются от коллектива. Попытки противопоставления коллективного и индивидуального воспитания объективно не соответствуют ни советской педагогической теории, ни передовой практике школьного воспитания.

В исследовании процесса индивидуализации воспитания необходимо иметь надежные способы измерения. Они могут быть найдены вероятнее всего путем комбинирования социометрических и психометрических методик, поскольку наибольший вклад в изучение процесса индивидуального формирования личности и возможностей педагогического воздействия вносят педагогическая социология и психология. Сочетание "чужих" методик, широко применяемые ныне в процессе изучения коллектива и личности, является вполне правомерным и в данной группе исследований.

Рассмотрим это на конкретном материале.

I. Изучение личности школьника может производиться по многим параметрам, ибо сам объект изучения чрезвычайно широк и многоаспектен. Видимо, из исследований системы

педагогического изучения личности следует избрать те, в которых оно обосновывается философской и психологической методологией, а также требованиями практики. В частности, если к ребенку подходить как к личности, то следует прежде всего видеть в нем совокупность общественных отношений, субъективно выражающихся в его деятельности, а объективно - в деятельности общества. Следовательно, упор должен быть сделан на изучении личности в ее отношениях к окружающей среде (к учению и труду, к общественной жизни, к системе общественных ценностей и в целом - к микросреде, обществу). Какие-то представления о личности как деятеле и продукте общественных отношений нам может дать социометрия.

Сущность личности характеризует показатель объема взаимодействия личности с коллективом, рассчитываемый по формуле:

$$V_j = \frac{\Sigma A_{ij}}{(N-1)}$$

где Σ - знак суммирования всех связей j -члена с группой - N. Сами же связи имеют дихотомический характер - "выбор-отвержение". В зависимости от выбора членами группы данной личности этот объем представляет ее статус

$$C_i = \frac{\sum_{i=1}^{N} R_i^+ + R_i^-}{(N-1)}$$

где C_i статус единицы, $\sum_{i=1}^{N}$ - суммирование в столбцах матрицы по вертикали, R_i^+ и R_i^- - положительные или отрицательные выборы, полученные i - членом группы.

Вторым дихотомическим важным для определения общественной сущности личности показателем является эмоциональная экспансивность - выбор данной личностью других членов группы, рассчитываемый по следующей формуле:

$$\mathcal{E}_j = \frac{\sum_{i=1}^{N} R_j^+ + R_j^-}{N-1}$$

где $\mathcal{E}_j$ - состояние выборов по эмоциональной экспансивности; $N-1$ - число участников группы; R_j^+ и R_j^- - число выборов, сделанных объектом исследования.

Располагая многочисленными анализами общих коэффициентов объемов взаимодействия личности и коллективов, сделанных нами в школах г.Киева (№ I4, № I29, № I30 и др.), сравнивая полученные данные с заключениями педагогов о характере отношений в классных коллективах, мы пришли к выводу о зависимости коэффициента взаимодействия и "микроклимата" в классе.

При сравнении положения классных коллективов с той характеристикой, получаемой с применением предложенной Л.И. Божович программы изучения классного коллектива, цифровые критерии среднего объема взаимодействия личностей в коллективе довольно точно выражали общий уровень его "микроклимата". Это обстоятельство подводило к выводу о соответствии социометрических измерений не только для коллектива в целом, но и для определения каждого объема взаимодействия личности с коллективом. Следовательно, применение социометрической методики для определения общественной сущности личности может явиться одним из достоверных средств изучения личности школьника (в старших классах постановка вопроса: "Выбери тех, кто выбрал бы тебя..." создает более сложную систему взаимных связей личности с коллективом).

Наряду с изучением взаимосвязей личности со своим контактным коллективом имеет огромное значение познание мотивационно-целевой направленности личности. Из трудов по общей психологии (А.Г. Ковалев, А.В. Петровский и др.) известно, что направленность личности (ее устремления, жизненные цели, идеалы и т.д.) формируются под воздействием потребностей, и именно она является основным двигателем поведения человека. Самоутверждение (а следовательно, и самовоспитание) также происходит под влиянием направленности личности. Поэтому познание соотношения между сознанием и поведением (выявление так называемого "когнитивного диссонанса", или несоответствия знания и поведения) должно опираться на четкое выявление мотивационно-целевой сферы, для чего наиболее подходящей представляется психометрическая методика. Сами по себе методы психологии (заранее обус-

ловленное наблюдение, констатирующий эксперимент, анкетирование и др.) достаточно общеизвестны. Менее доступно исследование критериев мотивационно-целевых позиций и сравнение их с поведением. В этих целях иногда используется формула:

$$T = N + \frac{10\,(x^{+} + x^{-})}{2}$$

где T - искомое число стандартных баллов, N - число вопросов в подобранных шкалах, x^{+} и x^{-} - величина полученных баллов, 10 - средняя величина предварительных баллов по всей группе исследования; 2 - квадратичное отклонение. Например, для изучения мотивов и целей поведения испытуемому предлагается 100 вопросов, дифференцированно оцениваемых 300 баллами. В зависимости от его ответов рассчитывается число баллов, полученных им для определения положительности или отрицательности поведения (при большей отработанности тестовых программ такого рода расчеты могут играть положительную роль).

Критерии констатирующего эксперимента не всегда должны рассчитываться по математическим формулам. Применение математики в педагогике, как и в психологии, должно иметь свои пределы. Тем не менее перед педагогом-исследователем стоит сложная задача выведения соотношения между социометрическими и психометрическими методами (в отношении одного конкретного объекта исследования). Несравнимость балла, казалось бы, является непреодолимым препятствием для соединения социометрии и психометрии в одном объекте. Однако такие расчеты могут быть произведены как при изучении, так и при программировании личности.

Итогом изучения общественной сущности личности и ее внутренней направленности является психолого-педагогическая характеристика, которая должна стать основой программы дальнейшего воспитания школьника. Поскольку процесс индивидуального воспитания практически беспрерывен, а каждая характеристика имеет дискретный характер (подводит итог определенного этапа изучения), успешная разработка программы индивидуального воспитания зависит от выбора типа характе-

ристики: описательная, обобщающая, суммирующая и типизирующая. Наиболее подходящим типом, как мы убедились в собственном исследовании, на данном этапе развития педагогической теории, представляется последний. Теория семантической информации предусматривает создание так называемых тезаурусов - смысловых словарей, своего рода "блоков" программ. Из тезауруса детской личности можно было бы выбрать все те критерии, которые относятся к данному объекту исследования и смонтировать характеристику как основу программы.

2. Программирование индивидуального воспитания происходит путем анализа соотношений "идеала" и "реала". Однако современная педагогическая теория еще не выработала перечня критериев всесторонне и гармонически развитой личности как идеала воспитания. Тем не менее программные документы (Моральный кодекс строителя коммунизма, Устав средней общеобразовательной школы, Правила для учащихся, Законы юных пионеров, возрастные программы "Ориентир" и др.) содержат в обобщенном виде сумму требований к личности школьника, реализации которых необходимо добиваться в процессе ее индивидуального воспитания.

Программирование личностного воспитания на основе характеристики школьника, как нам представляется, должно иметь следующие два направления: а) развитие положительных черт и качеств, б) преодоление и искоренение недостатков и дурных наклонностей. При этом необходимо учитывать не только возрастные, но и индивидуальные, и в первую очередь эмоционально-волевые особенности человека.

Вторым аспектом программирования является планируемое время на достижение определенной цели (учебная четверть, полугодие, учебный год).

3. Осуществление программы индивидуального воспитания происходит через включение школьника в систему воспитательных мероприятий, т.е. в учебную, трудовую и общественную жизнь коллектива. Это включение наиболее полно отвечает задачам его воспитания, если оно осуществляется в соответ-

ствии с индивидуальными алгоритмами программы ученика. Наиболее результативными, видимо, окажутся проблемные воспитательные ситуации, в которых школьник должен будет сыграть именно ту роль, которая полнее восполняет недостающие черты и способствует развитию положительных качеств.

Исследование сравнительных критериев эффективности путей воспитания личности обычно ведется в форме анкетирования и выведения числого коэффициента. Например, все, что заслужило положительную оценку учащегося и в конечном счете помогло ему изжить недостаток, может быть рассчитано в числовом коэффициенте. Все, что мало или совершенно не воспринято, также может быть рассчитано в числовом коэффициенте минусового характера. Таким образом, самоанкетирование, в котором содержится перечень положительного или отрицательного влияния воспитательных мероприятий и последующая математическая обработка анкет, может быть известным ориентиром в воспитательной практике. Анкета же представляет собой лишь перечень воспитательных мероприятий, проведенных за учебную четверть или полугодие, с обозначением вертикальных граф: "принесли пользу для тебя", "понравились", "не понравились", "считаешь ненужными" в виде подчеркивания, двоичных обозначений или простых I-2 крестиков или минусов. Рассчитанные затем в матрице, они подсказывают путь воспитателю при осуществлении индивидуальной программы.

Еще более элементарным является учет критериев формирования общественных и межличностных отношений школьника в процессе осуществления программы индивидуального воспитания. Для этого обычно периодически (2-3 раза в учебный год) повторяется интервью: "Выбери ближних друзей...", "Выбери тех, кто тебе нравится, с кем хотел бы дружить", "Выбери тех, кто тебе не нравится", "Выбери тех, к кому ты безразличен". Обработка полученных данных на двойной социоматрице для определения уровня общего взаимодействия личности с коллективом выявит изменения характера отношений личности в коллективе и влияния программы индивидуаль-

ного воспитания на повышение ее статуса и эмоциональной экспансивности.

Критерии руководства самовоспитанием также являются объективными при изложении основных позиций школьников в виде анкет, интервью ("Что бы хотел воспитать у себя" или в более упрощенном виде: "Подчеркни те из черт и качеств человека, которыми ты обладаешь.., еще не обладаешь, но хотел бы обладать,... считаешь необязательными,... ненужными и вредными, ... Подчеркни те недостатки, которыми ты пока обладаешь, ... хотел бы их изжить, ... не возражаешь против них").

Таким образом, каждая стадия осуществления процесса индивидуального воспитания может, как и в стадии изучения и программирования, контролироваться с помощью применения математических методов.

4. Установление системы взаимных связей "школьник-педагог" и "школьник-коллектив", которое представляется необходимым звеном процесса индивидуального воспитания личности, также приобретает свои объективные критерии. Измерение уровня обратных связей косвенно может быть подтверждено дихотомическим "выбором-отвержением", т.е. индексом объема взаимодействия личности и коллектива. Но в более широком плане оно производится в виде оценивания анкет, интервью-погружения (социометрический термин для обозначения опросного метода, в котором каждый последующий вопрос углубляет предыдущие). Выработка ковариантных коэффициентов степени общения и обособления школьника в коллективе, выделение ценностных ориентаций, которые постепенно изменяются в процессе осуществления программы индивидуального воспитания, определение успешности осуществления программы составляет комплекс объективных критериев исследования системы обратных связей в процессе индивидуального воспитания личности. Наличие таких критериев позволяет вычислить уровень эффективности этапов осуществления программы индивидуального воспитания. Эффективность, естественно, не бывает стопроцентной, но ее коэффициент значительно повы-

шается. Причем повышение до 80-90% может поставить перед исследователем вопрос о корректировке программы и методов ее осуществления.

Система взаимных связей в индивидуальном воспитании представляется одним из малоразработанных в теории вопросов. Но и восполнение этого пробела может быть осуществлено путем вычисления сравнительной эффективности форм обратных связей при различных уровнях доверительности отношений между членами коллектива. Здесь также могут быть применены аналитические коэффициенты, полученные от оценок педагогов и детей.

5. Коррекция процесса индивидуального воспитания, т.е. внесение отдельных изменений в программу и в методы ее осуществления, происходит на основе данных изучения личности, оценки ее поведения и отношений в процессе осуществления программы, а также и анализе обратных связей. Она представляет собой переключение усилий воспитателей на нерешенные вопросы. В ряде случаев коррекция отражает стремление педагогов к предотвращению возможности худшего поведения.

Процесс корректирования означает изменение методических решений педагога. Поэтому эффективность и частота корректирующих решений и представляет собой объективную основу для измерения. На основе ковариантного анализа собственных решений исследователь представляет их частоту и дискретность. Частота изменений коррекции, повышенная по сравнению с частотой алгоритмов программы, происходит либо в случае получения хороших результатов воспитательной работы (достижение успехов в индивидуальном воспитании в более быстрые сроки), либо в результате непродуманных действий или нетерпеливости педагога. Поэтому определение отношений частоты коррекции с частотой алгоритмов программы всегда должно быть в поле зрения исследователя.

Таковы основы объективности в измерениях процесса индивидуального воспитания, выраженных преимущественно социометрическими и психометрическими методами.

Применение охарактеризованных объективных критериев исследования процесса индивидуального воспитания возможно только для научных исследований. В практической деятельности вырабатываются менее точные, но достаточные для воспитания критерии. Для повседневной практики нет особой необходимости в расчете личности по формулам, в выявлении коэффициентов ее познания или воздействия на нее. Советская педагогическая наука всегда строилась на сочетании теории с передовым опытом. Указанные методики более всего необходимы для экспериментальной проверки практических методов, которые, в свою очередь, являются результатом внедрения в практику научных исследований.

Зависимость практического индивидуального воспитания от теории не является прямой и непосредственной. Часто теоретические положения выводятся не из опыта, а дедуктивным путем - из психологии, социологии и других наук. Чтобы эти положения перенести в практическую деятельность, они прежде всего должны быть проверены в эксперименте, а затем трансформированы в практическую методику. Таким путем предоставляется возможным произвести на научной основе трансформацию экспериментальных методов в практические:

I. Изучение личности школьника

Методы научного исследования	Методы практической деятельности
I. Определение объема взаимодействия личности и коллектива	I. Наблюдение за отношениями в коллективе к данному школьнику.
2. Определение мотивационно-целевой установки личности.	2. Использование обратных связей для изучения отношений личности.
	3. Беседы и доверительный разговор.
3. Использование тезаурусного способа для составления характеристики.	4. Составление характеристики обобщающего типа.

2. Программирование индивидуального воспитания

I. Сопоставление "идеала" и "реала". Определение объема (индекса) интенсивности программы.	I. Определение первоочередных и второочередных целей индивидуального воспитания
2. Разбивка программы на алгоритмы.	2. Установление последовательности работы с личностью.

3. Осуществление программы индивидуального воспитания

I. Сравнительный ковариантный анализ эффективности воздействия на личность форм и методов организованного воспитания.	I. Включение школьника в трудовую, общественную и учебную деятельность коллектива.
2. Периодический сравнительный анализ возрастания объема взаимодействия личности и коллектива по его отдельным параметрам (статусу, эмоциональной экспансивности). Сравнение динамики их.	2. Воспитание правильных отношений личности – межличностных, внутриколлективных, контактных.
3. Сравнительный анализ эффективности процесса самовоспитания для осуществления индивидуальной программы.	3. Педагогическое руководство процессом самовоспитания.

4. Установление системы обратных связей

I. Аналитическое сравнение эффективности различных способов обратных связей,	I. Испробование различных форм обратных связей.

предпочтительных для данной личности.	Нахождение и использование этих форм для узнавания мнения школьника.

5. Коррекция процесса индивидуального воспитания

I. Сравнительный ковариантный анализ педагогических корректирующих решений.	I. Осмысливание педагогом тех изменений в личности, которые могли бы привести к изменению в программе ее воспитания.
2. Установление логической взаимосвязи корректирующих решений с остальными факторами воздействия на личность	2. Принятие педагогического решения.
	3. Оценка последующей эффективности решения.

Перенесение методов индивидуального воспитания, критерии которых показывают их эффективность, в практическую деятельность школ становится возможным на основе общих принципов коммунистического воспитания, в числе которых необходимо подчеркнуть научность осуществления воспитания, системность и последовательность воспитания, учет возрастных и индивидуальных особенностей личности. Именно эти принципы наряду со всеми остальными, известными из теории коммунистического воспитания, должны привести к переходу от "индивидуального подхода" к системе индивидуализации воспитания личности в общем комплексе воспитательной деятельности школы.

ПОНЯТИЙНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБЩЕНИЯ

А.В. Киричук (Киев)

В последние годы проблема общения привлекла внимание многих исследователей, интенсивно изучающих ее философский, социологический, социально-психологический и педагогический аспекты (Л.П. Буева, В.И. Зацепин, Е.Д.Жарков, Я.Л. Коломинский, Е.П. Кряжев, Е.С. Кузьмин, А.В.Мудрик, Б.Д. Парыгин, Б.Д. Поршнев, К.К. Платонов, В.М. Соковнин и др.). Однако несмотря на признание ее актуальности и некоторые успехи в разработке, не достигнуто еще единства в понимании сущности категории "общения", структуры, социальной и педагогической функций этого феномена. Имеет место определенная односторонность в трактовке самого понятия, в теории и практической работе педагогами допускается явная недооценка роли общения как важного фактора формирования коллектива и всестороннего развития личности.

Нами предпринята попытка осуществить семантический и философско-логический анализ понятия "общение" в его социально-психологическом и педагогическом планах на основе системного подхода и метода моделирования. Но прежде всего несколько слов об исходных положениях исследования. Значительное расширение сферы науки в наше время, сложные организационные процессы, связанные с ее развитием, привлечение к научному поиску большого количества людей неминуемо ведут любую отрасль науки (в том числе и педагогику) к дифференциации, а работающие в ней исследовательские кадры к узкой специализации, поскольку преобладающее их большинство занимается не решением проблемы в целом, а лишь разработкой отдельных ее элементов. Однако дифференциация науки предполагает одновременно и суммирование, обобщение, интеграцию знаний об объекте исследования, знаний, добытых разными исследователями. Это объяс-

няется тем, что дифференциация и интеграция знаний - два взаимосвязанных процесса, характерные для науки в целом.

В педагогике (мы имеем в виду область воспитания) исследовательский процесс не стал двусторонним. Педагогическая наука обогатилась фактическим материалом, характеризующим отдельные явления и процессы общения, обнаружены закономерности частного характера, выработаны некоторые нормативные положения, вытекающие из них. Вместе с тем у нас очень мало исследований широкого обобщающего плана, которые были бы результатом интегративной деятельности ученых. Поэтому неслучайно, что накопленные частные данные нередко бывает трудно свести в единую целостную теорию. Реакцией современной педагогической науки на трудности, возникающие при изучении сложных объектов, их структуры и закономерностей функционирования, явилось обращение к системному подходу в исследовании педагогических процессов и явлений (Ф.Ф. Королев, Л.И. Новикова, А.Т. Куракин и др.).

Использование системного подхода в педагогике требует применения адекватного метода исследования, в основе которого лежали бы как анализ, так и синтез, при ведущей роли последнего. Таким методом в литературе все больше признается моделирование (Б.С. Дышин, Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, А.Т. Куракин, Е.П. Никитин и др.). Моделирование, конечно, не подменяет другие методы исследования, но при системном подходе дает возможность синтезировать их и вместе с тем преодолеть ряд трудностей, связанных с отображением диалектики социальных явлений.

Социально-педагогические объекты, как правило, настолько сложны, что исследователь, моделируя их, на первом этапе допускает значительные упрощения. В процессе анализа выделяются отдельные компоненты, накладываются ограничения на связи и отношения между ними. Возможно абстрагирование от некоторых сторон явления, связанных с ним процессов, связей или, наоборот, соответственно гипотезе, введение новых связей. В результате анализа объекта

и последующего синтеза знаний о нем формируется модель явления. Она, конечно, беднее самого явления, представляет собой его схему. Однако в дальнейшем именно эта модель превращается в объект не только качественного, но и количественного, математического анализа, создается математическая модель педагогического явления или процесса. Исходя из этих посылок, попытаемся построить понятийно-образную модель процесса общения.

Употребляя термин "общение", в первую очередь следует различать семантические функции самого слова, связанные с особенностями того или другого языка, с одной стороны, и смысл данного понятия в контексте научного аппарата современного философского, социально-психологического и педагогического исследований, с другой. В словарях русского языка слово "общение" толкуется как "взаимное отношение", "деловая или дружеская связь", "сообщение" и "взаимное обращение" (В.Даль, Толковый словарь, т.2, М., 1955, стр.634; Словарь русского языка, т.2, М., 1958, стр.788; Словарь русского литературного языка, т.8, М-Л, 1959, стр.523; С.И. Ожегов, Словарь русского языка, М., 1970, стр.427). Первое, что можно вывести из семантического значения слова,- это функция с в я з и как "специфицированное отношение, при котором наличие (отсутствие) или изменение одних объектов есть условие наличия (отсутствия) или изменения других объектов"(Философская энцикплопедия, т.4).

Таким образом, элементарной моделью общения может быть пара индивидов, которые находятся в непосредственной связи, контакте $A \rightleftarrows B$, где каждый из членов этой пары может рассматриваться одновременно и как объект, и как субъект общения. Уже эта элементарная модель отвечает требованиям, предъявляемым к содержанию понятия "система", компонентами которой являются: 1) множество элементов, 2) наличность связей между ними, 3) целостность характера данного образования (В.Н. Садовский, Е.Г. Юдин).

Диалектическая логика при рассмотрении понятия "об-

щение" (как целого) предусматривает дифференциацию его на две составные части, но так, чтобы последние были противоположными внутри самой системы и вместе с тем делали систему самодвижущимся органическим целым. "Условие познания всех процессов мира,- писал В.И. Ленин,- в их "с а м о д в и ж е н и и", в их спонтанном развитии, в их живой жизни, есть познание их как единства противоположностей", которое возможно при раздвоении "единого на взаимоисключающие противоположности и взаимоотношение между ними" (Полн.собр.соч., т.38, стр.358). В плане смыслового значения (так, как оно употребляется К. Марксом и Ф. Энгельсом в "Немецкой идеологии") понятие "общение" может быть раздвоенным по содержанию и форме, где характер связей между индивидами, их определенное отношение одного к другому является определяющей содержательной стороной общения (целого), а способ осуществления взаимосвязи, ее проявление - формой существования внутренней организации. Одним из оснований связи в системе A⟺B, ее содержательной стороной может быть отношение, а способом, формой ее проявления - взаимодействие, ибо всякая связь (в том числе и между элементами системы общения) с объективной необходимостью предполагает его.(В.Н. Мясищев).

Положив в основу анализа понятия "общение" этот методологический принцип, сделаем попытку в дальнейшем поочередно проанализировать его составные части (отношение и взаимодействие), которые теперь будут выступать для нас не как элементы системы общения, а как самостоятельные целостные системы.

Понятие "отношение" в широком значении этого слова - одна из основных логико-философских категорий, которое возникает как результат сравнения двух объектов на определенной основе. Понятие "отношение" в социально-психологическом плане возникает там, пишет В.Н. Мясищев, где есть субъект и объект отношения. Отношение представляет собой целостную систему индивидуальных избирательных (осознанных и неосознанных) связей личности с разными

сторонами объективной действительности. Избирательное отношение личности к окружающему миру обусловлено прежде всего индивидуальным опытом, в котором, в свою очередь, проявляется и общественно-исторический опыт.

Реальные связи, складывающиеся между людьми в ходе их социальной жизни, находят свое отображение в субъективных отношениях (симпатии, безразличия, антипатии, одобрения и осуждения, доброжелательности и недоброжелательности, доверия и недоверия и т.п.). По содержанию их можно подразделить на три основные группы: I) положительные отношения; 2) индифферентные отношения; 3) отрицательные отношения. Такая система является проявлением целостности социального отношения индивида к объектам общения и вместе с тем позволяет понять меру единства процессов дифференциации и интеграции.

Указанные выше конкретные межличностные отношения проявляются, в первую очередь, в действиях, поступках субъекта по отношению к объекту общения, которые являются ф о р м о й их проявления. В действиях и поступках человека находят свое проявление как положительное, индифферентное, так и отрицательное его отношение к окружающей действительности, к людям, к сверстникам, проявляются его чувства, потребности, интересы, убеждения. "... По каким признакам судить нам о р е а л ь н ы х "помыслах и чувствах" р е а л ь н ы х личностей? Понятно,- пишет В.И. Ленин,- что такой признак может быть лишь один: д е й с т в и я этих личностей" (Полн.собр.соч., т.I, стр.423-424).

Даже беглый анализ действий и поступков личности по отношению к окружающим показывает их дифференциацию. К одним - это внимание, забота, желание поделиться, помощь, умение учитывать их интересы и потребности, стремление удержаться от отрицательных поступков, требовательность, факты подражания и т.п.; к другим - безучастное, равнодушное отношение, нежелание учитывать их интересы, помыслы, чувства, нежелание помочь, грубость и т.д. Содер-

жание отношений может проявляться в форме суждений, вербальных оценок, которые дает личность окружающим, их действиям и поступкам, а также в форме мотивов, которыми объясняются причины индифферентного, отрицательного или положительного отношения.

Наконец, отношение личности может проявляться в эмоциях и чувствах. "Ничто - ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши,- писал К.Д. Ушинский,- не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования: в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души нашей и ее строя. В мыслях наших мы можем сами себя обманывать, но чувствования наши скажут нам, что мы такое: не то, чем бы мы хотели быть, но то, что мы такое на самом деле" (Соч., т.9, М., Изд-во АПН РСФСР, 1950, стр.117-118).

Выше мы составили понятийную модель содержательной стороны связей в системе "общение". Однако содержание не существует само по себе, в "чистом" виде. Оно требует способов своего существования, проявления и преобразования; оно требует соответственной ему формы. Кроме того, нами отмечалось, что всякая связь между элементами предполагает взаимодействие. "В том обстоятельстве,- писал Ф.Энгельс,- что элементы системы находятся во взаимной связи, уже заключено то, что они воздействуют друг на друга, и это их взаимное воздействие друг на друга и есть именно движение". (К.Маркс и Ф.Энгельс. Соч., т.20, стр.392). Таким образом, связь (общение) в этом случае существует в форме взаимодействия. Элементы системы находятся во взаимном, постоянном изменении, когда изменение одного элемента вызывает смену другого при сохранении свойств целостности всего образования. Схематически этот процесс можно смоделировать так:

$$\begin{array}{ccccccccc} A_I & \rightarrow & A_2 & \rightarrow & A_3 & \cdots & \rightarrow & A_n \\ \downarrow\uparrow & & \downarrow\uparrow & & \downarrow\uparrow & & & \downarrow\uparrow \\ B_I & \rightarrow & B_2 & \rightarrow & B_3 & \cdots & \rightarrow & B_n \end{array}$$

Основоположники марксизма-ленинизма неоднократно подчеркивали большое значение взаимодействия людей как фактора общественного развития, который обусловливает

воспроизведение существующих социальных отношений. Больше того, К. Маркс и общество в целом рассматривает как продукт взаимодействия людей.

Взаимодействие можно характеризовать по содержанию и по форме. Со стороны содержания правомерно различать два плана - официальный (деловой) и неофициальный (дружеский). Такой подход обусловлен, с одной стороны, самим лексическим значением термина "общение". (В словаре русского языка С.И. Ожегова он объясняется как "взаимное сношение", "д е л о в а я или д р у ж е с к а я связь") (разрядка наша.- А.К.). С другой стороны, такой подход определяется открытостью системы общения, которая тесно связана со средой. В процесс взаимодействия $A \overset{\text{среда}}{} B$ активно вмешиваются цели, задачи, настроения, традиции, ценности и нормы поведения как малых и больших социальных групп, так и общества в целом.

Под "официальным" в дальнейшем мы будем понимать такое взаимодействие, которое протекает под непосредственным влиянием официальных целей и задач трудового, учебного коллектива и регламентируется официальными правилами. Так, в классном коллективе каждый учащийся выполняет определенные функции (староста, командир звездочки, звеньевой, редактор и т.п.); социальная деятельность его рассматривается как деятельность функциональная, без особого учета индивидуальных качеств; поведение учащихся по отношению один к другому и к общему предмету деятельности определяется закрепленными ученическими правилами, правилами октябрят, законами юных пионеров. По своим специфическим чертам официальное взаимодействие характеризуется функциональностью, универсальностью, которые достигаются с помощью обобщения социального опыта, закрепленного в нормативных системах, организационных формах. Непременной чертой его является и рациональность, т.е. в его основе лежит принцип целесообразности, что соответствует потребности воспроизведения и развития системы. С рациональностью тесно связана еще одна особенность - его фор-

мализация (нормализация), в ходе которой в процессе взаимодействия вводятся в готовом виде стандарты поведения, его программирование.

Таким образом, официальное взаимодействие выступает как фактор общей координации деятельности людей, что, соединяя их с предметом и целями общественного труда, повышает эффективность социальной организации, интегрирует ее в единый социальный организм. Однако совокупность реальных связей в системе общения далеко не исчерпывается деловыми, регламентированными отношениями. Так, ученик по отношению к своему сверстнику выступает не только в функциональной роли, но и как личность, которая характеризуется своей индивидуальностью, ценностными ориентациями, сложившимися на основе предыдущего опыта, своими личными интересами и целями. Последнее и является источником неофициального взаимодействия, что по своей природе носит ярко выраженный эмоциональный характер. Конечно, в структуре общения не так просто отделить личные связи от деловых, провести резкую грань между ними. Это особенно трудно сделать в классном коллективе, где характер общения между учащимися определяется системой конкретных общешкольных отношений, в рамках которой и функционирует неофициальное взаимодействие, основанное на чувствах симпатии и антипатии, привязанности и отчуждения.

Рассматривая соотношение официального и неофициального взаимодействия, необходимо учитывать, что неофициальное может, во-первых, дополнять, конкретизировать официальное, содействовать достижению общей цели классного коллектива, взаимопониманию, интеграции его на деловой основе; во-вторых, быть индифферентным к нему; в-третьих, противоречить целям официального взаимодействия, организационной структуре классного коллектива, мешать достижению их, вести дело к дезорганизации последнего. Но в целом как официальная, так и неофициальная структуры взаимодействия являются объективными, необходимыми факторами его развития. Более того, официальное и неофициальное, являясь

результатом более широкой объективной связи, объективного взаимодействия внешнего и внутреннего - основа функционирования процесса общения в классном коллективе.

Во взаимодействии как внутри официального и неофициального, так и между ними происходит воспроизводство форм общения, осуществляется, как уже говорилось выше, взаимовлияние общающихся, что, с одной стороны, ведет к уподоблению, социализации личности (И. Кон, В. Ольшанский), интеграции группы, коллектива; а с другой - к обособлению, индивидуализации личности и групповой дифференциации классного коллектива. Уподобление - это акты солидаризации, идентификации индивида с объектом общения или с той общностью, которой он принадлежит. Социализация - более широкий процесс уподобления, в ходе которого человеческая личность с определенными биологическими задатками приобретает качества, необходимые ей для жизнедеятельности в обществе. Это - процесс преодоления противоречий между индивидуальными и общественными ценностями путем усвоения индивидом общественных ценностей (И. Кон, В. Ольшанский).

В акте обособления выявляется индивидуальная неповторимость личности, многообразие связей и социальных ее ролей. Так несходство учащихся может характеризоваться по таким особенностям, как пол, возраст, класс и т.п. Индивидуальность может проявляться в сфере темперамента, работоспособности, потребления оценок и суждений. Индивидуальность свойственна и классному коллективу. Каждый классный коллектив отличается особенностями выполнения его членами общественных обязанностей, отношением к общественно полезному труду, учебе, правилам и требованиям коллективной жизни. Одни из этих отличий имеют более, другие - менее социальную значимость. Таким образом, обособление и процесс индивидуализации являются результатом процесса социализации и возможны только в его рамках. С процессами уподобления и обособления, индивидуализации и социализации тесно связаны процессы дифференциации и интеграции классного коллектива. Понятийное моделирова-

ние этих процессов не входит в задачу настоящей работы.

Диалектика уподобления, социализации личности учащегося, интеграции классного коллектива, с одной стороны, обособления, индивидуализации, групповой дифференциации в процессе взаимодействия, с другой, характеризуют все сферы и структуры человеческого общения, безотносительно к характеру и масштабу той общности, в рамках которой наблюдаются названные выше процессы.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗМЕРЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Б.П. Битинас (Шауляй)

Педагоги, занимающиеся вопросами теории и методики формирования личности, постоянно сталкиваются с проблемой измерения результатов воспитания. Возникшие при внедрении программ "Ориентир" и "Примерной программы воспитания школьников" трудности в известной мере были обусловлены тем, что практические работники не получили инструмента для определения результатов своей деятельности. Наконец, рекомендации ученых=педагогов охотно принимаются воспитателями лишь тогда, когда им одновременно предлагается и средство определения происходящих сдвигов и изменений. Однако в настоящее время для внедрения в практику могут быть предложены лишь средства оценки. Что же касается инструментов для измерения результатов проделанной работы, то ими прежде должны овладеть ученые, которым предстоит еще проверить правомерность их использования и доказать их эффективность. Поэтому предпринятая нами попытка построения измерительных шкал для определения результатов воспитания не выходит за рамки исследовательской деятельности. Так обстоит дело во многих науках: ученые строят самые различные приборы, но только немногие из создаваемых ими инструментов получают "путевку в жизнь".

Количественные характеристики настолько естественны для явлений природы, что ученые долго даже не задумывались над сущностью их измерений. Сложность обнаруживалась всякий раз, когда возникала необходимость подвергнуть научному анализу явления, не обладающие вещественно-энергетическими свойствами и потому не действующие на прибор. К такого рода явлениям относятся, например, ка-

чества и свойства личности, формируемые в процессе воспитания. Их изучение затрудняет также определенный "психологический барьер" в сознании ученых, изучающих явления психической жизни человека, поскольку веками считалось, что личность познаваема в лучшем случае только на основе жизненного опыта, интуиции и таланта. С введением в исследование количественных измерений личность становится объектом, не отличающимся от явлений природы. Это обстоятельство настораживает некоторых исследователей, опасающихся проникновения в нашу педагогику идей позитивизма и прагматизма.

Однако известно, что эти буржуазные концепции относятся не к средствам, а к целям научного познания. Средство не может изменить концептуальных целей науки, оно только служит их достижению и марксистской педагогике, четко определившей цели познания, не грозит опасность влияния буржуазной педагогики в этом вопросе. Поэтому многие советские ученые не отрицают принципиальной возможности и необходимости количественного измерения свойств личности, высказываемые ими сомнения связаны лишь с состоянием современной науки. Так, например, Н.Ф. Талызина указывает: "Психология еще не может ставить вопрос о выработке количественных мер для оценки психической деятельности, но проблема разработки объективных качественных показателей последних назрела".[I] С тех же, по существу, позиций трактуют этот вопрос и многие педагоги, которые исследуют проблемы воспитания и ставят вопрос о "выявлении", "оценке" воспитанности учащихся (Е.В. Бондаревская, Н.В. Ефременко, А.В. Зосимовский, Н.И. Монахов, Э.И. Моносзон и др.). Однако, как показывают конкретные исследования, в этом случае измерение результатов воспитания все еще остается нерешенной проблемой.

В одном из исследований педагогов и психологов Та-

I Н.Ф. Талызина. Международный семинар по проблемам программированного обучения. "Советская педагогика", 1969, № 4, стр.22.

ганрогского педагогического института были определены три основных показателя, выделены четыре наиболее типичные ступени нравственной зрелости (как по каждому показателю в отдельности, так и в целом по всем показателям) и, наконец, разработаны девять методических приемов, с помощью которых собиралась информация. По типичному соотношению выделенных показателей, пишут исследователи, они и судили о проявлении индивидуальных особенностей школьников.[1] Описанная процедура, как это нетрудно заметить, представляет собой неоформленный многомерный анализ, потому что в распоряжении исследователей имелась только качественная информация о ступенях убежденности учащихся и не было способа перевода их в количественные оценки по каждому показателю. В силу этого исследователи вынуждены были пользоваться интуитивной группировкой учащихся по ступеням убежденности.

Сказанное не отрицает значения подобных поисков, в которых выявляется высокая методическая культура исследователей, а полученные результаты являются вполне обоснованными. Описанный способ оценки воспитанности учащихся представляет собой лишь определенный этап в научном познании, обусловленный состоянием наших "инструментов". Таким образом, возникает необходимость объединения в общей оценке, причем количественной, частных оценок, выставленных на основе применения разных методов сбора информации и поэтому несопоставимых. Одним из возможных подходов к решению проблемы измерения нам представляется предлагаемый способ введения количественных оценок.

Количественным измерением свойств и качеств личности мы называем приписание ученику (в соответствии с определенными, логически обоснованными правилами) некоторой количественной величины на основе множества качественных (ранговых) оценок, отражающих измеряемое свойство. В фи-

---

I Выявление и формирование нравственных убеждений у советских школьников. Под ред. П.В. Чеснокова и др. Ростов на Дону, 1968, стр.41.

TRU Raamatukogu

лософском отношении эту процедуру следует считать восстановлением в познавательной деятельности исследователя ненаблюдаемых количественных отношений на основе наблюдаемых качественных. Чтобы это определение было правильно понято, рассмотрим его более подробно.

Качества и свойства личности, как известно, сами по себе ненаблюдаемы, поэтому их изучение возможно только путем наблюдения за поведением индивида. Хотя слова, действия и поступки учащихся могут быть зафиксированы объективно (в форме звукозаписи, на кинопленке и т.п.), однако педагога интересуют не сами акты поведения, а то, какое качество личности они отображают. Исследователь оценивает эти психические образования с помощью некоторой ранговой шкалы, но он может это сделать только после осмысливания наблюдаемого или зафиксированного. Следовательно, на обработку поступает только информация, уже отраженная в сознании исследователя, интерпретированная им и поэтому имеющая субъективный характер. В этом, видимо, и состоит главное отличие исследований проблем воспитания. В случае измерения свойств, качеств личности исследователь как бы сам выступает в роли прибора, что с точки зрения "точных" наук представляется крупным недостатком или даже недопустимым в научном поиске.

Но означает ли это, что количественные измерения в области воспитания невозможны? Принятие подобного предположения означало бы отказ от познаваемости широкого круга явлений действительности, что несовместимо с материалистическими позициями в науке. Хотя сущность качеств личности еще не раскрыта наукой, ввиду всеобщности закона перехода количественных изменений в качественные состояния, следует предполагать, что за любыми качественными характеристиками скрываются непознанные нами количественные показатели. Перед педагогикой и стоит поэтому задача - раскрыть количественные отношения там, где на первый взгляд имеются только качественные. Конечно, это сделать очень нелегко, но наука и занимается трудными задачами, так как легкие мо-

гут быть решены и без нее.

Под первичным качественным измерением (оцениванием) мы понимаем оценки, выставляемые непосредственно исследователем и с помощью несложных процедур, сводимые к двоичной системе оценок "ноль - один". При переводе ранговых оценок в такие дихотомические оценки необходимо ввести квазипризнаки, которые названы нами "элементарными наблюдениями" (наименьшими на данном этапе и при данных условиях исследования порциями), "квантами" первичной информации об измеряемом свойстве.[1] Чтобы ответить на вопрос, почему необходимо понятие "элементарное наблюдение" для построения шкалы, рассмотрим природу ранговой оценки с позиций семиотики - учения о знаках.

В философской литературе знак определяется как материальный, чувственно воспринимаемый предмет, выступающий в познании и общении людей в качестве представителя предмета или предметов, свойства или отношения предметов и используемый для приобретения, хранения, преобразования и передачи сообщений (информации, знаний) или компонентов сообщений какого-либо рода.[2] Очевидно, числа, используемые при ранговой оценке качеств личности, вполне соответствуют этому определению, и их следует считать знаками, заменяющими в системе хранения первичной информации о свойстве то содержательное выражение, которое приписано ему исследователем. Поэтому ранговая оценка, выраженная некоторым числом, интересует лишь педагога постольку, поскольку она обладает значением слов "хорошо", "плохо", "верно", "ошибочно" и т.п. Как указывает философ И.С.Нарский, материал знака, взятый сам по себе, в изоляции от значения, вообще теряет отношение к структуре знака, а последний при такой изоляции гибнет, его знаковое бытие

---

1 Б.Битинас. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. Вильнюс, 1969.

2 Философская энциклопедия, т.2, М., 1962, стр.177.

прекращается, бывший же его материал остается тем, чем он был до включения в знак, т.е. сочетанием звуков, черточек на бумаге и т.п.[I] Следовательно, значение знака - это инвариант информации, то, что устойчиво сохраняется при ее преобразовании.

Допустим, поведение ученика в определенной ситуации (выраженное словами или действиями) оценивается по трехбальной системе: "I" - "поведение неправильно", "2" - "поведение удовлетворительно, "3" - "поведение хорошее". Тогда оценка "3", например, это знак, материал которого цифра "3", а значение заключается в утверждении, что данный ученик в данной ситуации поступил вполне правильно. Нет сомнения, что это значение сохраняется, если сохраняется сам материал знака - цифра "3". Но когда такие ранговые оценки обрабатываются с использованием арифметических операций, материал знака исчезает, и остается совершенно неясным, какое значение приписать, например, среднему баллу, выраженному в форме смешанной дроби.

Исследователи, применяющие арифметические операции к ранговым оценкам, фактически подменивают значение знака: закодировав слово "хороший" цифрой "3", они затем подменивают значение "хороший" на значение "три единицы" и оперируют уже числом. Очень простой пример показывает противоестественность подобной подмены. Кодирование качественной информации нисколько не будет нарушено, если вместо арабских цифр будем использовать римские;но в этом случае никто не будет даже пытаться применять арифметические операции к римским цифрам. Некоторые исследователи ссылаются на опыт использования ранговых шкал в изучении явлений природы (оценка силы землетрясений, твердости минералов, чистоты поверхности и т.п.). Действительно, в науках о природе ранговые оценки используются не столь редко, так как они действительно довольно точно отражают картину явлений.

I И.С. Нарский. Диалектическое противоречие и логика познания. М., 1969.

Но нигде и никогда в научных работах над ними не выполняются арифметические операции. Этим, однако, не отрицается значение пятибалльной системы школьных оценок: практика еще долго будет пользоваться ею. Сказанное нами относится к научным, в первую очередь - экспериментальным исследованиям, где ранговая оценка явно недостаточна.

Таким образом, элементарное наблюдение - это знак, содержание которого - порция информации, определяемая исследователем, а материал может быть самым различным. Цифры "I", "0" мы используем лишь потому, что это удобно при введении информации в электронно-вычислительную машину, с помощью которой она обрабатывается. Все операции над элементарными наблюдениями, которые выполняются машиной, относятся к разряду логических, а арифметические операции выполняются только над частотами элементарных наблюдений, что, как известно, вполне допустимо.

В решении рассматриваемой проблемы мы исходим из положения, что измерение свойств и качеств личности возможно только на основе единства теории свойства, соответствующих ей методов изучения учащихся и математической модели шкалирования. Достаточно ослабить требования хотя бы к одной из этих сторон, и измерение уже нельзя считать состоятельным.

В содержательном отношении качества личности, для измерения которых целесообразно строить шкалы, достаточно полно отражены в "Примерном содержании воспитания учащихся". Однако важно выделить некоторые теоретические вопросы, которые необходимо решить при построении указанных шкал.

В теории психологического измерения подчеркивается требование одномерности первичной информации, т.е. чтобы все задания, вопросы и другие приемы сбора информации отражали лишь одно измеряемое свойство. Обычно выдвигается также требование, что пересечение любых двух подмножеств множества единиц содержания должно быть пустым множеством. Эти требования разработаны, в основном, относительно из-

мерения восприятия физических свойств и могут иногда выполняться при измерении знаний. В исследованиях воспитательных проблем эти требования заведомо невыполнимы: любой акт наблюдаемого поведения отражает не только то качество, которое мы хотим измерить, но и другие, которые в данном случае являются побочными, мешающими. Если последние статистически независимы от измеряемого качества, но их можно исключить, соответствующими процедурами обработки данных. При этом возможны исключения и ошибки первичного оценивания, если она не вызвана тенденциозностью подхода исследователя. Однако, если побочные свойства личности связаны с измеряемым качеством, их нельзя исключить никакими процедурами. Из этого следует, что в области воспитания целесообразно измерять только широкие, интегральные качества личности, основные ее отношения к действительности.

Столь же важной является проблема уровней сформированности качества личности. При измерении результатов учебной деятельности наличие уровней является общепринятым фактом, хотя их содержательная характеристика еще обсуждается. Для вопросов воспитания эта проблема только поставлена, и без ее решения построение измерительной шкалы невозможно, так как останется неизвестным содержание, которое следует ей придать.

Наши исследования свидетельствуют, что наиболее преемлемым является распространенное в советской психологии определение качества личности, в соответствии с которым можно выделить уровни знаний о должном поведении, реального поведения и его мотивации. Эти уровни воспитанности, как свидетельствуют наши данные, являются иерархическими, т.е. воспитанность на низшем из них не обеспечивает воспитанности на более высоком. Отсюда следует, что на современном этапе изучения результатов воспитательной работы шкалы следует строить отдельно для каждого уровня. Объединение таких шкал затруднено тем, что зависимость между уровнями криволинейна, поэтому невозможно объеди-

нять разные уровни, приписав каждому из них определенный постоянный "вес". Это обстоятельство требует качественного описания формируемых свойств для каждого уровня в отдельности. Такие попытки делались и делаются, однако еще не проведено исчерпывающее теоретическое рассмотрение данного вопроса, и это, несомненно, препятствует решению задачи измерения.

Таким образом, разработка концепции измеряемого свойства является важнейшей методологической проблемой теории воспитания, требующей широкого всестороннего обсуждения. Об этом свидетельствует также многолетний опыт измерения свойств личности, в частности методами тестирования. Зарубежная тестология, разработавшая солидный аппарат средств измерения, до сих пор не может ответить на вопрос, что подвергается измерению. Многие из этих средств, построенные на ошибочных методологических принципах, тем не менее получили широкое распространение и даже используются для проверки других средств измерения. В результате для измерения одного качества или свойства были разработаны имеющие между собой мало общего шкалы. Постепенно исследователи стали прибегать к так называемым операционным определениям свойств личности, т.е. определениям через средство измерения, отказываясь от качественной интерпретации того, что измеряется. С формально-научной точки зрения операционные определения удобны и оправданы, но в содержательном отношении результаты исследований не могут найти выхода в педагогическую практику, так как такого рода определения качеств оказываются несопоставимыми с социальным заказом общества. Иначе говоря, исследователи, изучающие личность, оказались в плену созданных ими самими средств измерения. Советская теория измерения качеств и свойств личности должна с самого начала учесть эту ошибку западных тестологов.

Установление доли информации об измеряемом свойстве в суммарной информации, полученной при обследовании учащихся, обычно называют конструкционной валидностью. Буду-

чи теоретическим в своей сущности, этот вопрос требует общенаучного подхода. Сходной проблемой занимается теория передачи информации, которая ищет надежных способов "очищения" полезных сигналов (например, получаемых из космоса) от побочных. По аналогии перед исследователем, разрабатывающим измерительную шкалу в педагогике, возникает задача очищения от "шумов" первичной, непосредственно им получаемой информации о свойстве.

Проверка конструкционной валидности, в частности, возникает, когда ставится вопрос об измерении уровня общественной направленности учащихся. Существуют различные понимания этого важнейшего для теории воспитания понятия. Но ни одно из них не может быть принято, или отвергнуто, пока оно рассматривается вне связи с другими. На основе каждого из представлений об общественной направленности возможно построение измерительной шкалы, но конструкционная валидность таких шкал требует специального исследования.

Перейдем к вопросу о методах получения первичной информации об измеряемом качестве личности. Наиболее просто измерение качества личности на уровне знаний о должном поведении. Для сбора информации пригодны любые известные в педагогической науке методы опроса учащихся, а поскольку проблема формирования нравственных понятий изучалась многими психологами и педагогами, составление соответствующих вопросников для отдельных возрастных периодов не представляет существенных затруднений. Изучение же качеств личности на уровне реального поведения требует разработки специальных инвентариев, содержащих типичные случаи поведения. Наиболее надежна, как свидетельствует наш опыт, информация педагога, основывающаяся на его наблюдениях за поведением учеников. Инвентарий в данном случае служит программой наблюдения, и если он включает четкое описание норм первичного оценивания, становится возможным построение довольно состоятельной шкалы на уровне поведения. Наиболее сложным и спорным является вопрос об измерении на

уровне мотивации поведения. Практика исследований показывает, что непосредственная оценка мотивов, осуществляемая педагогом на основе отрывочных, несистематизированных данных, не может быть достаточно достоверной, так как включает личностное отношение педагога к ученику, т.е. тенденциозность, практически неустранимую в ходе оценки.

В последние годы психологами и педагогами разработан и получил широкое распространение предложенный М.С. Неймарк и модифицированный В.Э. Чудновским и Т.Е. Конниковой метод изучения мотивации учащихся, основанный на сталкивании противоположных мотивов поведения. Получив в работах О.С. Богдановой и В.И. Петровой приемлемую для педагогического исследования форму, этот метод стал широко применяться в изучении вопросов воспитания. К этой группе относится и метод конвертов, разработанный Г.И. Щукиной для определения учебных и познавательных интересов школьников. Видимо, информация, получаемая на основе методов этого типа, наиболее достоверно отражает мотивацию учащихся. Однако использование этих методов для шкалирования осложнено рядом обстоятельств. Во-первых, возникают трудности создания для многих учащихся одинаковой реальной ситуации, усугубляемые еще и тем, что для построения шкалы необходимо создавать для каждого ученика ряд ситуаций. Это означает, что материал для шкалы должен собираться группой исследователей, в равной степени овладевших данной методикой и проводящих исследования в максимально адекватных условиях. Во-вторых, создание ситуации реального столкновения противоположных методов не всегда возможно, а для изучения некоторых качеств личности очень сомнительно в педагогическом отношении.

Учитывая эти затруднения, мы полагаем, что во многих случаях те реальные ситуации, в которых сталкиваются мотивы поведения, с успехом могут быть заменены воображаемыми. На такую возможность уже обращали внимание психологи. Л.С. Славина, например, вводила подобные ситуации в метод изучения учеников, названный ею "эксперименталь-

ной беседой". И наши данные свидетельствуют о достаточной достоверности информации, получаемой таким путем. Этот метод оказывается особенно ценным там, где невозможно или недопустимо создавать реальную ситуацию с выбором поведения (атеистическая, интернациональная воспитанность, отношение к учению и т.п.). Правда, в этом случае, как и при использовании инвентариев, заполняемых учениками, исследователь сталкивается с явлением, которое иногда называют "социальной желательностью". Это означает следующее: понимая требования общества (нормы общественно-политического, нравственного или иного поведения) и зная, что он является предметом изучения, ученик может построить свое вербальное поведение так, что исследователь не получит истинной информации о мотивах поведения. Но отсюда не следует, что от этого метода следует отказываться. Уже то, что ученик определяет свое предполагаемое поведение или свое мнение о явлениях реальности, важное само по себе, оказывает определенное воспитательное на него воздействие. Вопрос о недостоверности информации часто снимается тем, что опрос проводит учитель, авторитетный в глазах учеников; иногда проблема решается анонимностью ответов, что приемлемо, если в этом же документе отражены и другие характеристики учеников, с которыми целесообразно сопоставить результаты измерения. Наконец, могут быть введены различного рода контрольные ситуации, позволяющие исключить из обработки недостоверные ответы.

Таким образом, практически все известные методы изучения воспитанности учащихся позволяют перейти к фиксации полученной информации в виде элементарных наблюдений. Конечно, при этом фиксируется не вся накопленная исследователем информация, а только устойчивая, повторяющаяся, имеющая статистический характер. Примером информации, несоответствующей этому требованию, являются оценки определенного качества, выставленные одним ученикам в одной ситуации, другим - в другой.

Однако информация об измеряемом свойстве сама по себе

еще не обеспечивает построения шкалы и, следовательно, измерения этого свойства. Так как суммирование первичных оценок неправомерно, исследователь вынужден и далее пользоваться ранговой шкалой, причем строить ее на основе своего опыта, интуиции и т.п. Особенно это очевидно, когда информация собрана различными способами и поэтому несопоставима в своем качественном представлении. Чтобы решить эту проблему, необходимо ответить на вопрос, почему мы можем измерять физическое свойство, ненаблюдаемое непосредственно (температуру, силу электрического тока и т.п.). Видимо, потому что физическое свойство, воздействуя на прибор, производит в нем те или иные измерения, которые прибором упорядочиваются в шкалу, показания которой могут быть зафиксированы исследователем. Но такое упорядочивание возможно только в том случае, если в конструкцию прибора заложен некоторый закон, выражающий связь между инстенсивностью измеряемого свойства и изменениями в материале прибора (закон Гука для пружинных весов, закон линейного расширения тела для термометра и т.п.). Выявление таких законов - результат теоретических исследований, а разработка прибора - воплощение научных открытий в практику.

Таким образом, измерение качества личности в принципе возможно, если известен закон, выражающий связь между измеряемым качеством и прибором - качественной информацией, выраженной в форме элементарных наблюдений. Однако исследователю этот закон неизвестен, и в этом заключается главное затруднение при построении "прибора" для измерения качеств личности. Чтобы преодолеть его принимаются некоторые правдоподобные, не противоречащие характеру наблюдаемых явлений предположения относительно закона, связывающего информацию о свойстве и интенсивности свойства в его проявлении. Рассмотрим эти предположения.

Одним из основных является вопрос о единице измерения качеств личности. Баллы, в какой бы форме они ни выражались, не несут в себе содержания, поскольку существо-

вать какая-либо физическая единица меры интенсивности качества не может. Поэтому в соответствии с характером закономерностей, определяющих развитие качеств личности, целесообразным становится предположение, что мера должна быть вероятностной. При учете всех проявлений измеряемого свойства у данного ученика появляется возможность измерения ее вероятностью поведения, соответствующего принятым в обществе нормам. Подобная характеристика качества личности обычна для повседневной жизни, когда человеку приписываются качества "решительный" или "интернационалист", то предполагается достаточно высокая вероятность, что в определенных ситуациях он будет проявлять в своем поведении эти качества.

Отсюда возникает предположение, что связь между измеряемым свойством и единицей информации о нем (элементарным наблюдением) должна быть статистической, т.е. ученик с высоким уровнем измеряемого свойства или качества иногда может показать отрицательный результат в ситуации, в которой ученики данного уровня, как правило, показывают положительный результат. И наоборот, ученик с низким уровнем качества случайно может дать положительный результат в ситуации, в которой следовало бы ожидать от него отрицательного результата. На математическом языке это предположение формулируется следующим образом: относительная частота каждого из элементарных наблюдений должна быть возрастающей функцией измеряемого свойства. Это означает, что если мы разделим всех обследованных учеников по уровню измеряемого свойства на несколько ранговых групп, то в группе с высоким уровнем данное элементарное наблюдение будет кодироваться единицей чаще, чем в более низких группах. Если на оси абсцисс отложить уровень измеряемого свойства, а на оси ординат частоту элементарного наблюдения, то полученный график явится регрессией элементарного наблюдения на измеряемое свойство. Эту регрессию назовем ХФЭН - характеристической функцией элементарного наблюдения. Она является основой

восстановления количественной оценки измеряемого свойства по качественной информации о нем. Теоретическими моделями для ХФЭН обычно служат так называемые логическая и интегральная нормальная функции. Обе модели хорошо изучены теоретически, имеют табулированные значения. Идеальное элементарное наблюдение в группах учеников с низким уровнем измеряемого свойства почти не оценивается единицей, в средних группах дает резкий скачок и очень часто или почти всегда имеет положительную оценку в группах с высоким уровнем свойства. Интегральная нормальная модель предъявляет к методике сбора первичной информации более жесткие требования, но логическая модель упрощает анализ, если к проблеме измерения подойти с теоретических позиций.

Идеальная связь редко наблюдается в практическом исследовании. Поэтому суть анализа информации состоит в определении вида и формы реальной связи. Исследователя обычно интересует разрыв между конечными частями графиков реальных связей: чем больше этот разрыв, тем ближе реальная связь к идеальной и, следовательно, тем больше "вес" данного элементарного наблюдения в общей оценке измеряемого качества.[I] Когда такие "веса" элементарных наблюдений найдены, величина

$$g_i = a_1 x_{1i} + a_2 x_{2i} + \ldots . a_n x_{ni}$$

будет индивидуальной оценкой i - го ученика, $i = 1, 2, \ldots m$, m - количество обследованных учеников, n - количество элементарных наблюдений.

Таким образом, "веса" a_k ($k = 1, 2, \ldots n$) отражают количество информации, которую дает элементарное наблюдение, и следовательно, первичную ранговую оценку. Нетрудно показать, что величина a_k обладает свойством аддитивности (сложимости), поэтому оценки g_i представляют шкалу равных интервалов. Так как измерение мы ведем на основе некоторой совокупности конкретных методик сбора информации, начало отсчета на шкале принимается по соглашению. Поэтому полученная шкала является интервальной, а не шка-

I Техника вычисления "весов" описана нами в работе "Измерение в педагогическом исследовании "(см.:"Советская педагогика", 1972, № 7).

лой отношений. Видимо, для измерения свойств личности, формируемых в педагогическом процессе невозможно построить шкалу отношений, с другой стороны, пока современная педагогическая наука вполне может удовлетворяться шкалами интервалов.

Мы до сих пор не предполагали, что реальная "ХФЭН" установлена исследователем. Однако это становится возможным лишь после вычленения индивидуальных оценок, а для этого надо знать "веса" элементарных наблюдений, вычисляемые на основе "ХФЭН". Положение прежде казалось безвыходным, однако современная вычислительная техника позволяет использовать неизвестное свойство системы линейных уравнений: если переменные в них попарно связаны функционально, то даже если эти функции связи неизвестны, возможно построить итерационный процесс так, что будут найдены достаточно точные значения $2n$ переменных при наличии n линейных уравнений, связывающих эти переменные. На этой основе и построен алгоритм вычисления "весов". Значительное количество случаев его применения подтверждает устойчивую сходимость, хотя соответствующая теорема остается недоказанной. Сказанное показывает, почему на построение шкалы не влияет скрупулезность в "точности" норм оценки, т.е. стремление к равенству интервалов между первичными ранговыми оценками. Фактически важно только то, чтобы однажды принятые нормы ранговых оценок в последующем строго соблюдались. Если эти нормы "слишком строги" или "чересчур либеральны", такая субъективность исключается соответствующим изменением "веса" данной первичной оценки в их общей системе. Это обстоятельство облегчает построение методики сбора первичной информации о качестве личности.

Сложное качество личности можно оценивать и векторной величиной, используя многомерное пространство измерений. Однако следует учесть, что человек (в том числе и исследователь) свободно ориентируется только в одномерном распределении. Когда объекты оцениваются двумерным век-

тором, ориентацию облегчает графическое изображение распределения. Трехмерное пространство вызывает уже значительные затруднения. В таких случаях стремятся многомерное пространство свести к одномерному, пусть даже с помощью "незаконной" операции сложения. Если многомерное распределение соответствует нормальному закону, сведение многих количественных оценок в одну общую возможно путем вычисления главной компоненты распределения. В большинстве же случаев многомерное пространство сводится к одномерному путем поиска типов, т.е. не путем шкалирования, а посредством таксономического (классификационного) подхода. Суть его состоит в том, что методами распознания образов без поощрения выделяются области многомерного распределения (непрерывного или дискретного), которые и принимаются в качестве типов изучаемой стороны личности. Если первичные данные отражают одномерное свойство, результаты шкалирования и тексономического подхода совпадают.

Подведем краткие итоги. Измерение качеств личности, формируемых в педагогическом процессе, возможно, если исследователю удается получить о них достоверную информацию, закодированную в виде элементарных наблюдений, каждое из которых обладает тем свойством, что относительная частота его положительной оценки является возрастающей функцией измеряемого качества. Подготовка первичной информации к переработке с целью построения интервальной шкалы включает:

а) принятие некоторой теоретической концепции измеряемого свойства и разработку некоторого показателя (или показателей);

б) разработку методики сбора информации о проявлениях измеряемого свойства у каждого ученика из обследуемой выборки;

в) определение норм первичной оценки по некоторой системе ранговых баллов;

г) составление матрицы описаний объектов в ранговых оценках или в элементарных наблюдениях;

д) разработку (по возможности) внешнего критерия для

определения валидности шкалы.

Для решения перечисленных и ряда других вопросов необходимы дальнейшие изыскания в области методов педагогического исследования, а также накопление более широкого опыта построения измерительных шкал. Тем не менее можно надеяться, что количественные измерения прочно войдут в практику педагогических исследований, а со временем они станут использоваться и в педагогической практике.

КРИТЕРИИ НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ И ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЕЙ ЕЕ РАЗВИТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

И.С. Марьенко (Москва)

В истории этики и нравственного воспитания выдвигались разные критерии нравственности: одни считали нравственным в поведении то, что доставляет удовольствие и позволяет избегать страдания (гедонизм), другие усматривали их в способности приносить счастье людям (эфдемонизм) или пользу отдельным личностям и обществе (утилитаризм) и т.д. Критерием нашей нравственности, учит В.И. Ленин, является участие в борьбе за укрепление и завершение построения коммунизма. Поэтому воспитание строителей нового общества должно быть направлено на выработку у них индивидуальных и общественных ориентаций, на регулирование и защиту общественных форм жизни, на формирование навыков поведения в духе коммунистической нравственности.

Определение подходов к выработке критериев нравственной воспитанности школьников требует оценки нравственной жизни коллектива в целом и отношений между его членами. Методологическую основу этих критериев составляют указания В.И. Ленина о том, что о личностях можно судить лишь по их действиям.[1] В одном из писем к А.М. Горькому он подчеркивал, "... не понимая дела нельзя понять и людей".[2] Уже по этому признаку можно выделить различные уровни нравственной воспитанности человека.

Уровень нравственной воспитанности как обобщенное

---

1 В.И. Ленин. Экономическое содержание народничества и критика его в книге г.Струве. Полн.собр.соч., т.I, стр.423-424.

2 В.И. Ленин. А.М. Горькому. Полн.собр.соч., т.47, стр.221.

понятие, в этом случае, будет отражать степень соответствия действительного состояния идеальному. Ему будут присущи определенные качественно-структурные и вероятностно-статистические характеристики, несущие в себе содержательное описание отдельных сторон или свойств личности. Видимо в настоящее время их то и следует использовать как измерители (в данном случае косвенные) качеств личности.

Общий критерий нравственной воспитанности - это признак, на основе которого устанавливается продвижение личности в своем нравственном развитии на относительно завершенном этапе школьного обучения и воспитания. Наряду с критерием общей нравственной воспитанности существуют критерии развития отдельных нравственных качеств. Однако при всех условиях объективным критерием оценки поведения является его соответствие общественным требованиям, установленным нормам. Но как справедливо подчеркивает Ганс Бек, объективный критерий нравственности никогда не может быть выведен из общественного или индивидуального сознания. Он заложен в материальных общественных отношениях, в общественном бытии.[1]

Моральный опыт советского общества отражен в принципах, соблюдение которых следует рассматривать и в качестве общих критериев нравственного развития личности школьника. Как содержание нравственных принципов носит исторический характер, так и критерии являются преходящими, изменчивыми. Поэтому основанием критериев является объективно-историческая необходимость в моральных требованиях и в оценочных суждениях о добре и зле.

В основу принципов определения моральной ценности поведения должен быть положен смысл, дух самих моральных требований общества, т.е. критериями могут выступать не указания, а моральные идеалы, принципы, нормы. Однако

I Ганс Бек. О марксистской этике и социалистической морали. М., "Иностранная литература", 1962, стр.88.

должны браться не отдельные нормы, а их совокупность с учетом результата поступка и той ответственности, которую берет на себя личность в решении нравственных задач. Сама моральная оценка в данном случае является специфической формой моральной практики, которая выясняет роль отдельных элементов поступка и соотношение в нем мотива и результата, а также определяет ответственное или безответственное отношение личности в решению возникающих нравственных задач. В конечном итоге показателем нравственного развития школьника является его поведение, его практическое действие и поступки. Закрепленными можно считать те правила и нормы поведения, которые стали для учащихся привычными.

Нравственные нормы и оценки охватывают все связи между учащимися и взрослыми людьми. Они пронизывают их поведение в любой сфере общественной жизни. Иногда нравственные оценки совпадают с принятыми оценками в других видах общественных отношений. Но соответствие и несоответствие этических оценок зависит от конкретных исторических условий. Поэтому объективными критериями норм и оценок морали является общественная практика. Нравственные отношения учащихся в данном случае выступают как система связей, складывающаяся на основе этих норм и оценок.

Необходимость и достаточность условий и факторов для нравственного развития следует прослеживать не через структуру их элементов, а через количественные и качественные показатели, характеризующие объем нравственного опыта (объективные отношения) и отношение к нему школьника (субъективные отношения). Измерять уровень нравственного развития можно через социальную значимость побуждений личности и соответствие личного и общественного в ее поведении.

В деятельности школ фиксированными критериями поведения считаются "Правила для учащихся", для комсомольцев - уставные требования ВЛКСМ. В нашей практике в качестве исходных положений для определения критериев нравственного развития школьника использовались рекомендации "Примерной программы воспитания учащихся восьмилетней и средней школы",

в одном из подразделов которой ("Коммунистическая нравственность и готовность выполнять правила социалистического общежития") сосредоточены требования, предъявляемые к нравственному облику ученика в качестве критериев его нравственной воспитанности.

Для сравнения фактического поведения ученика с идеальным выделено девять групп черт, определяющих нравственную воспитанность школьника. В основу такой группировки положены принципы морального кодекса строителя коммунизма.

Важным показателем нравственной воспитанности являются представления ученика (естественно, в меру его возрастных возможностей) о моральном кодексе как основе нравственности строителя коммунизма и готовности его бороться за соблюдение ленинских норм жизни в школьном коллективе. Социалистический патриотизм и пролетарский интернационализм, готовность школьника к защите завоеваний социализма являются одним из критериев его нравственной воспитанности.

Идеальные черты, характеризующие нравственное развитие личности, отражают и такие стороны ее нравственной зрелости, как сознание долга, чувство чести, совести и собственного достоинства; коллективизм, чувство товарищества и дружбы, правильное представление о любви; сознательная дисциплина и культура поведения, соблюдение правил социалистического общежития, простота и скромность в общественной и личной жизни; гуманное и доброжелательное отношение к людям, уважение к старшим, заботливое отношение к родителям; честность и правдивость, благородство и нравственная чистота.

Особую группу критериев составляют те качества личности, которые отражают волевые черты характера и способность к нравственному самоусовершенствованию.

В качестве наиболее действенных критериев нравственности школьника можно назвать его нетерпимость к отрицательным качествам и поступкам людей, к пережиткам прошлого в их сознании и поведении, к проявлению буржуазной морали.

Сопоставляя реальное поведение ученика с идеальным, можно заметить продвижение его в нравственном развитии. Та-

кое "предметное" подведение итогов работы по нравственному воспитанию содействует целенаправленности и конкретности в этой работе. Если знаешь ребенка, говорила Н.К. Крупская, то знаешь, что с ним делать. Практическим работникам удобно пользоваться таким приемом в установлении фактического развития личности школьника вообще. Однако, имея обобщенное представление о нравственной зрелости ученика, воспитатель не может еще уловить всех оттенков в его развитии. Поэтому для сравнения с формирующимися качествами личности каждого школьника необходим набор идеальных нравственных качеств. Эта внешняя сторона показателей нравственной воспитанности указывает на правильность путей, которые использует воспитатель в своей практике.

Существующая система учета результатов нравственного воспитания учащихся (состояние дисциплинированности, общий порядок в школе и классах, количество проведенных воспитательных мероприятий) является менее объективной, чем определение нравственной воспитанности на основе сопоставления образца и фактически достигнутого развития. Однако при всех этих условиях за критерий нравственности берутся пока лишь эти внешние показатели и считается невозможным зафиксировать истинное в развитии личности. То, что на первый взгляд может показаться объективным критерием, в действительности отражает какую-то одну сторону в развитии или дает самое общее представление о нем.

Критерий нравственного развития личности школьника должен охватывать не только результат, но и побуждения, цели и способы его достижения. Как показывает опыт изучения учащихся, в качестве наиболее объективной оценки нравственной воспитанности может быть использовано отношение личности к окружающей действительности, к другим людям.

Для выработки более четкого и ясного представления о критериях моральной зрелости сегодняшнего школьника, по специально разработанной программе было изучено 1207 учащихся средней школы № 18 г. Павловского Посада Московской области, население которого связано с промышленным трудом и отчасти

с сельским хозяйством (у многих жителей имеются приусадебные участки, индивидуальные огороды, некоторые работают в совхозе). Показателями нравственной воспитанности были данные, характеризовавшие отношение школьников к учебной и трудовой деятельности, результатам труда, ученическому коллективу, к старшим и младшим, к самому себе. Кроме того, были получены данные, указывающие на наличие у них таких черт, как дисциплинированность, честность и правдивость.

Сопоставление данных показывает, что отношения у учащихся в различных видах деятельности и общения различны. Так, положительное отношение к физическому труду у всех школьников более развито, чем к умственному. Однако степень развития бережливости уступает созидательным устремлениям школьников, требовательность к другим людям гораздо выше, чем требовательность к самим себе.

Внешне все казалось положительным в жизни этого детского коллектива. Благополучными представлялись и отношения между членами коллектива. Однако тщательное изучение всех внутриколлективных и межколлективных отношений выявило неуживчивых или занимающих нейтральное положение ребят (235 человек имели отклонения от идеальных норм коллективной жизни). Это свидетельствовало по крайней мере о том, что воспитательная работа в школе была ориентирована на "актив" и "пассив", а "середнячки" были оставлены без внимания. Что касается дисциплинированности, то эта проблема по-прежнему остается острой и злободневной: в школе имеются 159 учеников, совершающих, хотя и незначительные, недисциплинированные поступки. Очевидно педагогический коллектив еще не сумел организовать воспитательный процесс так, чтобы обеспечить ученикам высокий уровень нравственной воспитанности. Но одно является бесспорным: по разнообразным отношениям учащихся (к обществу, труду, другим людям и т.д.) можно подметить характерную для них черту - все их отношения зависят от идейной направленности и активности, от того, какую роль выполняют они в ученическом коллективе. Правда, и здесь мы ощущаем некоторую натяжку, так как мы не получаем

всех объективированных данных, основываясь на которых можно было бы с исчерпывающей полнотой говорить о реальной нравственной зрелости ученика.

Под уровнем нравственного развития мы понимаем степень моральной зрелости школьника, которой он достигает в процессе целенаправленной педагогической деятельности. Опытно-экспериментальная работа показала, что наиболее достоверные данные об уровне воспитанности учащегося удается получить лишь при детальном изучении нравственной осознанности учащимся всех видов своей деятельности. Особое внимание при этом надо уделять анализу мотивов поведения, наиболее ярко раскрывающих нравственную сторону каждого поступка, а в целом поведения школьника, систематически фиксируя устойчивость его поведения и соответствие сложившихся нравственных отношений требованиям морального кодекса строителя коммунизма.

Сравнивая поведение ученика, осуществляемое им под непосредственным контролем воспитателей или товарищей с тем, которое присуще ученику, когда он не ощущает над собой такого контроля, можно убедиться в том, насколько его поведение стало или становится устойчивым.

Сопоставление педагогических воздействий с усилиями самого школьника по совершенствованию своей личности и своих отношений к моральным поступкам также позволяет убедиться в наличии у него потребности бороться за утверждение принципов коммунистической морали. А выяснение взаимодействия внешних факторов и внутренних сил, являющихся источником формирования постоянной потребности совершенствовать свой моральный облик, будет служить показателем правильности избранного процесса воспитания.

Изучение связи нравственных чувств с общей направленностью личности, с ее действиями и поступками содействует установлению связи между возникающими чувствами и реальным поведением данной личности. В проведенной нами опытно-экспериментальной работе эффективной оказалась совокупность различных вариантов педагогического наблюдения, бесед с учителями, воспитателями, самими учащимися, родителями и пред-

ставителями общественности. Эта часть работы увязывалась со специальными анкетными опросами и анализом школьных документов и письменных работ учащихся, выполняемых в ходе учебных и внеклассных занятий. Наряду с этим изучалась специальная документация (планы, дневниковые записи, отчеты). Затем вносились коррективы в общую работу по определению уровня нравственной воспитанности учащихся, характеризующую их поведение вне школы, а также создавались специальные условия, в которых проявлялись интересующие нас нравственные качества личности. Ценный материал давало изучение деятельности школьников по разведке полезных дел и самостоятельного их выполнения учащимися. Умение заметить необходимое дело, мотивы, побуждающие предложить его, содержание и целенаправленность таких предложений наглядно характеризовали уровень нравственной воспитанности как коллектива, так и отдельных его членов.

Комплексное изучение нравственной воспитанности учеников осуществлялось на основе специальной программы, которая ориентировала воспитателя на использование многочисленных источников получения информации о продвижении школьников в нравственном развитии. Она предусматривала изучение социально-бытовых условий, основных влияний на формирование морального облика, показателей уровня нравственной воспитанности и нравственных идеалов школьника.

Десятилетняя опытно-экспериментальная работа показала, что наиболее приемлемой мерой нравственной зрелости учащихся являются их отношения, возникающие в различных видах деятельности и общения. Они и были приняты за исходную единицу измерения, наиболее полно отражающую связи качественных и количественных показателей, характеризующих развитие нравственных качеств личности. Само же измерение представляет собой процесс сравнения достигнутого с тем уровнем, который ему предшествовал. В качестве единиц, отражающих уровень нравственного развития учащихся, можно использовать понятия "положительного", "нейтрального" и "отрицательного отношения", которые соответствуют понятиям "высокий", "сред-

ний" и "низкий" уровень нравственной воспитанности. Выявление уровня позволяет не только устанавливать результаты воспитательной деятельности и их взаимосвязь, но и своевременно обнаруживать отклонения в нравственном развитии учащихся и недостатки в работе воспитателя.

Проблема определения уровня нравственной воспитанности школьников в педагогике еще только поставлена. То, что достигнуто в ее разработке представляет собой лишь первые выводы исследований и обобщения практического опыта. В выявлении результатов нравственного воспитания наметились сдвиги лишь в последние годы. Непосредственно данному вопросу были посвящены статьи Е.В. Бондаревской "Опыт выявления уровня воспитанности учащихся" и Н.И. Монахова "Об учете результатов воспитания школьников". Затрагивается этот вопрос и в некоторых других работах, но сколько-нибудь существенного вклада в изучение проблемы они не вносят. До сих пор нет согласованного мнения о содержании понятия "уровень нравственной воспитанности". Н.И. Монахов предлагает выделить три уровня нравственной воспитанности и рассматривать каждый из них как совокупность определенных нравственных качеств. Е.В. Бондаревская считает, что за уровень нравственной воспитанности можно принять соотношение между главными сторонами личности - личным и общественным началами у школьников. Их соотношение, по ее мнению, и должно выступать показателем уровня нравственной воспитанности. Мы не можем признать удачными предлагаемые способы выявления этих уровней. Поэтому продолжается разработка показателей результатов нравственного воспитания, а также средств и приемов их выявления. В Научно-исследовательском институте школ Литовской ССР (Б. Битинас) в этих целях используется вариативная статистика, которая должна отражать объективный характер поведения ученика.

Вместе с тем как у нас, так и в зарубежных странах разработка средств измерения воспитанности ведется весьма недостаточно и находится на уровне эмпирических знаний. Особое внимание сейчас обращается на средства измерения, с помощью которых можно было бы получить достоверные данные о

ведущих чертах личности, о степени их выраженности, связи между ними, характере и темпах их изменений. В качестве таких средств используются тесты, шкалы, инвентарии, вопросники, отчеты, таблицы и т.д. С их помощью измеряются признаки отдельных качеств, чтобы взятые затем в целом они характеризовали измеряемое качество. Для облегчения градуирования условных ответов, получаемых в процессе обследования, чаще всего допускалась форма типа "да", "нет", "согласен", "не согласен" или постановка плюсов и минусов.

В Чехословакии имеется опыт составления вопросников, использующихся для определения у учащихся уровня представлений о зарубежных странах и о своей стране и отношения подростков к народам других стран. Разрабатываются тесты, с помощью которых выявляются нравственные представления школьников различных возрастов и уровни развития у них нравственных качеств. Польские педагоги и психологи используют шкалы и анкеты для определения структуры детских групп и уровня отношений к другим лицам. В США разработкой стандартизированных измерительных средств в области воспитания занимаются психологические центры.

Заслуживают внимания зарубежные методики, направленные на изучение того, как школьники овладевают нравственными категориями. Например, во Франции с помощью специальных вопросников выясняют: "Что больше нравится - доброта или верность? Отказались бы вы от положительных черт? Ради чего стоит жить? Жалость - это признак силы или слабости? Справедливо ли обвинять человека за плохие поступки, совершенные им без дурных намерений?" и т.д. При этом прилагается немало усилий для разработки подобного рода вопросов, но далеко не все, что предлагается, отражает продвижение ученика в нравственном развитии.

x x
x

Потребность в установлении уровня нравственной воспитанности ученика путем объективных измерителей возникла в процессе проверки примерной программы воспитания в опыте школ.

Соглашаясь с выдвинутыми Л.Б. Ительсоном положениями о величинах изменений развития учащихся, мы полагаем, что степень объективной возможности развития у учеников положительных или отрицательных нравственных качеств и его уровень воспитанности могут быть изменены как вероятностные величины. Основными объектами, к которым прилагается категория вероятности, являются случайные события (хороший поступок ученика – – для учителя: приемы воспитания, применяемые учителем, – для ученика); случайные величины (уровень развития нравственных качеств – для учителя; частота и длительность применения различных воспитательных приемов – для ученика); случайные функции и процессы (динамика развития нравственных качеств – для учителя; осуществление процесса нравственного воспитания – для ученика). Случайные события можно рассматривать в качестве изменчивых объективных и субъективных факторов, влияющих на нравственное развитие школьника, но не обязательных в каждом отдельном конкретном случае. Между случайными событиями и функциями в процессе нравственного воспитания имеется тесная связь. Но в измерении уровня нравственного развития личности наряду с вероятными случайностями могут встречаться всевозможные приближенные данные, допуски, так как сами измерители не являются постоянными величинами и имеют описательный характер.

Для определения уровня воспитанности в Научно-исследовательском институте школ Литовской ССР (Б. Битинас), как уже отмечалось, используется вариантная информация, которая должна отражать объективный характер поведения ученика. В связи с этим делается вывод, что сущность оценки уровня воспитанности учеников состоит в установлении на основе большого объема разнообразной качественной информации количественных оценок и качеств отношений личности. За меру оценки воспитанности предлагается принять вероятность поведения в соответствии с принятыми в обществе нормами.

Для выявления уровня нравственной воспитанности в дифференциации одинаково нуждаются понятия "воспитанность" и "невоспитанность", охватывающие абсолютную и относительную

невоспитанность. Если первая не зависит от воли и сознания самого ученика (больные, травмированные дети), то вторая может иметь в качестве причины нежелание ученика быть объектом воспитания. Кроме того, имеет место отставание в нравственном развитии.

Своевременное выявление причин нравственной невоспитанности учащихся позволяет экономить время воспитателей и рациональнее строить процесс воспитания. В этих целях уместно использовать диагностические методы изучения школьников, помогающие глубже вскрывать противоречия, возникающие в личности между "быть" и "казаться". Поэтому следует прислушаться к мнению Н.Я. Скоморохова, который пишет: объективно складывающиеся в коллективе отношения начинают влиять на качества личности (переходят в субъективные, личностные отношения) по мере того, как они, осознаваясь, становятся источником мотивов ее поведения, то есть побуждают личность к соответствующим действиям и поступкам.

При выявлении причин невоспитанности необходимо четко представить породившие их условия. Так, Л.С. Славина считает, что отрицательные формы поведения, которые могут стать устойчивыми качествами личности, являются результатом аффективных переживаний, возникающих в связи с потерей учащимися занимаемого ранее положения в детском коллективе. Это обстоятельство формирует у некоторых детей отрицательное отношение к окружающему и порождает соответствующий уровень личных притязаний. Иногда эти же обстоятельства вызывают у личности переоценку своих возможностей, что рождает у нее неуверенность в себе.

Меньше случайностей и приблизительных суждений будет иметь место, если при выявлении уровня нравственной воспитанности отдельных учащихся серьезное внимание уделяется определению уровня нравственной зрелости коллектива, членами которого они являются.

Определяя уровень нравственной воспитанности, необходимо учитывать также возрастные развличия учащихся, ибо у каждого возраста есть свое специфическое, неповторимое.

Так, характер нравственных оценок и самооценок у учащихся I-III классов несколько отстает от оценок учащихся IУ класса, у которых они становятся более критичными и самокритичными. Но у всех учащихся имеется общее свойство: более зрелое в нравственном отношении школьники высказывают более высокие оценочные суждения. Кроме того, для младших школьников характерной чертой является непосредственность в поведении, для подростка - переоценка своих возможностей, для юношей и девушек - мечтательность, устремленность в будущее. Разумеется, имеются и другие черты, свойственные тому или иному возрасту.

Для определения общего уровня нравственного развития берутся наиболее типичные его показатели, характеризующие целостную личность, а для уровня развития отдельных качеств - - наиболее характерные их признаки.

Нельзя определить уровень нравственного развития по какой-либо одной черте или признаку. Для этого требуется изучать имеющиеся нравственные знания, складывающиеся убеждения, чувства, реакции и поступки, мотивы поведения, потребности, интересы и т.д.

Только знание субъективного мира ученика может сделать педагогическую деятельность осмысленной, целеустремленной и производительной, а руководство процессом нравственного воспитания - научно-обоснованным.

Выявление достигнутого уровня нравственной воспитанности - дело сложное и трудное. Практика оценки воспитательной работы учителя и школы по количеству и номенклатуре "воспитательных мероприятий" достаточно проста и наглядна, однако, существа дела она не раскрывает. Чтобы выявить уровень воспитанности школьника, необходимо не только располагать достаточным временем, но и иметь глубокие знания теории нравственного развития личности, владеть методикой изучения учащихся.

Процесс нравственного воспитания начинается с выявления уровня воспитанности общешкольного и классных коллективов и отдельных учащихся. Уровень воспитанности коллектива или его

членов, как определенную степень их нравственной зрелости, достигаемую благодаря целеустремленной воспитательной деятельности педагогов и самих коллективов учащихся, установить с абсолютной точностью вряд ли когда-либо удастся. Но в общих чертах можно и нужно стараться представить себе моральный облик коллектива и групп учащихся на начальном, среднем и заключительном этапах обучения и воспитания. По степени нравственной зрелости и коллективы, и отдельных учащихся представляется возможность подразделить на группы, достигшие превосходной, положительной и низшей зрелости в нравственном развитии. Уровень нравственного развития характеризуется степенью сознания и эмоционального переживания со стороны ученика необходимости держать ответ за свои действия и поступки, принятия на себя ответственности за действия коллектива.

Чтобы установить действительный уровень воспитанности ученика, необходимо точно выяснить те побуждения, которыми он руководствуется при совершении поступков. Нравственная и гражданская зрелость поступков учеников старших классов должна выводиться на основе сопоставления их с нормами и правилами, существующими в современном обществе. Уровень воспитанности коллектива определяется степенью его организованности и дисциплинированности, сплоченности и активности, требовательности и принципиальности, самостоятельности и работоспособности, умением отстаивать честь и достоинство каждого своего члена.

Выявление уровня нравственной воспитанности - это не кратковременная кампания, а повседневная, кропотливая работа, являющаяся составной частью всего воспитательного процесса; это выявление достоверных данных о реальном развитии ученика; это онтогенетическое прослеживание развития нравственного облика учащегося, а также ведущих его качеств; это всестороннее изучение условий и факторов, оказывающих положительное и отрицательное влияние на личность воспитанника. Наиболее устойчивым показателем реального уровня нравственной воспитанности школьника является его отношение к окружающей

действительности, умственному и физическому труду, нормам общественного поведения, к другим людям и к самому себе. Изучать его личность как целостную структуру через те отношения, в которые она включается и которые проявляет сама, значит следовать материалистическому пониманию природы личности.

Многообразие психических реакций школьника, особенности его восприятий и переживаний определяют разнообразие личных отношений. Наиболее типичными среди них являются положительные, отрицательные или индеферентные отношения. Однако личные отношения учащегося всегда детерминированы общественными и опосредованы его предшествующим нравственным опытом. Поэтому субъективные личностные отношения можно считать по существу субъективно-объективными отношениями к действительности. И моральное развитие личности под влиянием требований общества особенно рельефно проявляется в сопоставлении ее действий и поступков с образцами сформировавшегося в обществе положительного нравственного поведения.

Признавая, что общая структура личности характеризуется прежде всего системой отношений, мотивами и способами поведения, необходимо стремиться к тому, чтобы они находили свое проявление в жизни коллектива, организуемой воспитателями и органами детского самоуправления.

Подобная деятельность требует создания определенной модели нравственного облика школьника на основе требований морального кодекса строителя коммунизма, в виде примерного перечня нравственных принципов, норм и правил поведения, а также в виде предполагаемой системы отношений. Однако практика воспитательной работы показывает, что в одних случаях создание в коллективе системы отношений хорошо усваивается учениками и вызывает у них стремление и потребность следовать им, а в других - оказывается нейтральным процессом и дает им лишь необходимые знания и умения в области нравственных норм и правил поведения. В связи с этим встает вопрос о введении в оценку поведения перечня условий, которые

должны обеспечивать превращение созданной экспериментатором модели нравственных отношений в устойчивую систему доминирующих мотивов и способов поведения личности.

Выявление уровня воспитанности - необходимое условие организации и управления процессом воспитания, а также контроля и самоконтроля в воспитательной деятельности педагогов и самих учащихся. Для обеспечения разносторонности в выявлении уровня нравственной зрелости школьников необходимо шире использовать наблюдение за отношением учащихся к собственной деятельности и к деятельности других людей, к поведению товарищей и к собственному поведению.

В определении уровня воспитанности могут сыграть важную роль беседы в коллективе или с отдельными учениками, их товарищами, учителями, родителями. Следует использовать собрания и пионерские сборы, диспуты и читательские конференции, а также письменные работы (сочинения, ответы на вопросы, интервью, отчеты и т.д.), которые могут дать информацию о качествах собственной личности и других лиц. Творческие работы, результаты трудовой и общественно-политической деятельности дают представление о зрелости школьника, его устремлениях, проявляемых качествах.

Исследователи, изучающие нравственную зрелость школьников, как правило, в центр внимания ставят не случайные поступки, а конкретные личности, с их положительными и отрицательными качествами, равно как не сводят воспитательную работу к отдельным мероприятиям, а стремятся создать целостную систему, которая обеспечивала бы всестороннее развитие каждого школьника. Директор школы или его заместители, классные руководители, пионерские вожатые иногда одновременно с работой по определению уровня воспитанности практикуют фронтальные обследования учащихся, которые бывают эффективными, если они проводятся с одним и тем же составом учащихся, по одним и тем же программам с интервалами (например, когда дети пришли в I класс, затем в IУ, УШ, и X классах). Из полученных материалов можно получить отражение роста и падения уровня воспитанности за этот период,

выявить причины неудач воспитательных воздействий. В разработке методики выявления уровня нравственной воспитанности неоценимую помощь может оказать труд А.С. Макаренко "Методика организации воспитательного процесса", в котором рассказывается о том, что должен знать воспитатель о своих воспитанниках.

Получаемые сведения об учащихся фиксируются в педагогическом дневнике, в который заносятся наблюдения за учащимися, за их развитием. Определять уровень развития ученического коллектива помогают методы ранжирования и социометрии.

Однако ранжирование и социометрию целесообразно использовать в зрелых детских коллективах, где ребята откровенны, где царит доверие и уважение к личности школьника.

Таким образом, объективные показатели, определяющие уровень нравственной воспитанности ученических коллективов и отдельных школьников - это характеристики их отношений в различных жизненных ситуациях. При этом надо учитывать и не только внешние признаки, которые всегда бывают явными и очевидными, но и внутренние признаки, характеризующие мотивационную сферу поведения ученика. Прежде всего по ним и следует судить о нравственном развитии личности школьника.

Моральное формирование юношей и девушек основывается не только на требованиях, но и на знании образцов, на сопоставлении с ними своих действий и поступков, на правильном оценочном и требовательном отношении к ним. Система требований и знание реальных поступков ведет к формированию у них более стойких убеждений, но основе которых формируются эмоциональные реакции и активно-волевая готовность бороться за утверждение в жизни сложившихся нравственных убеждений. Кроме того, нравственная зрелость личности выпускника определяется ее мировоззренческой направленностью.

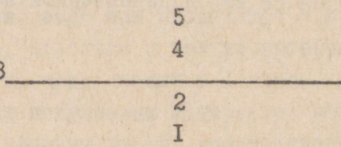
МЕТОДИКА СРАВНИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ ВОСПИТАННОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ПРОФТЕХУЧИЛИЩ

Л.М. Зюбин (Ленинград)

Важнейшим показателем качества воспитательной работы учебного заведения является уровень воспитанности его учащихся. При оценке воспитанности определенного человека по сравнению с другими людьми, или одного и того же человека в разные периоды его жизни нет необходимости изучать и стремиться понять все особенности его поведения и деятельности. Для этого достаточно рассмотреть то главное, что должно быть свойственно каждому члену нашего общества, а в отношении учащегося профтехучилища - будущему советскому рабочему. В первую очередь при этом должны быть приняты во внимание ведущие виды и сферы поведения и деятельности человека вообще: труд, познание, общение. Затем - специфические. Для учащихся профтехучилищ это - учебно-производственная, собственно производственная, трудовая, общественно-политическая сферы.

Уровень воспитанности оценивается по пятибальной шкале (варианты шкал могут быть разными). Мы используем, в основном, два из них. По первому мы оцениваем полярные особенности личности. Например, волевой - безвольный оцениваются следующим образом: "5" - безусловно положительные проявления; "4" - преобладание положительных проявлений; "3" - относительный баланс положительных и отрицательных; "2" - преобладание отрицательных; "I" - исключительно отрицательные проявления.

Графическое выражение оценки индивидуальных особенностей личности по пятибальной шкале или профиль личности имеет следующий вид:



По второму варианту мы выделяем только положительные или только отрицательные особенности личности. При этом баллом "5" оценивается постоянное, четко выраженное проявление особенности; баллом "I" - ее полное отсутствие; "4" - преимущественное, частное проявление этой особенности; "3" - неопределенность в оценке; "2" - редкое, эпизодическое проявление оцениваемой особенности. В этом случае графически оценка выражается в виде кривой, представляющей психологическтй профиль интересующего нас человека.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ УЧАЩЕГОСЯ

Фамилия, имя_____

Возраст_____

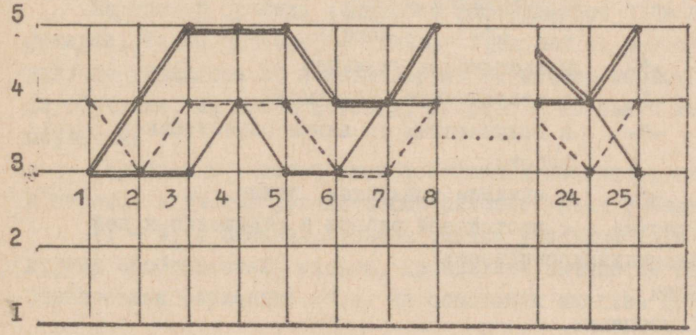
Училище, группа_____

Месяц и год составления профиля

I970г.

I97Iг.

I972г.



Обозначения:

_____ I-й год обучения

_ _ _ _ _ _ _ 2-й год обучения

═══════ 3-й год обучения

Цифры по горизонтали от I до 24:

I. Успеваемость на уроках общетехнического цикла
2. -"- профессионально-технологического цикла
3. -"- предметов естественно-математического цикла
4. -"- гуманитарных предметов
5.)
6.} Особенности деятельности на уроках по предметам
7.} указанным в п.п. I-4
8.)
9. Участие во внеклассной работе
I0. Отношение к труду профессиональному
II. -"- общественно-полезному
I2. -"- бытовому
I3. Позиция учащегося в учебно-производственной группе
I4. Отношение к педагогам училища
I5. Отношение к руководителям - учащимся
I6. -"- к родителям - отцу
I7. -"- -"- - матери
I8. -"- к заменяющим их лицам
I9. -"- к сверстникам, учащимся
20. -"- к подчиненным по линии общественной работы
2I. -"- к младшим товарищам, детям
22. Участие в общественной работе и отношение к ней
23. Дисциплинированность
24. Воля
25. Самооценка.

Числа по горизонтали в этой шкале означают порядковые номера избранных для изучения аспектов личности, кривая - ее профиль. При получении большого количества фактов возникает необходимость их логической и математической обработки. На первом ее этапе осуществляется

предварительный логический анализ для решения вопроса о методах математической обработки на основании первичной гипотезы и существа фактических данных. На втором – проводится математическая обработка. В наших исследованиях осуществлялись: определение достоверности данной совокупности (достаточности полученных данных), вычисление средних величин, различного рода отклонений и ошибок и корреляционный анализ, использовались соответствующие формулы и таблицы по математической статистике.

Перенос полученных данных на перфокарты позволял нам систематизировать материал и выводить показатели воспитанности учащихся. Нами использовались разные перфокарты, но наиболее удобным оказался тип К-6, который позволяет зашифровывать около 150 различных данных. В нашем случае это были: училище, группа, фамилия, имя учащегося, месяц и год рождения, будущая профессия, образование, член ВЛКСМ или нет, должность, фамилия и инициалы заполнявшего карту и дата заполнения.

На каждый профиль учащегося составляется одна перфокарта. Таким образом, в течение трех лет мы имели на каждого учащегося по 4 перфокарты: на начало первого года обучения, на конец первого, второго и третьего годов обучения.

Перейдем к рассмотрению конкретных аспектов, задач и методов изучения уровня воспитанности наших учащихся.

(I – 4)[1]. Знания. Уровень знаний учащихся (как и других особенностей, сторон, проявлений личности) может оцениваться формально, т.е. на основании анализа прове-

---

I Цифры в скобках означают порядковые номера в горизонтальной шкале профиля личности.

ренных практикой объективных показателей. В нашем случае - выставленных мастером и преподавателями оценок, а, по существу, в процессе изучения содержания, прочности, систематичности знаний, степени осознанности учащимися их значения и достоверности, умения доказывать справедливость тех или иных теоретических положений, применять их на практике.

Для определения профиля личности анализируются оценки за полгода или за год (в зависимости от времени составления профиля) по четырем основным группам знаний: (I) - предметы общетехнического цикла; (2) - предметы профессионально-технического цикла; (3) - предметы естественно-математического цикла; (4) - гуманитарные предметы.

В дидактических исследованиях выведение среднего балла для профиля нецелесообразно, так как это очень трудоемкая работа, а сами по себе различия в десятых долях балла едва ли могут иметь сколько-нибудь существенное значение в оценке поведения и деятельности учащегося. Здесь вполне достаточной оказывается обычная пятибалльная шкала. Баллом "5" оцениваются отметки за соответствующий период (возможны единичные "четверки"); "4" - преобладание хороших оценок при наличии отличных и редких посредственных; "3" - преобладание "троек" при наличии отдельных других оценок; "2" - преобладание плохих оценок; "I" - только неудовлетворительная успеваемость.

Анализ динамики успеваемости по этим показателям за полгода или за год дает известные основания для суждения об уровне знания и отношении учащегося к учению, а средний показатель по группе свидетельствует об эффективности самого учебного процесса.

Уровень знаний учащихся устанавливается путем: текущего опроса на уроке, контрольных работ, анкетного опроса по материалам программ, бесед с учащимися, экспериментов на выявление систематичности знаний и умении их практического применения, изучения работ учащихся, беседа с мастером и учителями, хорошо знающими учащегося.

(5 - 8). Деятельность на уроках. Изучение деятельности учащихся на уроках осуществляется с целью выявления: особенностей знаний учащихся и их применения, отношения учащихся к данному предмету и учителю, позиции учащегося в коллективе, особенностей коллективной деятельности группы и т.п. В данном случае главными аспектами изучения являются отношение учащихся к предмету и особенности их деятельности на уроке. Основной метод исследования - систематическое наблюдение; вспомогательный - беседы с мастером и преподавателями.

В процессе наблюдения фиксируются: активность учащегося (частота и содержание задаваемых им вопросов, стремление отвечать на вопросы, заданные не ему, а группе в целом); внимание учащегося; дисциплинированность, особенности выполнения указаний и требований мастера (преподавателя). Наблюдение ведется на уроках различных предметов, а материалы обобщаются по четырем основным группам знаний.

Шкала оценок деятельности учащегося на уроке: "5" - постоянно активен, внимателен, дисциплинирован; "4" - периодически активен, большей частью внимателен и дисциплинирован; "3" - большей частью внимателен и дисциплинирован, но пассивен; "2" - пассивен, часто нарушает дисциплину; "1" - пассивен, постоянно нарушает порядок, уклоняется от учебных заданий.

(9).- Участие во внеклассной работе. Этот аспект деятельности может быть исследован как самостоятельный, с целью изучения познавательной направленности учащегося и разработки средств ее стимуляции, и в качестве вспомогательного, помогающего уточнить и оценить данные, полученные в процессе изучения учебной деятельности учащегося. В этом случае мы рассматриваем его во втором значении и потому ограничиваем направления, методы исследования и оценку полученных результатов. При получении данных нас интересует содержание внеклассных и внеучебных сфер деятельности учащегося, их количество, стабильность интере-

сов учащегося, способы их удовлетворения. При их оценке – количество сфер деятельности и стабильность участия в них.

Методы исследования: наблюдение за деятельностью учащегося; беседы с ним; анкеты, адресованные учащимся и педагогам; изучение продуктов деятельности учащихся; создание экспериментальных педагогических ситуаций, направленных на выяснение интересов учащегося и способствующих их реализации.

Оценки: "5" - постоянно участвует в двух или более кружках или секциях, добровольных обществах, проявляет стойкий интерес к определенной деятельности; "4" - занят в какой-либо одной сфере деятельности (кружок, секция, добровольное общество), проявляет к ней стойкий интерес; "3" - часто принимает участие в различных мероприятиях, но ни к чему не проявляет стойкого интереса; "2" - изредка и без особого интереса принимает участие в отдельных мероприятиях; "1" - не принимает участия во внеклассной и внеучебной работе.

(10-12). Отношение к труду. Об отношении человека к труду, обычно говорят: он любит трудиться, работает с увлечением, добросовестно и т.п. Такого рода оценки слишком общи и мало что дают для педагогической практики. Поэтому исследование включает изучение отношения к следующим видам труда: (10) - профессиональному (на уроках производственного обучения и в процессе производственной практики); (11) - общественно-полезному (помощь подшефному колхозу, сбор металлолома, работа по озеленению улиц и т.п.); (12) - к бытовому (наведение порядка в учебных помещениях и общежитии, участие в работе по дому и т.п.).

При оценке фиксируются виды и содержание трудовой деятельности, которыми увлекается учащийся и которые называют у него наиболее отрицательное отношение: проявление в процессе труда воли или безволия, настойчивости, стремления добросовестно выполнить работу, довести ее до конца; коллективистские или индивидуалистические тенденции в отношении к труду; аккуратность или небрежность;

активное, творческое отношение к труду или пассивное выполнение задания; отношение к особенно тяжелому и интенсивному труду; мотивы труда (выясняются путем сопоставления материалов собственных наблюдений с материалами, полученными в беседах с учащимися и знающими их лицами).

Шкала оценок: "5" - ответственно, инициативно и творчески относится к труду; "4" - ответственно относится к труду, но инициативу и творчество проявляет редко; "3 " - в большинстве случаев ответственно относится к труду, но является пассивным исполнителем; "2" - часты случаи безответственного отношения к труду; "1" - уклоняются от труда, все задания выполняют безответственно.

(13). Позиция учащегося в учебно-производственной группе. Позиция человека в коллективе, оказывающая существенное влияние на эффективность воспитательного воздействия на него со стороны коллектива, также должна учитываться при решении вопроса об индивидуальном подходе к нему вообще. Человек, занимающий благоприятную позицию в коллективе, безусловно, считается с мнением товарищей. Поэтому всякие формы и методы коллективного воздействия на него оказываются эффективными. Наоборот, так называемые отверженные, непризнанные и т.п. почти не поддаются на первых порах коллективному воздействию. Поэтому оно должно осуществляться параллельно с индивидуальным подходом, имеющим своей целью формирование коллективистских черт личности, скромности, самокритичности, преодоление эгоизма, самоуверенности и т.п.

Выявление соответствующих особенностей личности осуществляется путем бесед с учащимися и знающими их людьми, наблюдения и создания соответствующих экспериментальных ситуаций. Уточнение и формализация данных осуществляются арифметически (сколько получено голосов за и против данного учащегося, сколько положительных и отрицательных связей у данного учащегося; вычисляются необходимые индексы).

Для группы: индекс предпочтения ИП = $\frac{N_h}{n}$, где N_h - число учащихся, получивших положительные выборы;

- число учащихся в группе. Индекс взаимности (положительный и отрицательный): ИВ = $\frac{N_{в}^{\pm}}{n}$, где $N_{в}^{\pm}$ - число пар учащихся, взаимно высказавших положительную (+) или отрицательную (-) оценку. Индекс отрицания: ИО = $\frac{N_{о}}{n}$, где $N_{о}$ - число учащихся, получивших отрицательную оценку. Индекс безразличия: ИБ = $\frac{N_{б}}{n}$, где $N_{б}$ - число учащихся, вообще никем не названных при социометрии.

Если мы хотим определить индекс какого-нибудь одного учащегося или сравнить учащихся различных групп или одной группы, но при разном числе учащихся, участвовавших в социометрии (если социометрию мы проводим в разное время), то надо число голосов, полученных данным учащимся, разделить на число учащихся, принимавших участие в социометрии, и отнять единицу. Тогда соответствующие формулы примут такой вид:

$ИП_{I} = \frac{N_{n_1}}{n-1}$, где N_{n_1} - число учащихся, избравших интересующее нас лицо;

$ИВ_{I} = \frac{N_{в_1}^{\pm}}{n-1}$, где $N_{в_1}^{\pm}$ - число учащихся, положительные или отрицательные выборы которых взаимны с интересующим нас лицом;

$ИО_{I} = \frac{N_{о_1}}{n-1}$, где $N_{о_1}$ - число учащихся, отрицательно оценивших интересующее нас лицо;

$ИВ_{I} = \frac{N_{б_1}}{n-1}$, где $N_{б_1}$ - число учащихся, не упомянувших интересующее нас лицо.

Полученные данные подвергаются окончательной логической обработке по следующей шкале: "5" - лидер, получивший значительное число голосов в свою пользу, фактически вожак группы; "4" - предпочитаемый, получивший больше других голосов "за"; "3" - принятые, получившие больше голосов "за", или равное число "за" и "против"; "2" - не получившие ни положительных, ни отрицательных голосов; "I" - отверженные, получившие абсолютное большинство голосов "против".

(I4-2I). Отношение к людям. В этом качестве находят

свои проявления мировоззрение человека, его жизненные установки. Отношение к людям раскрывается в коллективной трудовой деятельности и в быту, в совместном с другими людьми отдыхе, проявляется в дисциплинированности или недисциплинированности, в мотивах, направленности и содержании общественной работы.

Методы его изучения: длительное наблюдение за поведением и деятельностью учащегося в условиях общения с людьми; беседы с учащимися, интервью и анкеты, могут быть использованы сочинения на соответствующую тему (в частности, на уроках литературы); создание экспериментальных ситуаций, требующих активного общения, обмена информацией, взаимодействия с людьми в условиях субординации (управление, руководство, подчинение); беседы с людьми, знающими учащегося.

Отношение к людям раскрывается в суждениях о них, в характере, стиле взаимной деятельности, в умении руководить и подчиняться, в реакции на успех человека или на его несчастье. Оценивая отношение человека к людям, можно говорить о нем в целом, не дифференцируя различные категории людей. Но это мало что дает для правильного понимания личности и ее воспитания. Поэтому мы дифференцируем людей, с которыми приходится общаться учащемуся.

Шкала оценок: "5" - положительное отношение к людям в целом: внимательность, чуткость, предупредительность, вежливость, стремление помочь, умение или, по крайней мере, искреннее стремление разделить с другими людьми их радость и горе; успех и неудачи, откровенность в общении; "4" - положительное отношение к людям с отдельными проявлениями равнодушия; "3" - преимущественно равнодушное отношение к людям; "2" - преимущественно недоброжелательное отношение к людям: злобность, зависимость, ложь, лицемерие, распространение порочащих человека сплетен, злорадство по поводу неудач или горя другого человека, какие-либо иные действия, наносящие другим людям вред; "I" - недоброжелательное отношение к людям в целом.

(22). Участие в общественной работе и отношение к ней. Нередко об общественной активности человека, в том числе и учащегося, судят по числу выполняемых им поручений. В качестве показателя возросшей активности ученических коллективов называют процент учащихся, занятых общественной работой, количество собраний и других мероприятий, число выступавших и т.д. Разумеется, некоторую роль в оценке общественной активности отдельных учащихся и целых коллективов подобные показатели играют, но существенного значения иметь не могут, потому что не раскрывают мотивов участия учащегося в общественной работе, его отношения к ней. Поэтому формальные показатели общественной активности учащихся и ученических коллективов всегда должны сопоставляться с существом и направленностью их деятельности, движущими ее мотивами.

Нас интересует, какой (по содержанию и значению) общественной работой учащийся занимается, насколько она постоянна, почему он занимается именно этим видом деятельности, доводит ли он дело до конца, проявляет ли инициативу, смекалку, настойчивость, как соотносится его общественная работа с учебно-производственной деятельностью. По этим причинам очень трудно оценить участие в общественной работе и отношение к ней в баллах. Деятельность учащегося должна быть изучена весьма обстоятельно и разносторонне. Для этого используются длительное наблюдение, беседы с учащимися и знающими их людьми, привлечение к различным видам и формам общественной работы (естественный педагогический эксперимент). Путем количественного и логического анализа полученных материалов мы можем их формализовать и оценить по пятибальной шкале: "5" - постоянно участвует в общественной работе, инициативен, проявляет элементы социального творчества; "4" - постоянно участвует в общественной работе, инициативен; "3" - участвует в общественной работе, исполнителен; "2" - редко и неохотно выполняет поручения; "1" - не участвует в общественной работе, уклоняется от нее.

(23). Дисциплинированность. Дисциплинированность как качество личности означает осознанную готовность подчиниться необходимости в интересах коллектива и общества. Поэтому, изучая дисциплинированность учащихся и оценивая ее, нужно знать, как и почему ведет себя учащийся в различных видах и ситуациях учебно-производственной и общественной деятельности, учитывать также, как он ведет себя в семье. Все это изучается теми же методами, что и большинство других сторон личности (анкеты, сочинения могут сыграть только вспомогательную роль). Возможно использование своеобразных тестов, когда учащемуся описываются различные ситуации и он должен оценить и раскрыть дисциплинированность участвующих в них лиц.

Шкала оценок: "5" - всегда, в любых ситуациях дисциплинированность его сознательна; "4" - всегда дисциплинирован, но мало или неглубоко вникает в существо предъявляемых к нему требований; "3" - дисциплинирован, но иногда допускает существенные проступки; "2" - часто допускает проступки; "1" - постоянно недисциплинирован, совершает правонарушения.

(24). Воля. Возможны два пути изучения волевых особенностей личности: преимущественно экспериментальный, когда с помощью тестов и специального психологического эксперимента оценивается уровень волевого развития личности и наблюдение за поведением человека в естественной, привычной для него обстановке.

Когда изучение воли является специальной задачей, а воля - основным объектом исследований, тогда необходима реализация обоих путей, причем периодическое преобладание одного из них определяется частными задачами исследования на каком-то его этапе. Когда же оценивается личность в целом, и эту оценку осуществляют не коллектив исследователей, а один-два человека, преимущественное значение приобретает второй путь. Учащегося необходимо наблюдать в разной обстановке, в разных ситуациях, в разных видах деятельности, главными из которых являют-

ся учебная, производственная, общественная и поведение в быту. Прежде всего должны быть учтены: направленность волевого усилия (когда и где чаще всего проявляется воля или безволие), уровень волевого усилия (напряженность при решении задачи, требующей волевого усилия), длительность волевого усилия (доведение дела до конца).

Шкала оценок: "5" - в любых ситуациях выдержан, настойчив; "4" - большей частью выдержан, настойчив; "3" - проявляет выдержку лишь в определенных ситуациях, часто связанных с личной заинтересованностью; "2" - очень редко проявляет выдержку и настойчивость; "1" - безволен.

(25). Самооценка. Особенности самооценки личности имеют важное значение в ее воспитании и самовоспитании. Переоценка собственной значимости, самоуверенность являются особенностями, отрицательно сказывающимися на позиции человека в коллективе и его отношении к другим людям. Они активно препятствуют воспитанию и самовоспитанию, ибо человек с переоценкой считает себя обладателем целого ряда высоких достоинств и поэтому сопротивляется воспитательному воздействию и не видит необходимости преодолевать какие-либо свои недостатки или совершенствовать достоинства. Человек, недооценивающий своих положительных качеств или себя в целом, занимает столь же отрицательную позицию в коллективе, так как не до конца использует свои возможности, может быть робким, нерешительным. Поэтому обучение учащихся правильной самооценке становится важной задачей воспитательной работы.

Выявление особенностей самооценки каждого учащегося - это заключительный этап работы. Конечно, и в начале работы (скажем, в первые месяцы пребывания подростка в училище) можно узнать, что он знает и думает о себе. Это осуществляется в индивидуальных беседах с учениками, с помощью специальных анкет-самохарактеристик или сочинений, в том числе и по предложенному преподавателем плану автобиографий. Возможно использование тестов, с помощью которых учащийся оценивает определенные черты своей личности

или сравнивает себя с каким-то другим человеком. Но все эти методы позволяют решить лишь одну задачу: выяснить, что сам учащийся знает и думает о себе. Адекватность самооценки, т.е. их соответствие истинному положению дел, на этом этапе работы мы установить не можем, потому что не знаем объективной характеристики учащихся. Именно поэтому определение особенностей самооценки становится заключительным этапом их изучения.

Сначала мы получаем объективную характеристику учащегося (выясняем все, о чем шла речь в предыдущих разделах), а уже потом сопоставляем полученные материалы с тем, что мы узнали о самом учащемся. И на этой основе судим о способности учащегося оценить себя по следующей шкале: "5" - адекватная самооценка; "4" - отдельные ошибки при адекватности в целом; "3" - относительный баланс переоценки одних и недооценки других особенностей личности; "2" - ярко выраженная недооценка основных особенностей личности; "1" - ярко выраженная переоценка основных особенностей личности.

Итак, мы получили необходимые данные об учащемся, обработали их, оценили нашедшие свое проявление в суждениях, поведении и деятельности учащегося особенности его личности, графически выразили эти оценки в виде профиля личности.

Графическое оформление материалов целесообразно в двух отношениях. Во-первых, это наглядное выражение основных особенностей личности в сравнительном плане (сравнение особенностей личности одного и того же или разных учащихся). Во-вторых, составив за три года несколько профилей, мы видим, в каком направлении и какими темпами идет формирование личности учащихся, и, стало быть, можем судить об эффективности воспитательной работы с ними.

Первый профиль, составляемый в сентябре-октябре первого года обучения является ориентировочным, позволяющим наметить основные пути воспитательной работы с учащимися с учетом индивидуальных особенностей каждого.

Второй профиль (конец первого года обучения) будет уже достаточно обоснованным и точным.

Третий - составляется через год (конец второго года обучения), и четвертый - еще через год (конец третьего года обучения). Соответствующие кривые (четыре профиля) вычерчиваются на одном бланке. Можно вычертить только три кривые, как это сделано у нас. Тогда мы видим динамику развития личности по данным конца каждого года обучения.

О ТИПОЛОГИИ НРАВСТВЕННЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ПИОНЕРОВ-ПОДРОСТКОВ

М.Г. Казакина (Ленинград)

Важнейшим звеном в исследовании нравственной направленности личности является изучение ее показателей. Этот аспект представляется важнейшим как для обоснования определяющего характера нравственной направленности в структуре личности, так и получения показателей успешности воспитательной работы, ее прогнозирования.

В проведенном опросе 110 старших вожатых г.Ленинграда (80% вожатых города), мы исходили из того положения, что опытные вожатые являются своего рода компетентными "судьями", "лицом к лицу" сталкивающимися в повседневной работе с разнообразными проявлениями направленности пионеров-подростков в их практической деятельности и взаимоотношениях. Опрос проводился в "День вожатого" в Ленинградском Дворце пионеров им. А.А. Жданова в декабре 1971 г.

Все спрашиваемые одновременно отвечали на вопрос анкеты. К очередному вопросу, который зачитывался экспериментатором, переходили после того, как все заканчивали работу над предыдущим. Особое значение для исследования имело выполнение следующего задания анкеты:

"Из числа ребят, которых Вы хорошо знаете, выберите двоих: одного - настоящего пионера (А), другого - с отрицательными чертами (В). Приведите три поступка того и другого, которые их характеризуют".

На это задание были получены 282 ответа о положительных поступках (85% от возможных 330) и 270 - об отрицательных (82% от 330).

Участники опроса называли положительные и отрицательные поступки конкретного подростка, которого хорошо знают.

Это обстоятельство позволило вычленить нравственные портреты пионеров-подростков, достоверность которых основывалась на определенных поступках, а не обобщенных характеристиках ("честный", "убежденный", "активный" и т.д.), которые оставляли бы место для сомнения, что именно старшие вожатые понимают под теми или иными качествами.

Вот как выглядели портреты пионеров у автора одной из анкет.

Портрет А.

I. "В свободное время, не считаясь с личными планами, помог товарищам справиться с порученным им делом.

2. Отдал в больницу 207 детских книг из своей собственной библиотеки (те, которые ему уже не подходили по возрасту).

3. Договорился с предприятием и принес вдвоем с товарищем I20 кг макулатуры (хотя норма - 5 кг на человека").

Портрет Б.

I. "Обманул ребят, учителя - свалил вину на другого .

2. Ушел, когда старшеклассники обижали его одноклассника.

3. Испортил несколько библиотечных книг".

Все указанные вожатыми проявления, как положительные, так и отрицательные, были классифицированы в зависимости от цели поступка. К первой группе были отнесены проявления - поступки, связанные с отношением к идейным ценностям, характеризующие общественные интересы школьников, их привязанность к коллективу и т.п., или, напротив, свидетельствующие о безидейности подростков. Положительные проявления этой группы мы условно назвали "идейными", считая, что они наиболее выразительно определяют позицию пионера.

Наиболее распространенными положительными проявлениями первой группы являются, как показало исследование, привязанность к коллективу (первое место); пионерская убежденность, умение отстаивать свою точку зрения (второе место); стремление и умение поступиться личным в общественных интересах (третье место). Отрицательные проявления этой груп-

ны также наиболее распространены в первых трех разновидностях. Причем больше всего бросается в глаза эгоизм "живет только для себя".

Вторую группу составили проявления, характеризующие взаимоотношения пионеров с окружающими людьми: сверстниками (друзья, товарищи, мальчики, девочки), младшими и взрослыми. Непосредственной целью поступков выступает другой человек - то или иное отношение к нему (внимание, отзывчивость, забота о младших, сострадание к больным и слабым и т.д.). Поскольку большинство проявлений этой группы имеют ярко выраженный гуманистический характер, мы условно их назвали "гуманистическими".

Все гуманистические проявления, как свидетельствуют данные опроса, почти всегда имеют свои антиподы среди отрицательных поступков. Исключение составляет доброта.

На первом месте среди положительных проявлений здесь стоят внимание, отзывчивость, "помощь в беде", отношение к сверстникам. Противоположные качества среди отрицательных проявлений занимают также первое место.

На втором месте среди положительных проявлений - помощь отстающим в учебе. На втором месте среди отрицательных проявлений - нетоварищеское отношение. Выразительность нетоварищеского отношения как показателя безнравственного поведения подкрепляется тем, что среди положительных проявлений - товарищество - занимает третье место, т.е. является, по нашим данным, достаточно представительным показателем нравственного отношения к человеку. На третьем же месте среди положительных проявлений - помощь в коллективной работе. Это проявление получило вескую поддержку со стороны вожатых: важно не только выполнить свое, пусть даже очень серьезное задание, но помочь другим. Третье место среди отрицательных проявлений поделили следующие показатели: обижают младших, жестокость, равнодушие к больным и слабым; не помогает старым людям.

Третью группу составляют проявления делового характера - здесь в качестве цели поступка выступает непосред-

ственно дело. Проявления этой группы мы условно назвали "деятельностными".

На первом месте среди положительных проявлений - общественная активность, инициатива, творчество, что, как представляется, весьма специфически характеризует деловые качества настоящего пионера. Среди отрицательных проявлений лидирует плохая успеваемость. (Неоднократно в исследованиях имели место данные, которые говорят об индентификации в глазах учителей понятий "плохой ученик" и "плохой человек".) На втором месте среди положительных проявлений - непосредственный интерес к делу. Заинтересованность какой-либо стороной деятельности (содержание, организация, общение) при известных условиях перерастает в увлеченность делом, т.е. в идейные побуждения.

На втором месте среди отрицательных проявлений этой группы - общественная пассивность, нежелание выполнять поручения. Этот недостаток касается не столько личности подростка, сколько самой работы, которую скучно и не интересно выполнять.

На третьем месте среди положительных проявлений - качества организатора. Следует отметить, что правы те опытные вожатые, которые, признавая важность организаторских способностей и умений, отводят им следующее после заинтересованности и увлеченности делом место.

Среди отрицательных проявлений на третьем месте - безответственность, что в большей степени, нежели плохая успеваемость и пассивность, может быть признано серьезным недостатком личности пионера-подростка.

В четвертую группу вошли поступки, цели которых не являются специфически пионерскими и характеризуют общий облик советского школьника. В этих поступках проявляются, например, такие качества, как честность, скромность, вежливость, остроумие. Положительные проявления этой группы составляют лишь 7%, т.е. отмечено в общей сложности всего 22 проявления. Мы отдаем себе отчет в том, что наше задание - охарактеризовать тремя поступками настоящего пионера - не

стимулировало вожатых к поискам этих поступков в сфере широкого поведения и взаимоотношений подростков. Старшим пионерским вожатым виднее поступки в пионерской организации, в школьной жизни. Тем не менее следует признать, что сама эта жизнь и пионерские дела, очевидно, в очень незначительной степени требует проявления столь ценимых подростками качеств, как смелость, честность, выдержка, находивость, чувство юмора. Что касается отрицательных проявлений этой группы, то на первом месте здесь нечестные поступки.

Вычлененные группы положительных проявлений легли в основу разработанной нами типологии нравственных характеристик пионеров. Были введены следующие обозначения: "идейные" проявления - А; "гуманистические" проявления - Б, В; "деятельные" проявления - В, С; другие проявления - Г, Д. В качестве первого типа мы выделили АВ, куда попали подростки, характеризующиеся обязательным сочетанием "идейных" и "гуманистических" проявлений в ряде других. Второй тип - АС объединяет подростков, которые характеризуются обязательным сочетанием "идейных" и "деятельных" проявлений без "гуманистических" (В). Третий тип - ВС - это подростки, для которых обязательным является сочетание "гуманистических" и "деятельностных" проявлений при отсутствии "идейных". Мы отдаем себе отчет в известной условности такой формализации. Приведенные "гуманистические" поступки, целью которых являются другие люди, могут вместе с тем рассматриваться и как выражение определенных идейных ценностей. Однако, как уже говорилось выше, в изучении поступков с целью классификации их мы приняли в качестве критерия их непосредственную цель, хотя опосредованное толкование этой цели и может сместить установленные границы.

К типу С были отнесены подростки, которые характеризуются сочетанием нескольких "деятельностных" проявлений, а "идейные" и "гуманистические" проявления отсутствуют. Поэтому этот тип проигрывает по сравнению с предыдущими типами.

В таблице I представлено соотношение всех четырех типов поступков-проявлений, или иначе говоря,- типов нравственных характеристик подростков.

Таблица I

Соотношение типов нравственных характеристик подростков

Тип проявлений	Кол-во подростков	В %	Место
АВ	25	26	2
АС	I4	I4	4
ВС	4I	42	I
С	I9	I8	3
Всего	99	I00	

На первом месте по распространенности стоит тип ВС, на втором - тип АВ, т.е. "гуманистические" проявления характеризуют 68% подростков, о которых идет речь в анкетах. "Идейные" проявления присущи 40% подростков, "деятельностные" - 74%.

Анализ по типологии нравственных проявлений пионеров-подростков может быть дополнен следующими данными. В соответствующих таблицах мы приводили обобщенное содержание "идейных", "гуманистических", "деятельностных" и других проявлений.

Таблица 2

Характеристика типов АВ и АС относительно "идейных" проявлений

Типы	Кол-во подростков	Идейные проявления						Всего в абс. числах
		I	2	3	4	5	6	
АВ	25	8/26%	8/26%	8/26%	I/3,2	-	6/20%	3I/55
АС	I4	9/36%	4/I6%	7/28%	I/4%	I/4%	3/I2%	25/45
Всего	39	I7	I2	I5	2	I	9	56/I00

Содержание "идейных" проявлений: I. Забота, привязанность к своему коллективу, понимание его нужд, "отношение с душой". 2. Стремление и умение поступиться личным ради общественных интересов. 3. Пионерская убежденность, принципиальность, умение отстаивать свою точку зрения. 4. Непримиримость к недостаткам. 5. Самокритичность в оценке своей деятельности. 6. Целеустремленность, умение действовать в одиночку, когда другие отказываются.

Из таблицы видно, что первые три проявления типа АВ распределились равномерно; в АС на первом месте - привязанность к своему коллективу (36%), на втором - убежденность, принципиальность, на третьем - стремление и умение поступиться личным ради общественных интересов (16% против 26% этих проявлений в АВ). Некоторое предпочтение типу АВ относительно "идейных" проявлений основывается, во-первых, на большем удельном весе этих проявлений (п.2), а также на большем числе проявлений, связанных с целеустремленностью, умением действовать в одиночку, когда другие отказываются (п.6). Что касается привязанности к своему коллективу, то здесь тип АС впереди (36% против 26%). Нам представляется, что привязанность к своему коллективу легче, чем поступиться чем-то личным в его интересах. Это, очевидно, следующая ступень.

Таблица 3

Характеристика типов АБ и БВ относительно "гуманистических" проявлений

Типы	Кол-во подростков	Гуманистические проявления										Всего в абс. числах / в %
		I	2	3	4	5	6	7	8	9	I0	
АВ	25	5	3	4	I0	2	5	5	I	2	-	37
		I3%	8%	I0%	26%	6%	I3%	I3%	2%	6%		38
ВС	4I	II	2	3	I8	I	2	8	I	II	4	6I
		I8%	3%	4%	29%	I%	3%	I3%	I%	I8%	6%	62
Всего	66	I6	5	7	28	3	7	I3	2	I3	4	98 / I00

Содержание "гуманистических" проявлений: I. Помощь отстающим в учебе. 2. Забота о младших. 3. Доброта к людям. 4. Внимание к сверстникам, отзывчивость. 5. Щедрость. 6. Защита обиженных, сострадание к больным и слабым. 7. Товарищество. 8. Помощь родителям, забота о братьях и сестрах. 9. Помощь в коллективной работе. I0. Помощь престарелым.

Как видно из таблицы в АВ и ВС на первом месте (соответственно 26% и 29%) - внимание к сверстникам и отзывчивость; второе место в АВ разделили - помощь отстающим в учебе (п. I), защита обиженных, сострадание к больным и слабым (п.6), товарищество (п.7). Эти же проявления в АС занимают следующие места: помощь отстающим в учебе - также на втором месте; защита обиженных; сострадание к больным и слабым - на шестом месте; товарищество - на третьем месте (товарищество в АВ и АС - I3%). Значительное несовпадение представляет проявление - помощь в общей работе. В ВС это проявление встречается в 3 раза чаще, чем в АВ (соответственно I8% и 6%). Что же касается проявлений, связанных с заботой о младших, добротой и щедростью, то они встречаются чаще в АВ. Поскольку мы располагаем сравнительно небольшим материалом, можно сделать в порядке предположения следующее заключение. Тип АВ по сравнению с типом ВС содержит более специфические "гуманистические" проявления. Рассмотрим распределение "деятельностьных" проявлений между всеми четырьмя типами.

Таблица 4

Характеристика типов АВ, АС, ВС и ГС относительно "деятельностных" проявлений

Типы	Кол-во подростков	Деятельностные проявления I	2	3	4	5	6	7	8	9	I0	II	I2	Всего в абс. числах	в %
АВ	25	6 / 46%	I / 7%	I / 7%	2 / I4%	2 / I4%	I / 7%							I3	
АС	I4	I / 8,3%	I / 8,3%	—	2 / I7%	I / 8,3%	3 / 25%	I / 8,3%	3 / 25%					I2	
ВС	4I	I0 / 20%	2 / 4%	I / 2%	6 / I2%	I7 / 34%	I / 2%	4 / 8%	5 / I0%	2 / 1%	I / 2%			49	
С	I9	2 / 4%	I0 / 20%	3 / 8%	I6 / 38%	4 / 8%	4 / 8%	I / 2%	I / 2%			2 / 4%	I / 2%	44	
Всего	99	I9	I4	5	26	24	9	6	9	2	I	2	I	II8	

Содержание "деятельностных" проявлений: I. Хороший организатор. 2. Учится на "4"-"5". 3. Исполнительность, четкость. 4. Общественная активность, инициатива, творчество. 5. "Все интересно" - непосредственный интерес к делам. 6. Обязательность. 7. Умение повести, воодушевить других при выполнении дела. 8. Ответственность. 9. "Все всегда успевает". I0. Сообразительность. II. Сильное переживание из-за неудач. I2. Предлагает свою кандидатуру на выборную должность.

Первое проявление - "хороший организатор" наиболее представительно содержится в АВ (46%). Вдвое реже - в ВС, В, АС и С - в очень незначительной степени. "Учиться на "4" и "5" - второе проявление, более всего представлено в С (20%), т.е. на долю этого типа приходится столько же проявлений этой разновидности, сколько на остальные три. Что касается четвертого проявления - общественная активность, инициатива, то здесь Г лидирует (37%), на втором месте - АС (I7%), на третьем - АВ (I4%), на четвертом - ВС (I2%). Очень показательно, что непосредственный интерес к деятельности (пятое проявление) лидирует в ВС (34%), на втором месте в АВ (I4%). Обязательность и ответственность лидируют в АС (по 25%).

Исходя из полученных распределений "деятельностных" проявлений, едва ли можно отдать предпочтение какому-либо типу. Подростков типа АВ отличают организаторские способности и умения; типа АВ - обязательность и активность; типа ВС - непосредственный интерес к делу; типа С - общественная активность. Очевидно, "деятельностные" проявления, взятые сами по себе еще не могут достаточно ярко осветить характер нравственной направленности подростков. Только тот факт, что хорошие организаторские качества у половины подростков типа АВ сочетаются с их "идейными" и "гуманистическими" проявлениями, характеризует нравственную направленность этих пионеров. То же можно сказать о другой половине подростков этого типа, у которых "идейные" и "гуманистические" проявления сочетаются с общественной актив-

ностью, непосредственным интересом к делу, ответственностью. В типе АВ роль индикатора нравственной направленности выполняют "идейные" проявления, которые, сочетаясь с такими "деятельностными", как общественная активность, обязательность, ответственность, также дают нам положительный, но уже другой тип настоящего пионера. То же можно сказать и о типе ВС, где наличие "гуманистических" проявлений характеризует нравственную направленность подростков. Сочетание непосредственного интереса к пионерским делам с гуманистическими тенденциями, в частности со стремлением оказать помощь в общей работе, создает плодотворную почву для воспитания более сложных образований у пионеров-подростков - их идейности.

Отсутствие у типа С "идейных" и "гуманистических" проявлений снижает нравственную ценность этого положительного типа. Здесь весьма ценные "деятельностные" проявления - общественная активность, хорошая учеба и другие менее распространенные проявления - хорошие организаторские качества, непосредственный интерес к делам, обязательность - не могут с достаточной основательностью свидетельствовать о нравственной направленности подростков. Практика и специальные исследования неоднократно показывали, что общественная активность, инициатива и другие объективно ценные качества могут проявляться по эгоистическим мотивам. Анализ полученных данных позволяет сделать ряд выводов и предложений. В исследовании на основании конкретных положительных поступков (настоящего пионера) установлены жизненные показатели нравственной направленности, которые были выражены как обобщенные проявления: "идейные" - в количестве 6, "гуманистические" - 10, "деятельностные" - 12. На основании сочетаний нескольких проявлений у каждого подростка удалось вычленить типы нравственных характеристик. Полученные типы можно представить как некие ступени или уровни формирования нравственной направленности личности пионера-подростка. Если в качестве высшего уровня (идеальной модели) или цели воспитания можно считать тип АБ, то типы АС и ВС

представляются как разные по характеру, менее высокие уровни нравственной направленности.

Этот вывод подкрепляется и тем, что тип АВ содержит в большей мере, нежели типы АС и ВС, наиболее существенные проявления из числа "идейных" и "гуманистических". Что касается типа С, то его следует считать начальным уровнем нравственной направленности личности пионера, так как "деятельностные" проявления не могут еще адекватно характеризовать ее характер (например, такие, как активный, хороший организатор, обязательный и т.д.).

Наличие определенных уровней нравственной направленности и ее жизненных показателей создает возможность для прогнозирования целостного воспитательного процесса и контроля за его осуществлением. Предположим, что воспитатель, проанализировав ряд поступков подростка, относит его к типу С, причем вычленяет характерные для его поведения "деятельностные" проявления. Тем самым устанавливается "точка отсчета". Далее начинается прогнозирование, собственно воспитательная работа. Именно в силу того, что более высокие уровни типов ВС, АС, АВ также содержат соответствующие "деятельностные" проявления, следует опираться на них, с тем чтобы приращивать к личности наиболее приемлемые для нее и для данной ситуации "идейные" и "гуманистические" проявления. Время от времени следует производить контроль достигнутого и, устанавливая содержание уровня, имеющего место в данный момент, идти дальше не только к более высокому типу, но и к овладеванию конкретными проявлениями в его пределах. В этом смысле достижение типа АВ также предполагает поступательное движение к овладению более сложными "идейными" и "гуманистическими" проявлениями как в сфере побуждений, так и в сфере конкретных форм поведения, определенных умений.

Анализ отрицательных проявлений может быть дополнен следующими данными. Нас интересовало общее соотношение положительных и отрицательных проявлений по группам, соотношение противоположных проявлений внутри каждой группы,

а также частота определенных сочетаний отрицательных поступков.

326 отрицательных проявлений сочетается в различных комбинациях парами 283 раза. Примем следующее обозначение: а - "безыдейные" проявления; в - "антигуманистические", с - отрицательные проявления в сфере деятельности, d - другие отрицательные проявления, причем d_e - проявление нечестности, d_i - проявление трусости, d_m - проявление хулиганства. Приводим таблицу парных сочетаний отрицательных проявлений.

Таблица 5

Парные сочетания отрицательных проявлений

Отрицательные	Кол-во в абс.числах	Место
ав	43	2
ас	26	5
аа	9	8
вв	33	3
сс	31	4
вс	48	I
а	9	
в	25	5
с	I6	6
а	5	8
в	6	
с	6	
а	I	
в	I2	7
с	I3	7
Всего	283	

Как видно из таблицы, первое место занимает сочетание "антигуманистических" проявлений с отрицательными проявлениями в сфере деятельности - ВС, что соответствует наиболее распространенному положительному типу ВС. На втором месте - сочетание "безыдейных" и "антигуманистических"

проявлений, что соответствует второму месту положительного типа АВ. Третье и четвертое места занимают соответственно сочетания "антигуманистических" проявлений - 66 и отрицательных проявлений в сфере деятельности - СС. Довольно значительные по распространенности сочетания проявлений нечестности с "антигуманистическими" и отрицательными проявлениями в сфере деятельности (соответственно пятое и шестое места). Представляется, что нечестность в сочетании с другими отрицательными качествами можно рассматривать как один из информативных показателей отрицательной направленности. Эту же роль играют антигуманистические проявления в сочетании со всеми другими. Что касается сочетаний ас и аа, то их информативность может быть достаточной лишь при условии анализа, какие именно проявления составляют соответственно ас и аа. Очевидно, приоритет в определении отрицательной направленности должен принадлежать мотивирующему началу поступка, нежели недостаткам, в связи с неумением вести себя положительным образом. Что касается сочетания сс, то, как уже отмечалось, отрицательные проявления в сфере деятельности как определенные неумения нуждаются в подтверждении со стороны других проявлений для того, чтобы составить представление о содержании направленности личности подростка.

ПРОБЛЕМА РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТИ ЭМПИРИЧЕСКИХ ДАННЫХ В ИССЛЕДОВАНИИ НРАВСТВЕННОГО ОБЛИКА ПЕРВОКЛАССНИКОВ

И.В. Комановский (Иваново-Франковск)

Объектом изучения мы избрали моральное воспитание первоклассников в семье, поставив перед собой следующие задачи: а) уточнить структуру нравственного развития первоклассников и выявить взаимосвязь между отдельными ее компонентами с целью конкретизации содержания воспитания в семье. б) Определить уровни, основные условия и пути нравственного развития детей в условиях семьи. в) Разработать систему воздействий школы и общественных организаций на семью, в целях создания благоприятных условий нравственного развития детей данного возраста.

Решению поставленных задач служили: I) выделение в конце полугодия групп детей по уровням их нравственного развития. 2) Структурно-системный подход в изучении семей каждой выделенной группы первоклассников. 3) Определение основных факторов (условий) семейного влияния, детерминирующих зафиксированные уровни развития детей. 4) Выявление характера влияния отдельных факторов домашней среды на нравственное развитие детей. 5) Выявление зависимостей между действующими факторами и структурой семейного влияния на нравственное развитие первоклассников.

Исследование было построено на комплексном применении социологических и психолого-педагогических методов: анализа литературных источников, наблюдения, беседы, анкетирования, посещения собраний и производственных совещаний трудовых коллективов родителей, метода монографического изучения ребенка, корреляционного и факторного анализов. Для контроля надежности результатов, воспроизведения динамики исследуемого процесса и создания соответствующей

таблица I

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ДАННЫЕ ГЕНЕРАЛЬНЫХ СОВОКУПНОСТЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ СРЕДНИХ ШКОЛ ИВАНО-ФРАНКОВСКОЙ ОБЛАСТИ 1965-1970 гг.

Признаки	1965/66 учебный год					1966/67 учебный год					1967/68 учебный год		
	Количество средних школ	В них первых классов	Первоклассников	В том числе		Количество средних школ	В них первых классов	Первоклассников	В том числе		Количество средних школ	В них первых классов	Первоклассников
				Девочек	Мальчиков				Девочек	Мальчиков			
Село	73	I36	3495	I623	I872	83	I49	3986	I953	2033	96	I64	4263
Город	60	I3I	3950	I783	2I67	62	I46	4578	2230	2348	62	I46	47I9
Село и город	I33	267	7445	3406	4039	I45	295	8564	4I83	438I	I58	3I0	8982

Продолжение таблицы I

1968/69 учебный год					1969/70 учебный год					
В том числе		Количество средних школ	В них первых классов	Первоклассников	В том числе		Количество средних школ	В них первых классов	Первоклассников	В том числе	
Девочек	Мальчиков				Девочек	Мальчиков				Девочек	Мальчиков
1994	2269	97	169	4363	2171	2192	100	178	4303	2148	2155
2115	2604	67	168	5564	2775	2789	68	168	5406	2692	2714
4109	4873	164	337	9927	4946	4981	168	346	9709	4840	4869

модели использовались фотографирование, киносъемка, звукозапись и другие технические средства.

Исследованием было охвачено 1040 первоклассников и их семей городов и сел Ивано-Франковской области. При этом мы стремились к тому, чтобы наша выборочная совокупность представляла все качественно своеобразные категории в таких пропорциях, в которых они имеют место в генеральной совокупности. Определение количества и качества объектов исследования мы проводили при помощи комбинированной выборки, соединяя стратифицированное многофазное шаблонирование со случайной выборкой, посредством которой определялся административный район (Калушский), подвергаемый позже стратификации (по школам). Классы в стратах (школах) также подвергались случайной выборке.

На основе статистических данных было установлено количество сельских и городских средних школ Ивано-Франковской области и количество в них первых классов и первоклассников, в том числе девочек и мальчиков, что представляло собой генеральную совокупность. Эти данные мы взяли на начало эксперимента (1967/68 учебный год), за два предыдущие и два последующие учебные годы (см.таблицу I). При этом мы руководствовались положением, что при отборе гомогенной статистической совокупности можно достичь достаточной достоверности результатов и при сравнительно небольшом количестве исследуемых объектов. Поэтому мы включили в генеральную совокупность только один тип школ - средние школы области. Из таблицы I видно, что максимальное количество первоклассников всех средних школ области составляет 9.927 (1968/69 учебный год), что не превышает 10 тыс.учащихся первых классов данного типа школ. Уже на этом основании мы смогли бы определить масштабный коэффициент шаблона, который в нашей стране принимается равным 10% от генеральной совокупности.[1] Тогда численность нашей выборочной совокупности составляла бы 900 первокласс-

1 См.: Проблемы методологии педагогики и методики исследований. М., "Педагогика", 1971, стр.178.

таблица 2

СРАВНЕНИЕ ГЕНЕРАЛЬНОЙ И ВЫБОРОЧНОЙ СОВОКУПНОСТИ НА РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТЬ ПО ДВУМ ПРИЗНАКАМ

Признаки	Генеральная совокупность (1967/68 учебный год)				Выборочная совокупность (1967/68 учебный год)				Разность	Величина надежности выборки (P)	
	село		город		село		город				
	Абсолютное число первоклассников	% к общему числу первоклассников	Абсолютное число первоклассников	% к общему числу первоклассников	Абсолютное число исследуемых первоклассников	% к общему числу исследуемых первоклассников	Абсолютное число исследуемых первоклассников	% к общему числу исследуемых первоклассников		P_I	P_2
Девочки	1878	20,91	2287	24,90	222	21,35	254	24,42	+0,44	-0,48	$0,95^x$ $0,95^x$
Мальчики	2149	23,93	2718	30,27	254	24,42	310	29,81	+0,49	-0,46	$0,95^x$ $0,95^x$
ВСЕГО		8982				1040 (11,57%)[I]					
		100%				100%					

Примечание: I -11,57 - это процент 1040 первоклассников от их генеральной совокупности (8982)

x - Допустимая ошибка выборки m доп. $< 0,05$

сников сельских и городских средних школ.

Сравнительные данные генеральных совокупностей первоклассников средних школ области убедительно показывают, что за 1967/68 учебный год она (8.982 ученика) очень близка к средней арифметической генеральных совокупностей первоклассников за пять лет (8.925)учеников. Это свидетельствует о том, что генеральная совокупность первоклассников 1967/68 учебного года является типичной для данного пятилетия и отображает средние тенденции ее динамики. Следовательно, ее можно с полным основанием включить в таблицу для определения выборочной совокупности (см.таблицу 2). Объем ее мы определяли при помощи таблиц и номограмм достаточно больших чисел и проверкой математическими формулами. Например, при вероятности появления события $p = 0{,}4$, допускаемой ошибке $m_{доп} = \pm 0{,}03$ и величине надежности $P = 0{,}950$ находим в таблице достаточно больших чисел объем выборочной совокупности $n = 1024$. В другой таблице достаточно больших чисел при m доп. $= \pm 0{,}04$, $P = 0{,}990$ $n = 1036$.[1]

Как видим, численность выборочной совокупности зависит в основном от двух наперед заданных числовых параметров, которые одновременно определяют уровень достоверности информации, а именно: 1) величины достоверности (P), по которой судим о надежности заключения по данному числу наблюдений n и 2) величины допускаемой ошибки (m доп.). При этом очень важно, чтобы при наперед заданном уровне достоверности достоверность и ошибка оценки объекта исследования не превышали саму оценку при анализе данных наблюдения над единицами выборки. Это достигается определением объема выборочной совокупности при помощи соответствующих формул или таблиц и номограмм достаточно больших чисел.

---

1 См.: Методика и техника статистической обработки первичной социологической информации. М., "Наука", 1968, стр. 269-270.

Уточнение объема выборочной совокупности осуществлялось при помощи формулы:

$$n = \frac{N z^2 pq}{N m^2_{доп} + z^2 pq}$$

где N - генеральная совокупность, n - выборочная совокупность, $m_{доп}$ - максимальная ошибка выборки, P - величина надежности выборки, z - постоянная величина, соответствующая степени надежности заключения, p - относительная доля первоклассниц в выборке, q - относительная доля мальчиков-первоклассников в выборке. При N = = 8982, t = 2 (когда P = 0,954), p = 0,46, q = 0,54, m доп. = 0,03, n = 987.

Сформировав объем выборочной совокупности в нашем исследовании из I040 единиц, мы тем самым еще увеличили степень надежности выводов о генеральной совокупности. За всеми признаками, как показывает анализ таблиц I и 2, наша выборочная совокупность адекватно репрезентует генеральную. Учитывая требования к формированию количества и качества выборочной совокупности, объект нашего исследования представляет собой шесть городских и десять сельских средних школ Ивано-Франковской области, где в I6 сельских первых классах исследованием охвачено 476 мальчиков и девочек, в I4 городских первых классах - 564 первоклассников и их семей.

С общей проблемной репрезентативности эмпирических данных (количественное и качественное соответствие выборочной совокупности генеральной) тесно связаны частные ее проблемы. Имеется в виду прежде всего сбор объективной информации об объекте исследования, способы классификации и обработки ее. Без этого, как бы удачно не была сформирована выборочная совокупность, нельзя получить репрезентативных результатов исследования, а следовательно и сделать объективные выводы об изучаемом объекте.

Мы разработали специальные письменные памятки учителям, воспитателям, руководителям школ по методике изучения первоклассников, охарактеризовали критерии оценок

для выявления уровней и факторов нравственного развития детей в семье. Аналогичные памятки были разработаны и для родителей. Среди них: "Как изучать личность своего ребенка", "Дневник матери и отца".

Заботясь о репрезентативности и достоверности материалов исследования, мы руководствовались прежде всего принципом независимых характеристик, сущность которого заключается в том, что, какой бы метод исследования нами не использовался, при помощи каждого из них мы собирали необходимую информацию об одной и той же единице выборки, по одним и тем же вопросам из разных источников (одноклассники, друзья по двору или улице, родители, учителя, воспитатели). Источниками информации о родителях были их дети, учителя, воспитатели, друзья и соседи семьи, их трудовые коллективы. Другим важным принципом была дифференциация, т.е. изучение исследуемого явления в разных условиях. Например, уровень нравственного развития первоклассников выявлялся в условиях колхозных, рабочих и интеллигентных семей; в условиях села и города, в семьях с одним ребенком, с двумя, тремя детьми, в многодетных и неполных семьях. Учитывались и такие условия, как образовательный, моральный, педагогический, материальный уровень родителей. Для проверки достоверности результатов констатирующего эксперимента мы повторили его в 1968/69 и 1969/70 учебных годах в тех же экспериментальных школах.

Опыт нашего исследования показывает, таким образом, что достоверность и репрезентативность результатов исследования зависят прежде всего от количества и качества выборки, методов ее формирования, уровня организационной и инструктивно-методической работы с учителями-экспериментаторами, от методики и техники сбора эмпирической информации об объекте исследования, способов классификации ее и построения таблиц первичного и вторичного распределения, от процедур обработки и проверки их, т.е. от профессионального уровня самого исследователя.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЫБОРОВ В КОЛЛЕКТИВЕ ШКОЛЬНИКОВ

В.А. Петровский (Москва)

Чуть ли не каждое социально-психологическое исследование, проводимое в школьном коллективе, начинается с применения социометрической процедуры. Обращение к социометрии не есть дань моде: на сегодняшний день это один из немногих способов, посредством которого можно увидеть зачастую скрытую от непосредственного наблюдения систему межличностных взаимоотношений в коллективе. Социометрический метод как "экспресс-прием" изучения групп чрезвычайно удобен. Частота использования социометрии настолько велика, распространенность социометрического исследования настолько обширна, что можно говорить о сложившемся сейчас своеобразном "социометрическом зрении" психологов, когда группа как объект социально-психологического изучения и педагогических воздействий представляется прежде всего в социометрическом ракурсе.

Совокупность межличностных отношений в той форме, в которой она отражается в социометрическом исследовании, обычно служит основной структурной характеристикой изучаемой общности; социометрические индексы выступают как наиболее существенные психологические "переменные" при изучении внутригруппового взаимодействия, а социометрическая избранность или отверженность всегда представляется "тайной", которую должен расшифровать педагог и психолог. С другой стороны, нужно задуматься над тем, что же представляет собой сам социометрический срез: получаем ли мы с его помощью некоторую фундаментальную картину или, быть может, выявляем лишь недифференцированный по своей природе поверхностный слой взаимоотношений.

В ответе на этот вопрос могут быть заняты две позиции.

По сравнению с формальной картиной деловых связей социометрическая развертка межличностных отношений в группе выступает в роли психологической структуры социальных связей. Однако она сама становится формальной структурой по отношению к тем содержательным факторам, которые определяют психологическое единство коллектива. Социометрический прием, например, не способен отличить сложившийся коллектив от "корпорации" (по терминологии К.К. Платонова), а "корпорацию" - от диффузной группы.

Преодоление узкосоциометрического подхода в существующих экспериментальных исследованиях возможно в двух направлениях: путем создания новых экспериментальных процедур, строящихся на существенно иной экспериментальной основе (исследования Ю.В. Янотовской и др.), или же путем такого "снятия" социометрического принципа, в котором социометрическая картина выступает лишь как внешняя форма коллективной жизни, в то время как действительная картина усматривается в мотивационных отношениях, соединяющих в одно целое изучаемую общность людей. С другой стороны, очевидно, что при выявлении существенных отношений, выступающих в форме социометрической связности необходимо отталкиваться от социометрической картины, иметь ее перед собой и уметь ею пользоваться. Поэтому общая композиция эксперимента, расширяющего социометрический "горизонт" видения, должна включать социометрию в качестве своей необходимой части.

Начнем с самого простого примера. Допустим, школьнику, не подготовленному к сложному диктанту по пройденному материалу, предоставлено право свободного выбора товарища по парте. В том случае, если школьник прежде всего надеется на помощь соседа, нетрудно представить себе ту "операцию", которую он производит в уме. В первую очередь он хотел бы сидеть с Арбузовым, потому что тот, конечно, все напишет правильно и без колебаний окажет помощь; во вторую очередь выбрал бы Березкина, который хоть и может, но без особой охоты;... на пятое место поставил бы

бы Зайцева: тот, безусловно, захочет помочь, но и сам может всё напутать; и наконец, последнее место отвел бы для того, кто не только не поделится опытом, но и сообщит учителю, что ему "мешают".

Конечно, случай, когда школьник полностью полагается на помощь соседа, не надеясь на свои силы, не является типичным. Однако если допустить вероятность подобной ситуации и сопоставить два ряда: один, упорядоченный в соответствии со свободным выбором, другой - в соответствии с затаенным планом "всё, что нужно, сумею списать", то они совпадут. Другими словами, коэффициент ранговой корреляции между рядом, ранжированным по общей социометрической инструкции, и рядом, ранжированным по некоторому частному качеству (которое, как это явствует из примера, в разной мере свойственно соученикам испытуемого), будет равен единице. И тогда надежда получить помощь - единственное содержание мотивационного ядра.

Конечно, какой-то один мотив, рассматриваемый сам по себе, лишь в редких случаях может служить надежной основой всех выборов в соответствии с социометрической инструкцией. Решение относительно мотивационных истоков выбора в коллективе должно быть получено при рассмотрении достаточно общих потребностей развивающейся личности, таких, как потребность в отношениях "ответственной зависимости" в коллективе, потребность руководствоваться ценностными ориентациями референтных групп и лично формировать их, осуществляя "самоопределение в коллективе", потребность в эмоциональной близости с небольшим числом особенно значимых друзей, потребность в поддержании высокого статуса в коллективе, потребность в "идентификации" себя с коллективом и самовыражению в нем и т.д. Все эти потребности таковы, что могут быть лишь искусственно изолированы друг от друга. Однако их выраженность у разных людей может быть существенно различной. Поэтому и возникает задача выявления силы проявления этих потребностей у школьников в ситуации социометрического выбора.

Однако потребности могут быть обнаружены путем простого, непосредственного наблюдения, поскольку они выступают только в форме конкретных мотивов поведения, составляя их глубокую основу. Поэтому ответ на вопрос о роли каждой потребности в социометрии может быть получен через выявление мотивационного ядра выбора. Под мотивационным ядром выбора мы подразумеваем устойчивую систему мотивов, образующую психологическую основу индивидуальной предпочтительности, проявляемой школьниками в социометрическом эксперименте.

Допустим, нас интересует соотношение потребностей в общении и в совместной с товарищами практической деятельности. В жизни школьника эти потребности, как известно, выступают в единстве, поэтому возникает вопрос об их сравнительной ценности при социометрическом выборе. Первая из них может быть представлена, например, устойчивой ориентацией школьников на следующие качества соучеников: "с этим человеком всегда можно поделиться своими радостями и горестями"; "с ним (с ней) всегда есть о чем поговорить"; "ему (ей) можно доверить самую сокровенную тайну". Потребность в совместной практической деятельности с товарищами может быть представлена в форме следующих оснований выбора: "на этого человека всегда можно положиться"; "он (она) даже в трудную минуту может найти нужное решение"; "если он (она) что-либо обещает, то сделает непременно"; "он (она) никогда не откажет в помощи"; "это человек деловой и справится даже с трудным заданием". Все эти качества могут быть мотивами выбора в социометрии.

Какая же группа качеств, мотивирующих выбор, наиболее значима для школьника? Ответ на поставленный вопрос можно найти при сопоставлении между собой социометрического ранжирования и оценки соучеников по каждому из указанных достоинств. Положим, применяется одна из наиболее "сильных" социометрических инструкций: испытуемый должен ответить на вопрос, с кем бы он хотел остаться в классе в случае, если класс будет переформирован. В соответствии

с инструкцией школьник располагает всех своих соучеников в порядке предпочтительности от наиболее желательных до наименее желательных. Через неделю можно продолжить эксперимент. На этот раз экспериментатор предлагает школьникам оценить своих соучеников по каждому из тех достоинств, которые входят в известные нам две группы качеств. Выполняя это задание, участвующие в эксперименте упорядочивают список класса так, что в первом случае получается ряд, ранжированный по первому из предложенных личностных достоинств (т.е. по тому, в какой мере с этим товарищем можно поделиться своими чаяниями), во втором - по следующему (т.е. в соответствии с тем, можно ли определенно ожидать от этого товарища, что он не откажет в помощи в трудную минуту) и т.д., так что все качества станут основаниями для ранжирования. После этого может быть использована та же процедура сопоставления, которая была намечена нами в первом примере. А именно, производится ранговая корреляция рядов, ранжированных по частным достоинствам, с тем рядом, который был получен на базе социометрической инструкции (по формуле Спирмена). Высокие значимые коэффициенты позволяют принять гипотезу о том, что соответствующие личностные достоинства членов группы входят в мотивационное ядро выбора в социометрическом эксперименте, мотивируют индивидуальную предпочтительность. В приведенной ситуации оценка полученных результатов позволяет, во-первых, выяснить, какие из групп личностных достоинств преимущественно составляют шкалы индивидуальной предпочтительности; во-вторых, выяснить относительный вес каждой из приведенных личностных черт, сопоставляя между собой коэффициенты корреляции; в-третьих, установить группу достоинств, которым соответствуют высокие коэффициенты корреляции. Эта группа и образует мотивационное ядро выбора. Установив его, можно судить о том, какая из потребностей личности доминирует в выборе.

Понятие мотивационного ядра выбора может быть распространено и на группу в целом через выделение преимущест-

венных мотивационных компонентов в системе межличностных отношений в ней. Таким образом становится возможным экспериментальное изучение нравственной направленности коллектива.

Планируя эксперимент по установлению мотивационного ядра выбора, следует иметь в виду следующие обстоятельства. Качества, "тестируемые" на вхождение в мотивационное ядро, могут быть предъявлены испытуемому в существенно различных формах. Так, те личностные достоинства, которые должны быть оценены каждым испытуемым, могут быть заданы как отдельные качества в их относительно "абстрактной" форме ("добрый", "умный", "честный", "справедливый", "отзывчивый"). Тогда личность, осуществляющая оценку, "видит" товарища как бы со стороны. Вместе с тем эти же качества могут быть открыты тому, кто производит оценку. Они же могут выступать в комплексной форме ("я знаю его как очень честного человека", "я знаю его как честного и справедливого человека", "этот человек кажется мне внимательным и отзывчивым, я всегда смогу обратиться к нему за помощью"). Школьники должны указать, к кому в их классе каждое из этих высказываний относится в первую очередь, во вторую и т.д.

Наконец, качества могут быть заданы неявно. В этом случае испытуемому предлагается ознакомиться с содержанием небольших историй, в которых описываются поступки и намерения людей в различных ситуациях. Поведение героя в каждой из этих ситуаций характеризует его с какой-то определенной стороны, обнаруживая в нем такие черты, как например, смелость, честность, решительность и т.д. Испытуемый должен ответить на следующие вопросы: кто из его товарищей в первую очередь мог бы в подобной ситуации вести себя так же, как герой истории, кто - во вторую очередь и т.д. После того как все товарищи в классе были оценены указанным образом, участвующие в эксперименте должны указать, как они понимают каждую из этих ситуаций и какие черты личности раскрываются в них. При обработке

материала экспериментатор, соотнося ряды ранжирования в соответствии с содержанием предложенных для оценки историй с социометрическим рядом, устанавливает мотивационное ядро выбора. Опираясь же на интерпретации, данные школьниками поступкам и помыслам героев историй, он заключает о действительных мотивах выбора в социометрическом эксперименте.

Углубление социометрической картины - одна из актуальных социально-психологических задач. Рассмотрение мотивационного ядра выбора в системе межличностных отношений представляет собой одну из попыток экспериментально решить эту проблему. Критический анализ социометрии в его теоретических и экспериментальных формах приводит к такому "снятию", в котором традиционная социометрическая картина служит не столько целям диагностики коллектива, сколько сама становится объектом психологической диагностики.

ОБ ОДНОМ ПРИЕМЕ ВЫЯВЛЕНИЯ РЕФЕРЕНТНЫХ ГРУПП В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Е.В. Щедрина (Москва)

С современном обществе личность неотделима от коллектива. Поэтому важно выявить такие группы, которые в большей степени оказывают на индивида воспитывающее или иное воздействие и таким образом способствуют выработке линии его собственного поведения. Мы предположили, что группа лиц, значимых для индивида в отношении оценки качеств его личности, способов его поведения, мнений и ориентаций, т.е. референтная группа, не может быть выявлена с помощью социометрического теста.

Для доказательства этого утверждения мы создали специальную методику, позволяющую, как нам представляется, выделить значимый для школьников круг общения в коллективе. Результаты её использования мы сравнили с результатами выбора по социометрической методике.

Было проведено две серии экспериментов в каждом из исследуемых коллективов. Первая серия состояла в применении социометрического теста. Школьникам предлагалось представить себе, что их класс может быть переформирован и при составлении списка нового класса будут приняты во внимание пожелания самих ребят. Каждому ребенку предлагалось выделить три группы учащихся в своем классе: I) товарищи по классу, с которыми он в первую очередь хотел бы продолжать учиться (приблизительно 7-I0 человек отметить знаком "+"); 2) те ребята, которых он не хотел бы видеть в новом классе (7-I0 человек отметить знаком "-"); 3) все остальные (не отмечать никак). При этом ребятам была обещана гарантия неразглашения их ответов, занесенных в опросный лист, и поставлено условие, что работа должна быть выполнена самостоятельно, без подглядывания друг к другу.

Когда ребята справились с этой частью работы, экспериментатор предложил упорядочить первую и вторую группы по степени предпочтительности таким образом, чтобы в первой группе против фамилии наиболее предпочитаемого ученика стоял номер I, чуть менее предпочитаемого - номер 2 и т.д. То же самое предлагалось проделать со второй группой: здесь номер I ставился против фамилии того ученика из второй группы, которого заполняющий опросный лист меньше всего хотел бы видеть в новом классе, номер 2 - против того, с которым тоже не хотел бы продолжать учиться, но несколько в меньшей степени, чем с первым и т.д. Как в первой, так и во второй группах номеров должно быть столько, сколько учеников оказалось в каждой из них. На этом первая серия эксперимента заканчивалась.

Через неделю была проведена вторая серия - с применением разработанной нами методики выявления значимого круга общения в коллективе, два варианта которой мы для этой цели построили (во второй серии можно применять как тот, так и другой вариант). Мы предполагали, что круг лиц, выбранных по социометрической методике, не совпадает с кругом лиц, выявленных с помощью разработанной нами методики.

Первый вариант методики состоял из предварительной и основной серий. Участников опыта заранее просят по шкале, имеющей определенный набор баллов, оценить каждого своего одноклассника в отношении каких-то определенных, одинаковых для всех качеств (например, умный, добрый, честный и пр.). Оценочный лист может иметь вид таблицы, на которой слева по вертикали нанесены фамилии учеников класса, а вверху (слева направо) весь набор предложенных для оценки качеств. Оценки проставляются на пересечении фамилии и тех качеств, по которым оценивается каждый ученик. (обычно эта процедура не отнимает много времени, если проделать ее всем классом одновременно).

Данные этой предварительной серии наносятся экспериментатором (учителем) на соответствующие карточки. На

карточках с одной стороны обозначены фамилия каждого из участников эксперимента и то качество, которое оценивает указанный на карточке ребенок. На обратной стороне проставляется оценка обозначенного качества, данная указанным на карточке школьником какому-либо одному своему однокласснику. Для каждого ребенка экспериментатор составляет определенное количество карточек.

Таким образом, в общей сложности каждый ученик получает от своих одноклассников по $(n-1)m$ оценок, где n - число учащихся в классе, m - число оцениваемых качеств (одно и то же для всех испытуемых). Общее число карточек в эксперименте: $N = n(n-1)m$

Основная серия эксперимента протекает в ситуации выбора каждым учеником ограниченного числа из $(n-1)m$ предложенных карточек. К примеру, Иванов оценивает личность Петрова по трем качествам. Значит, в число предложенных Петрову для выбора карточек входят три карточки с указанной на них фамилией Иванова; при этом верхние стороны этих трех карточек различаются между собой тем, что рядом с одной и той же фамилией "Иванов" обозначены соответственно качества (скажем, ум, доброта, честность). Но Иванова оценивает по этим качествам не только Петров, но и все остальные его одноклассники, поэтому общее число карточек, предложенных Петрову для выбора, - $(n-1)3$. Главная идея этой серии заключается в том, чтобы выявить избирательное отношение каждого индивида к наиболее значимым членам коллектива.

Во второй серии, проводимой также после социометрического теста, ученикам предлагается на специальных опросных листах указать тех сверстников, с выборами которых, осуществленными в первой серии, он хотел бы ознакомиться в первую очередь. Таким образом, и здесь, так же как и в первом варианте методики, выявляется круг лиц, мнение которых о других членах коллектива является наиболее значимым для каждого одноклассника.

В обоих вариантах экспериментатор заранее сообщает,

что участникам опыта разрешается отметить на опросных листах (во втором варианте) или выбрать количество карточек для ознакомления с оценками, занесенными в них (в первом варианте), не более семи. Особо оговаривается, что сигнал прекращения опыта может быть подан после л ю б о г о выбора. Иными словами, в инструкции указано, что в некоторых случаях эксперимент может быть прерван сразу же после первого выбора, в некоторых - после второго и т.д. Фактически же экспериментатор дает возможность осуществить полный набор возможных выборов, обозначенных в инструкции.

Второй вариант методики и основную серию первого варианта лучше проводить так, чтобы экспериментатор мог иметь возможность беседовать с каждым учеником один на один. При использовании второго варианта в нашем опыте экспериментатор вызывал по одному каждого ученика, предлагал внимательно просмотреть весь список класса и действовать согласно вышеизложенной инструкции; при этом экспериментатор сам делал соответствующие пометки в опросных листах: против первой указанной фамилии ставил цифру I, против второй - 2 и т.д. Затем школьника отпускали домой, чтобы он не мог рассказать об опыте своим одноклассникам, оставшимся в классе.

При проведении основной серии первого варианта методики экспериментатор также вызывал каждого ученика из класса, раскладывал перед ним соответствующие карточки и предлагал действовать согласно инструкции. Указанные школьником карточки откладывались в сторону и фиксировались экспериментатором. После проведения эксперимента школьника также отпускали домой.

Итак, согласно инструкции, ребята могли узнать оценки или мнения лишь немногих своих одноклассников, поэтому они, разумеется, стремились в первую очередь ознакомиться с результатами выборов тех своих сверстников, чье мнение особенно ценно для них, выявляя тем самым свою референтную группу в классе. При этом порядок выбора карточек в

первом варианте и порядок, в котором каждый ребенок указывал группу лиц, выборы которых его интересуют, соответствовал порядку предпочтения, т.е. выявлял последовательность ряда лиц, оценками или мнением которых школьник интересуется в первую очередь.

Следовательно, эксперимент может выявить, с одной стороны, порядок предпочтения лиц, мнения которых наиболее значимы для ученика, а с другой стороны, то качество его собственной личности (из предложенных m качеств - в первом варианте), в оценке которого со стороны своих товарищей по коллективу личность нуждается больше всего ("референтное" качество), причем таких качеств может быть несколько. Предварительный результат проведенных экспериментов подтвердил гипотезу о несовпадении двух разных выборных групп, обнаруженных с помощью социометрического теста, и методики выявления значимого круга общения в коллективе, который можно был бы назвать "референтометрическим тестом".

О СООТНОШЕНИИ РЕАЛЬНЫХ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКИХ ВЫБОРОВ В СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНО-ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю.В. Янотовская (Москва)

Потребность в четких количественных методиках изучения школьного коллектива удовлетворялась в последнее время за счет применения различных вариаций социометрии. Всегда ли это правомерно?

В своих посылках мы исходили из того, что словесный выбор еще не отражает действительного отношения к тому или иному товарищу и что отношения, выявленные в результате применения социометрической процедуры, могут не совпадать с реальными, жизненными отношениями. Для подтверждения этого положения нами было проведено исследование, состоявшее из двух циклов. В первом цикле мы выявляли структуру первичных коллективов, используя один из вариантов традиционного социометрического метода. В двух группах учащихся X классов общеобразовательной школы и в одной группе профтехучилища задавался вопрос "К кому из своих товарищей ты обратишься за помощью в случае затруднений?" (имелась в виду конкретная ситуация на уроке токарного дела). Во втором цикле незаметно для учеников мы зафиксировали, к кому они в самом деле обращались за помощью на таких уроках.

Эксперимент проводился в пять этапов, отличавшихся один от другого способом оценки выполнения задания, который сообщался мастером до начала работы. На первом этапе ученикам было известно, что оценка не будет поставлена в журнал. На втором - сообщалось, что задание контрольное, на оценку. На третьем - ученикам были розданы карты самоконтроля, где по сигналу мастера им следовало отмечать, сколько приблизительно процентов нормы выполнено на данный момент и оценить качество своей работы. На четвертом этапе вводился элемент соревнования. Условия последнего, пятого этапа, были такими же, как и первого: ученики

знали, что за работу мастер не будет ставить отметки. Перед началом трудовых операций мастер сообщал: "В случае затруднений можете обращаться за помощью ко мне или друг к другу". Фиксируя обращения за помощью в процессе пяти экспериментальных серий, мы получили четкую картину реальных взаимных выборов членов изучаемых ученических коллективов.

В результате проведения эксперимента по названным методикам мы получили два ряда данных: социометрические, которые мы склонны рассматривать в качестве прогнозируемых, и действительные. При их сопоставлении выявился ряд существенных различий между выборами.

I. Если прогнозируемые выборы показали детей, отнесенных к категории "отверженных" (а их было значительное количество), то в реальных выборах во всех трех группах данная категория отсутствует. Это означает, что в совместной общественно полезной деятельности проявляются истинные, реальные отношения детей друг к другу, и они значительно лучше, нежели осознаваемые ими словесные отношения - оценки. В реальной ситуации взаимодействия, как показал эксперимент, все ученики охотно контактируют друг с другом.

2. При реальных выборах произошло общее перераспределение подгрупп. По сравнению с прогнозируемыми выборами в условиях активной трудовой деятельности наблюдается увеличение положительных эмоционально-окрашенных связей за счет сокращения отрицательных.

3. Анализ адресовки выборов партнеров по деятельности показывает, что "эталонные звезды", получившие абсолютное большинство в прогнозируемых выборах, попадают в подгруппу "предпочитаемых" и "пренебрегаемых" в ранговом порядке распределения, составленном на основе результатов реально осуществленных выборов. Причины расхождения данных, полученных в результате проведения экспериментальных процедур, могут быть объяснены следующими моментами.

При социометрической процедуре на вопрос "К кому ты в случае затруднения в работе обратишься за помощью?" выбор партнера в мысленном плане, по нашему предположению, не прогнозирует (или прогнозирует в незначительной мере) ответной реакции выбираемого, лишь содержит в себе отношение субъекта к объекту выбора: "Я хочу выбрать его". Реальный план выборов включает и элементы учета ответной реакции: "Как НЕКТО отнесется к тому, что его выберу Я?"

При этом определять характер выбора могут самые различные мотивы: деловые, престижа, самоутверждения и т.д. Например:

Гипотетический план	Реальный план
а) "Я могут выбрать Н, потому что он больше всех здесь знает";	"...но я не обращусь к Н. за помощью, потому что он ко мне плохо относится";
б) "Я могу выбрать Н., потому что он мой друг";	"... но я не буду к нему обращаться, потому что он знает не больше меня".

При реальном выполнении заданий в случае затруднений актуализируется прежде всего уже сложившаяся система внутренне принятых, п р о т о р е н н ы х с в я з е й группы, проясняется реально существующая гамма отношений. При исследовании групповой дифференциации методом социометрии выбор партнера по деятельности вероятнее всего происходит по такому основанию: "Я знаю, что этот человек - отличник, т.е. он в наибольшей степени соответствует эталону". Следовательно, в прогнозируемом выборе решающую роль играют социальные ожидания группы, мастера, которые известны и ученикам, так как зафиксированы в оценочных штампах данного коллектива. Подобно клише, эти зафиксированные в оценках групповые эталоны накладывают свой отпечаток на взаимооценки учеников.

В реальных выборах-контактах определяющую роль может играть деловая ориентированность и эмоционально окрашен-

ные связи. Акт выбора не является самоцелью. Он оказывается включенным в ход основной деятельности и реализуется под воздействием как осознаваемых, так и неосознаваемых мотивов. Обращение за помощью к "эталонным звездам", получившим абсолютное большинство выборов при социометрической процедуре, в ситуации реального воздействия приобретает усложненный характер в силу ясно осознаваемого весьма высокого их социометрического статуса и вполне очевидной деловой ориентированности в процессе трудовой деятельности. Возможен и такой план: "Я высоко оцениваю его. Его мнение для меня очень значимо. Я обратился бы к нему за помощью, но в этом случае он поймет, что я мало знаю, а вот этого-то я и не хочу. Поэтому я лучше спрошу у кого-нибудь другого".

Таким образом, в совместной активной общественно-полезной деятельности учащихся происходит коррекция межличностных отношений: усиливается влияние положительных эмоциональных факторов, что ведет к формированию истинного коллектива. Совместная групповая деятельность, осуществляемая в условиях свободы выбора способа поведения, является результативным воспитывающим средством воздействия как на формирование эмоционально окрашенных, положительных связей отдельных членов группы, так и на групповую структуру ученического коллектива в целом.

ИЗМЕРЕНИЕ ВЛИЯНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЕ

С.А. Котик (Иваново-Франковск)

Важным фактором в формировании и развитии личности студента являются межличностные отношения в коллективе, возникающие в процессе учебной, трудовой и других видов деятельности.

За последние годы опубликован ряд исследований по социальной психологии, в которых уделяется внимание изучению вузовских коллективов и их роли в формировании личности студента, особенностям взаимоотношений в студенческих академических группах (Н.С. Перебова, Б.А. Буйвол, Г.В.Дубовка, Л.А. Денилевская, Т.В. Пелевина, С.А. Котик, Г.Г. Быкова и О.В. Неровня, С.О. Мусатов и другие).

Однако, на наш взгляд, мало исследован вопрос взаимовлияния успеваемости студентов и их межличностных отношений.

В поисках эффективных методов учебного и воспитательного влияния на всестороннее развитие личности студента в своем исследовании мы исходили из того, что успехи их в учебе зависят не только от способностей, мотивов, ценностей, близких и далеких перспектив, но и от студенческого коллектива и прежде всего от взаимоотношений, сложившихся в академических группах, от психологического статуса каждого студента в группе, силы и интенсивности взаимодействия, эмоциональной экспансивности, социометрической когерентности, групповой интегративности и т.д.

Объектом исследования были 12 академических групп Ивано-Франковского педагогического института им. В.С. Стефаника. Экспериментом были охвачены 291 студент четырех

групп II курса филологического факультета, двух групп II курса физико-математического факультета, одной группы II курса факультета методики и педагогики начальных классов, трех групп I курса исторического факультета и двух групп I курса физико-математического факультета.

Методами исследования были непараметрическая внутригрупповая социометрия, стандартное интервью, наблюдение и изучение успеваемости студентов по экзаменационным ведомостям и другим документам. Критерии, по которым проводилась социометрия, были определены после тщательного ознакомления с группами. Было предложено два официальных критерия: I. "С кем бы Вы желали быть в одной подгруппе для прохождения лабораторных занятий по психологии?" 2. "Выберите, пожалуйста, тех студентов, которые по вашему мнению выберут нас в подгруппу для прохождения лабораторных занятий по психологии".

Из отобранных I2 академических групп 6 групп были экспериментальными и 6 - контрольными. Социометрическим экспериментом были охвачены все I2 групп.

Экспериментальные подгруппы были созданы после обработки результатов социометрии по первому критерию. В первую половину экспериментальных подгрупп вошли студенты, которые по результатам социометрии получили наибольшее количество выборов (от I0 и больше) с учетом взаимных выборов. Во вторую половину были включены студенты, которые получили менее I0 выборов, включая выборы с отрицательным знаком. В экспериментальных подгруппах, как и в контрольных, было по I2-I3 студентов.

Все подгруппы, укомплектованные студентами, получившими I0 и больше выборов, проходили занятия по психологии у преподавателя К., все остальные - у преподавателя П. В контрольных подгруппах проводили занятия также эти преподаватели.

Прежде всего перед нами встал вопрос: какими мотивами руководствовались студенты, выбирая товарищей для совместного прохождения лабораторных занятий по психологии. Для

его решения определялся социометрический статус каждого студента в группе в соответствии с формулой:

$$C_i = \frac{R_i^+ + R_i^-}{(N-1)}$$

где C_i - индекс социометрического статуса студента;

R_i^+ - количество положительных выборов полученных студентом;

R_i^- - количество отрицательных выборов полученных студентом;

N - количество студентов в группе, которые принимали участие в социометрии.

Амплитуда колебаний социометрических статусов студентов оказалась значительной: от максимального (+I) до минимального (-0,94), что указывало на значительную дифференцированность в межличностных отношениях в группах. В них отчетливо просматривались "звезды", "лучшие", "приемлемые", "неприемлемые", "отверженные".

Вычислив индекс социометрического статуса каждого студента мы получили возможность произвести ранжирование по степени влияния каждого студента на группу, его вес в структуре межличностных отношений.

Оказалось, что I3 студентов положительно влияют на группу, организуют общение, 4 студента не оказывают влияния, а 8 студентов отрицательно влияют на межличностные отношения в группе. Что касается неформальных лидеров, то все они, в первую очередь, отличаются хорошей успеваемостью.

Из I8 официальных лидеров в шести академических группах (староста, комсорг, профорг) лидер по успеваемости совпал с официальным (старостой) лишь в трех группах. Очевидно, это обстоятельство можно объяснить тем, что староста назначается деканатом без учета межличностных отношений, сложившихся в группах между студентами. Несовпадение лидера по успеваемости со старостой иногда приводит к явным или скрытым конфликтам между старостой и группой и между старостой и неофициальным лидером. Остальнне три старосты заняли соответственно 5, I4 и I5 места при прове-

дении ранжирования по степени влияния каждого студента в структуре межличностных отношений в группах. Только в одном случае комсорг и староста группы оказались и неофициальными лидерами. Остальные официальные лидеры занимают средние места в системе неофициальных отношений. Последнее обстоятельство, на наш взгляд, можно объяснить тем, что для старосты обязательным условием является хорошая успеваемость. К комсоргу же и профоргу группы предъявляются несколько иные требования. Для них важен не авторитет вообще, а именно в данном роде деятельности. Наш же критерий выбора был связан только с успеваемостью, поэтому комсорги и профорги и получили средние места в системе межличностных отношений в группах.

Мы целиком разделяем точку зрения Н.С. Жеребовой о том, что лидерство не является всеобщим, т.е. лидер выдвигается и эффективно действует в рамках определенного круга задач и ситуаций в широком понимании этого слова. Лидер в малых группах является олицетворением тех норм и ценностей, которые создаются в самой группе.

Несколько иная картина наблюдалась в группе А первого курса исторического факультета, где только три студента имели отрицательный социометрический статус, а лидерами были избраны студенты, за исключением одного, преимущественно со средним баллом оценок (3,0-3,75). Возможно это объясняется тем, что в данной группе всего 5 студентов имели средний балл успеваемости от 4 до 5, а средний оценочный балл в группе в экзаменационную сессию у них был равен 3,5 балла.

Анализируя результаты общих средних показателей успеваемости в баллах в экзаменационную сессию, мы убедились в том, что у студентов, занявших отрицательное положение в системе межличностных отношений, наибольший процент оценок из всего количества оценок в группах падает на оценки от 3 до 3,5 балла. Таким образом, мы убедились в наличии зависимости между социометрическим статусом студента в

группе и его средним экзаменационным баллом [I] (коэффициент корреляции 0,53). Во всех академических группах, за исключением группы "А" II курса русского отделения филологического факультета, у студентов с отрицательным социометрическим статусом преобладали средние оценки (3-3,5 балла). В ней было обнаружено 8 студентов с высокой успеваемостью, которые имели отрицательный социометрический статус в межличностных отношениях.

Отрицательный социометрический стстус у студентов с высоким оценочным баллом, на наш взгляд, объяснялся тем, что в группе получили развитие наряду с конвергентными дивергентные процессы, как это часто бывает в одном и том же коллективе. Последнее подтверждается индексом конфликтности группы, который оказался равным 0,62 или 62%.

Индекс конфликтности группы представляет собой показатель отрицательной взаимности и указывает на наличие и степень взаимно отрицательных пар. Наличие таких пар в группе снижает процессы консолидации ее структуры, уменьшает способность группы сохранять равновесие в общении при интенсивности влияния факторов среды.

Индекс конфликтности вычислялся по формуле:

$$V = \frac{\sum_{i,g=1} (\Sigma A_{ig})}{N(N-1)}$$

где: V - индекс конфликтности группы; A_{ig} - количество отрицательных выборов-связей; N - количество студентов в группе.

Оказалось, что конфликтность в группах нарастает пропорционально количеству студентов, имеющих отрицательный социометрический статус. Он колеблется от 0,14 (группа "А" I курса исторического факультета) до 0,62 (группа "А" II курса русского отделения филологического факультета).

Индекс социометрической когерентности указывает на

I Средний оценочный балл в летнюю экзаменационную сессию 1971/72 учебного года выводился во всех группах по результатам экзаменов по четырем из ниже перечисленных предметов: история КПСС, исторический материализм, история древнего мира, история СССР, историческая грамматика, современный русский язык, украинская литература, украинский язык, математический анализ, аналитическая геометрия, психология.

степень связности элементов структуры взаимодействия в группе по количеству межличностных связей, отраженных в социограмме. В группе "А" русского отделения филологического факультета он оказался очень низким (0,02 или 2%). В сущности этот индекс является среднеарифметическим социометрического статуса, вычисляется он по формуле:

$$K = \frac{\Sigma (\Sigma R_i + R_{\bar{i}})}{N(N-1)}$$

где: K - индекс когеретности, R_i - положительные выборы в группе, $R_{\bar{i}}$ - отрицательные выборы в группе, - количество студентов в группе.

При сравнении индексов различных групп оказалось, что самый низкий его показатель в группе "А" П курса русского отделения филологического факультета, а самый высокий - в группе "А" П курса факультета методики и педагогики начального образования. Однако и в этой группе он не совсем высокий. Последнее обстоятельство указывает на то, что сравнительно мало студентов в этой группе (36%) имеют между собой тесные межличностные отношения.

Очень низким оказался индекс взаимной сплоченности в той же группе "А" русского отделения филологического факультета (0,36 или 36%). В группе "А" I курса исторического факультета он равен 0,75 (75%), в группе "Б" того же факультета - 0,57 (57%). Примерно на таком же уровне он и в других группах.

Индекс взаимной сплоченности группы или индекс взаимности указывает на удельный вес парных взаимных связей в группе по отношению к теоретически возможному количеству такого рода связей и вычисляется по формуле:

$$C = \frac{\sum_{i,g=1}^{N} (\Sigma A_{ig}^{+})}{N(N-1)}$$

где: A_{ig}^{+} - количество персональных взаимных связей в группе, N - количество студентов в группе, которые участвовали в социометрии.

При анализе данных, полученных в результате изучения

второго критерия, установлено, что студенты имеют тенденцию к переоценке своего положения в системе межличностных отношений в группах. Только 43,5% студентов адекватно оценивают свой социометрический статус. Наименее адекватно осознают свое положение студенты с отрицательным социометрическим статусом, как правило, переоценивая его и фактически находясь в изоляции в системе межличностных отношений в группе. Такие студенты обычно отличаются экспансивностью. Так, студент П I курса исторического факультета имеет индекс социометрического статуса C_i =0,I6 при индексе эмоциональной экспансивности $\mathcal{E}$ = 0,83 (или 83%), мы согласны с Я.Л. Коломинским, что здесь возможно имеет место компенсаторная реакция.

Студенты, занимающие высокое положение в межличностных отношениях, как правило, имеют тенденцию недооценивать свое положение в группе. К примеру, студентка Л. I курса группа "А" исторического факультета по первому критерию получила 20 выборов от 24 студентов, принимавших участие в социометрии, а в ответе на второй критерий указала только на II студентов, которые, возможно, по ее мнению, выберут ее в одну подгруппу для прохождения лабораторных занятий по психологии.

Определенный интерес представляет влияние межличностных отношений на успеваемость студентов. С этой целью, как было указано выше, экспериментальные подгруппы для лабораторных занятий по психологии были укомплектованы с помощью метода социометрии. Занятия в подгруппах, как и в контрольных, проводились по одинаковой программе преподавателем К. Этот же преподаватель принимал экзамены по психологии у студентов всех групп.

Результаты исследования показали, что показатели успеваемости по психологии в экспериментальных подгруппах с высоким социометрическим статусом несколько выше, чем в экспериментальных подгруппах с низким и отрицательным социометрическим статусом. Так, отличных оценок больше на 3,5%, хороших - на I0,8%, удовлетворительных - меньше на I2,8%.

На основании проведенного исследования мы пришли к следующим общим выводам:

I. При комплектовании подгрупп для совместных занятий методом социометрии студенты на первый план ставят успеваемость своих товарищей. Как правило, студенты с высокой успеваемостью занимают ведущее положение в системе межличностных отношений в группе. Но не всегда все студенты с высокой успеваемостью, даже отличники, занимают высокое положение. Они могут даже попасть в число "отверженных", когда обособляются, не живут жизнью группы или противостоят коллективу. В группах, где несколько студентов с хорошей успеваемостью занимают отрицательный статус, наблюдается значительная конфликтность, низкий уровень социометрической когерентности и взаимной сплоченности, развиваются дивергентные процессы.

2. Чем выше успеваемость, тем выше социометрический статус студентов в группе (коэффициент корреляции равен 0,53).

3. Чем ниже социометрический статус студентов в группе, тем выше самооценка и уровень притязаний, и, наоборот, чем выше социометрический статус, тем ниже самооценка.

КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ И КАЧЕСТВЕННЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ С КЛАССНЫМ КОЛЛЕКТИВОМ

Я.Л.Коломинский, Н.А.Березовин (Минск)

Наблюдениями была установлена, а специальными исследованиями подтверждена определенная зависимость между отношением педагога к детскому коллективу и взаимоотношениями учащихся. Нами была предпринята попытка экспериментального изучения влияния характера отношения учителя к учащимся на межличностное общение детей в классном коллективе с использованием качественных и количественных измерений.

Исследованием охвачено 7 первых и 8 третьих классов, учителя которых на основе данных длительных наблюдений, независимых характеристик, бесед с учениками и родителями, по стилю их отношения к учащимся были разбиты на группы. Их описание основывалось на системе показателей, которая включала: характерологические особенности учителя, последовательность его отношения к детям, характер замечаний и обращений к ним, общение с детьми вне урока, отношение к их успехам и неудачам, уровень профессионального мастерства, особенности речи, забота о здоровье детей и отношение к родителям. Всего было выделено пять наиболее отчетливо выраженных стилей (типов) отношения.

I. Устойчиво-положительному типу были свойственны ровное душевное отношение к детям, педагогическая направленность деятельности, любовь к своей профессии, потребность неформального общения с учащимися, спокойная и уверенная манера поведения, твердый и ровный тон обращения к детям. Этим, наиболее желательным стилем отличались учителя I"а" и Ш"б" классов и в менее выраженной форме

учителя I"б", III"а" и III"в" классов.

2. Неустойчиво-положительный тип характеризовали ситуативность отношения при общей эмоционально-положительной направленности, некоторая подверженность влиянию настроений и переживаний, оценка личности ребенка в значительной мере в зависимости от уровня его знаний, поведения, внимательности. Этот тип отношения в той или иной мере проявлялся в поведении учителей I"г", I"д", III"в" и III "г" классов.

3. Пассивно-положительный тип отличался нечетко выраженной эмоционально-положительной направленностью в общении с детьми, замкнутостью, сухостью обращения и официальным тоном и вступлением только в деловое общение с учащимися.

Такого рода отношение наблюдалось в I"в" и III"д" классах.

4. Открыто-отрицательному типу была свойственна эмоционально-отрицательная направленность отношения к учащимся. Такой учитель создает в классе атмосферу постоянной напряженности, видит в учениках только непосед и озорников, мешающих его спокойствию. Отношение этого типа выявилось в I"е" и III"е" классах.

5. Пассивно-отрицательный тип характеризовали открытая эмоционально-отрицательная направленность отношения учителя к детям, отсутствие или слабое развитие педагогических интересов, безразличие к работе и нежелание вступать с учениками в неформальное общение. Этот, менее всего желаемый тип отношения наблюдался в I"ж" и III"ж" классах.

Для выявления зависимости знания учителем взаимоотношений между детьми, их положения в системе личных взаимоотношений от стиля его отношения к ним были поставлены специальные социометрические эксперименты.

Перед первым экспериментом с учащимися "Выбор товарища по парте" с каждым педагогом была проведена беседа о характере предстоящей работы. Ему был вручен список уче-

ников класса и дана инструкция: "Напишите против каждой фамилии ученика фамилии тех одноклассников, которых он, по вашему мнению, выберет в первую, вторую и третью очередь в качестве товарища по парте". Учителя Ш"д" (пассивно-положительный тип), I"е", Ш"е" (открыто-отрицательный тип), I"ж" и Ш"ж" классов (пассивно-отрицательный тип) попытались уклониться от эксперимента, ссылаясь на свою занятость и загруженность работой или заявляли: "Я не знаю", "Я не наблюдала, не смотрела во время перемен", "Мое дело научить их хорошо и красиво писать, а не выяснять, с кем они играют". Остальные педагоги отнеслись к эксперименту с большим интересом и проявили готовность ответить на поставленные вопросы как можно точнее. Сначала все они восприняли поставленную перед ними задачу как легко выполнимую, но уже скоро убедились, что это далеко не так. Длительные раздумья и колебания вызывали второй и третий выбор. Некоторые признали, что для отдельных своих учеников они не в состоянии указать предполагаемых партнеров. Таким образом, первый важный вывод был сделан самими испытуемыми: указать круг привязанностей ученика в классе даже при продолжительном знакомстве весьма нелегко. При этом учителя с различными стилями отношения к учащимся обнаружили разную степень осведомленности о своих учениках.

Результаты "эксперимента с педагогом", обработанные теми же способами, что и эксперимент с учащимися "Выбор товарища по парте", были сопоставлены между собой в двух аспектах. Во-первых, мы выясняли, в скольких случаях педагог правильно предсказал, кого выберет тот или иной ученик, т.е. подсчитали количество правильно определенных выборов. Во-вторых, подсчитали, насколько верно педагог определил положение ученика в системе личных взаимоотношений.

Анализ экспериментального материала выявил наиболее высокий процент числа совпадения суждений педагогов с результатами экспериментов: в I"а" (56%) и Ш"б" классах (63%), в которых работали учителя с наиболее ярко выра-

женной формой активно-положительного отношения к учащимся. Это значительно выше средних показателей (35% по первым и 38% по третьим классам). Хуже других осведомлены об отношениях детей друг к другу учителя с пассивно-отрицательными (20% и 27%, соответственно в I"ж" и III"ж" классы) и открыто-отрицательным стилем отношения к учащимся (21% в I"е" и 28% в III"е" классах), что значительно ниже средних показателей. Та же зависимость выявлена и при сопоставлении суждений педагогов о положении учеников в системе личных взаимоотношений.

Обнаружилась также связь между стилем отношения учителя к учащимся и такими показателями взаимоотношений между школьниками, как дифференциация классов по статусу учащихся, коэффициенты взаимности и удовлетворенности в общении, устойчивость взаимоотношений, величина кругов желаемого общения. Эта зависимость проявляется прежде всего в том, что у учителей с устойчиво-положительным стилем отношения к учащимся значительно больше бывает учеников, вызывающих симпатии одноклассников. Благоприятное положение в их классах занимает от 50% до 53% учеников, в то время как в классах учителей с открыто= и пассивно-отрицательным типом отношений их выявлено от 31% до 33%.

Таким образом, очевидно, что стиль работы учителя существенно влияет на взаимоотношения учащихся младших классов. Там, где заботятся о создании системы положительных стимулов и дают возможность занимать активную позицию в жизни детского коллектива, показатели эмоционального самочувствия детей значительно выше, чем в классах, где учитель занимает неуважительную позицию по отношению к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. Более того, отношение учителя передается и детскому коллективу. Так, ряд учащихся I"е" и I"ж" классов, обосновывая свое отрицательное отношение к одноклассникам, прямо ссылались на мнение педагога.

Анализ характеристик взаимных выборов, полученных в эксперименте "Выбор товарища по парте", также выявил

определенную связь между типом отношения учителя к детям и коэффициентом взаимности (выбор фиксировался тогда, когда ребята выбирали друг друга). Для его вычисления, как известно, надо найти отношение числа взаимных выборов к их общему числу и выразить его в процентах по формуле $КВ = \frac{M_I}{M} \cdot 100$, где М - общее число выборов, сделанных в эксперименте, а M_I - число взаимных выборов. В классе из 30 человек сделано, например, 30 х 3 = 90 выборов. По основной таблице определяем, что 45 из них оказались взаимными. Коэффициент взаимности будет $КВ = \frac{45}{90} \cdot 100\% = 50\%$. Чтобы узнать средний КВ класса, надо найти отношение общего числа взаимных выборов по данным всех экспериментов к общему числу всех сделанных выборов. В нашем исследовании обнаружена положительная зависимость между уровнем учебно-воспитательной работы и коэффициентом взаимности. В классах, где о ребенке судят не только по его успехам в учебе, но и по отношению к товарищам, отмечаются его достижения в разных видах деятельности, эмоциональное благополучие ученика, его самочувствие в системе личных взаимоотношений повышается. Это отражается на уровне коэффициента взаимности. Так, в классах учителей с устойчиво-положительным типом отношения значительно больше учащихся взаимно выбирают друг друга (40-44% по первым, 55% по третьим классам), чем у учителей с открыто-отрицательным (36%) или пассивно-отрицательным типом (35%).

Еще более ярко эти зависимости обнаруживаются при сопоставлении коэффициентов удовлетворенности (КУ) в общении. Чтобы определить его, надо найти процентное отношение числа одноклассников, с которыми у этого ученика был взаимный выбор на протяжении всей экспериментальной работы, к числу учеников, которых он выбрал за этот период. Если данный школьник выбрал М одноклассников, из которых часть ребят (M_I) выбрали и его (т.е. число одноклассников, с которыми у данного ученика были взаимные выборы, равно M_I), то коэффициент удовлетворенности выразится формулой $КУ = \frac{M}{M_I} \cdot 100\%$. Например, ученик А за все 7 экспериментов

выбрал 8 одноклассников (M_8), из которых 4 выбрали и его ($M_I = 4$), коэффициент его удовлетворенности будет КУ $= \frac{4}{8} = 50\%$. По такому же принципу находят и суммарный КУ для учеников данного класса. В нашем эксперименте высокий коэффициент удовлетворенности был обнаружен в классах учителей с устойчиво-положительным стилем отношения к учащимся (48%-53%). При неустойчиво-положительном типе он колеблется от 36% до 49%, а при пассивно- и открыто-отрицательном - от 34% до 41%.

Важным показателем взаимоотношений являются круги желаемого общения. В первый, наиболее субъективно значимый для ребенка круг входят одноклассники, являющиеся объектом его постоянных выборов. Это ученики, к которым он испытывает устойчивую симпатию, эмоциональное тяготение и привязанность. Среди них есть те, кто, в свою очередь, симпатизирует данному школьнику. Тогда их объединяет взаимная связь. У некоторых учеников вообще может не быть ни одного товарища, к которому он испытывал бы устойчивую симпатию, т.е. у этого ученика нет в классе первого круга желаемого общения. В этот круг общения входит различное число одноклассников, которое само по себе уже характеризует взаимоотношения ученика с товарищами с точки зрения их широты или узости, его "эмоциональную экспансивность".

Анализ первого круга общения учеников изученных классов показывает, что при устойчиво-положительном стиле учителя у всех школьников (за исключением I"б" класса) имеется первый круг желаемого общения. У большинства учащихся (от 78% до 85%) он состоит из 2-4 одноклассников. В то же время у 6 - 17% учащихся классов, где работают учителя с неустойчиво-положительным, открыто- и пассивно-отрицательным типом, он отсутствует (характерно, что ни у одного из учащихся этих классов первый круг не состоит изчетырех одноклассников).

Сопоставление структуры личных взаимоотношений с организационной структурой коллектива также показывает,

что наиболее благоприятная ситуация, в которой они почти совпадают, наблюдается у учителей с устойчиво-положительным типом отношения к учащимся. Анализ взаимоотношений активистов с одноклассниками в этих классах показывает, что они занимают центральное место и в структуре личных взаимоотношений, образуя прочные группировки, вокруг которых объединяются остальные ученики. А у учителей с другими стилями отношений активисты оказываются порой в состоянии изоляции. Все это говорит о том, что взаимоотношения учащихся развиваются не стихийно, а подчиняются определенным закономерностям, обусловленным деятельностью и поведением учителя, стилем его работы, уровнем развития коллектива.

Однако стиль отношения учителя к детям оказывает влияние не только на их межличностное общение, но и на отношение учеников к учителю, особенности которого мы выяснили путем наблюдений, а также системой прямых и косвенных вопросов. На вопрос "Кого больше всех любит учитель в вашем классе? За что?" ряд учащихся заявил, что учитель любит всех ребят класса. Такого рода ответы (32-50%) были получены в основном в классах учителей с устойчиво-положительным типом (в классах с открыто-отрицательным типом - от 0 до 4%, с пассивно-отрицательным - от 4 до 8%).

Для более полного выявления степени осознания учащимися отношения к ним учителя им был предложен вопрос "А кого из учащихся вашего класса учитель не любит? За что?" В классах, где работают учителя с устойчиво-положительным типом, большинство учащихся выразили уверенность, что он любит всех ребят. В Ш"б" классе так высказалось 89% учеников, а II% дало неопределенный ответ. Наименее положительное отношение учителя к учащимся, по мнению школьников, наблюдается в I"а" и Ш"а" классах: от 83% до 96% учащихся заявило, что учитель отрицательно относится к некоторым из них (мотивы оценки учащимися отношения к ним учителя представлены в таблице I).

Таблица I

Мотивы оценки учащимися отношения к ним учителя

Мотивы	Количество высказываний по классам													
	I"а"	I"б"	I"в"	I"г"	I"д"	I"е"	I"ж"	II"а"	II"б"	II"в"	II"г"	II"д"	II"е"	II"ж"
Часто наказывает, ставит в угол, делает замечания	-	-	-	2	2	I5	7	-	-	-	I	-	I9	7
Указание на конкретное проявление отрицательного отношения	-	-	I	I	3	I6	9	-	-	-	6	2	I7	I4
Ссылка на учителя (учитель так сам сказал)	-	-	2	-	-	9	8	-	-	-	-	-	8	6
За то, что срывает уроки, убегает с них	-	-	I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	I3	I8
Злится на детей, не любит их	-	-	-	4	I	8	2	-	-	I	I	-	I8	4

Эти данные показывают, что уровни оценок отношения учителя к учащимся в разных классах существенно различаются между собой. При сопоставлении их с количественными показателями мы получаем конкретные представления об осознании учениками отношения к ним учителя.

Переживание учениками отрицательного отношения к ним вызывает соответствующие формы поведения. Подавление личности ребенка, болезненная реакция на его неудачи, раздражительность, однотипные требования ведут к потере авторитета учителем. Равнодушие, предубежденность, безразличное отношение вызывают острые переживания детей.

Большой вред делу воспитания и обучения наносит формализм в работе учителя, вызывающий отрицательные чувства у детей, недоброжелательное отношение к товарищам. Они начинают чувствовать себя неспособными к учебе, теряют веру в свои силы и в справедливость старших и сверстников. В ответ на увлечение учителя методами принуждения и порицания учащиеся уже в младших классах начинают срывать уроки или убегать с них.

В классах с устойчиво-положительным типом отношения к учащимся наблюдается прежде всего высокое эмонационально-положительное самочувствие ребят, в основе которого лежат справедливость учителя, его стремление к тому, чтобы и отстающие хорошо учились, забота о больных и т.п.

Качественный анализ ответов учащихся на вопросы "Кто из ребят больше всех любит учительницу? Почему?" и сравнение количественных показателей также выявили наиболее высокую оценку личности учителей с активно-положительным стилем отношения.

Наиболее распространенными мотивами были: "добрая, ласковая" (46%), "хорошо объясняет уроки" (18%), "очень много делает для нас", "любит детей" и т.п.

Будучи поставлены в сложную конфликтную ситуацию, когда нужно было выбирать между учителем и друзьями, большинство учащихся классов с активно-положительным отношением отдало предпочтение учителю (около 80%).

Стиль отношения учителя к учащимся прямо сказывается на взаимоотношениях ребят между собой. Классная жизнь, общий тонус и эмоциональная окраска ее накладывают определенный отпечаток на самочувствие ученика. Чем активнее и доброжелательнее относится к ученикам учитель, тем активнее и лучше во всех отношениях классный коллектив, тем выше уровень положительной оценки детьми учителя. Эта избирательность ясно проступает уже в первых классах. Ни один из учеников I"а" и I"б" классов, отвечая в конце третьей четверти на вопрос "Хотел бы ты вернуться назад в детский сад?", не изъявил такого желания, в то время как в I"в" таких учащихся оказалось 29%, в I"д" и I"г" соответственно 31% и 35%, в I"е" - 40% и в I"ж" - 44%. Показательно, что желание вернуться в детский сад выразили не только слабо успевающие ученики, но и некоторые отличники.

Наиболее высокий уровень положительного отношения учащихся к учителю и наиболее высокая оценка личности учителя также выявлена в тех классах, где в деятельности учителя проявляется устойчиво-положительное отношение к детям. Отвечая на вопрос "Если бы ты был учителем, вел бы ты себя и поступал так же, как твой учитель? Да. Не совсем так. Объясни", от 95% до 100% учащихся заявило, что хотят поступать, как их учитель. Самые низкие показатели были получены в классах с пассивно-отрицательным и открыто-отрицательным типом отношения. От 20% до 37% учащихся заявило, что они поступали бы не совсем так, как их учитель, а от 9% до 12% - совершенно иначе, чем он.

Сопоставление ответов учащихся свидетельствует о том, что главными качествами, на основе которых дети высоко оценивают личность учителя, являются: ярко выраженная любовь к детям, готовность всегда прийти на помощь, заботливое отношение к каждому ребенку и справедливость, требовательность в сочетании с добрым и жизнерадостным характером. Проведенное исследование, наконец, показало, что учащиеся уже с младших классов начинают сознательно определять свое отношения к учителям и что их оценка зависит от стиля работы учителя.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКЕ В НЕКОТОРЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Э.Э. Антон (Тарту)

Школьный урок представляет собой своеобразную форму общения, главным образом через устную речь, как между учителями и учащимися, так и между школьниками. Но поскольку речь предполагает взаимодействие и взаимовлияние общающихся сторон, то урок можно рассматривать как речевую коммуникацию между учителем и учениками, а также между самими учениками. Решающее значение при этом имеет коммуникация между учителем и учениками, которая и обеспечивает организацию их совместной деятельности в учебном процессе. Вследствие разных позиций, занимаемых в нем взаимодействующими сторонами, способы их влияния тоже различны и зависят от целей взаимодействующих сторон и от ожидаемых результатов их речевого поведения. Главное влияние идет от учителя, который определяет содержание и объем учебного материала, руководит процессом его усвоения, корректируя при этом поведение каждого отдельного ученика и всего класса в целом. Учащиеся, занимая подчиненное положение по отношению к учителю, тем не менее могут оказывать на его поведение значительное воздействие, побуждая к речевым реакциям на то, что сказал или сделал ученик. Есть основания предположить существование тесной связи и зависимости между характером речевой коммуникации между учителем и учениками и показателями общего развития последних.

Существование этой связи подтверждает анализ структуры речевого поведения общающихся сторон, ибо он раскрывает характер и степень зависимости между речью учителя и речью учащихся. Исследования по данной проблеме уже продолжительное время ведутся в ряде зарубежных стран.

Исследованием речи на уроке начали заниматься в зару-

бежных странах еще в 30-40-ые годы. Одной из первых систем анализа речи считается система Х.Андерсона (1939 г.), который исследовал речевое взаимодействие между воспитателем и дошкольниками на занятиях в детском саду и подсчитал количество групповых и индивидуальных контактов учителя с детьми, что позволило ему оценить степень распределения внимания воспитателя на группу в целом и на каждого отдельного ребенка в течение занятия.

"Социальный климат" класса исследовали в те же годы К.Левин, Р.Липпит, Р.Уайт, Дж.Уитхолл и другие. В 1949 г. Дж.Уитхолл разработал систему анализа речевого поведения, которая фиксирует семь видов высказываний учителя: высказывание, поддерживающее ученика, выражающее согласие с ним; одобрение; формулировка проблемы; нейтральное высказывание; распоряжение; порицание; самоутверждение. На основе структуры Уитхолла в 1958 г. была создана система OScAR , авторами которой были Д.Мидлей и Х.Митцел. Эта система была нацелена на выявление эмоционального климата урока, его вербальной интеракции и социальной организации класса.

Наибольшее распространение получила созданная в 1961 г. система Н.Фландерса, которая фиксировала семь видов речи учителя (положительная реакция на чувства учащихся, похвала, положительная реакция на идеи учащихся, вопросы к учащимся, лекция, распоряжение, порицание) и два вида речи учащихся (ответы по побуждению учителя, речь по собственной инициативе школьников, или спонтанная речь). К неречевым категориям относилось молчание или замешательство, т.е. все то, что происходит на уроке помимо речи учителя и учащихся. Эта система получила широкое использование в исследованиях, как в своем первоначальном виде, так и с некоторыми модификациями -системы Э.Амидона и Э. Хантера (1966), Дж.Хафа (1967). Несколько отличается от них система анализа речевого поведения Р.Бейлса (1951). Последняя предназначена для исследования речевого взаимодействия в малых группах, тогда как все остальные системы

имели в виду фронтальную работу учителя с классом. (Ниже системы Н.Фландерса, А.Беллака и Р.Бейлса мы рассмотрим более подробно).

Основой для разработки системы анализа речевого поведения у большинства авторов служило подразделение речи учителя на два типа, которые, называясь по-разному у разных авторов, имели один и тот же смысл. Для учителей с доминативным типом поведения считалось характерным навязывать ученикам ту или иную деятельность, свои собственные суждения, требовать подчинения, ограничивать их свободу. Эти учителя, часто бессознательно, мало считаются с мнениями и желаниями учащихся, сковывают их инициативу. Учителя же с интегративным типом поведения чутко реагируют на чувства и идеи учащихся, чаще хвалят и поощряют их активность.

Многочисленными исследованиями установлено наличие тесной связи между типом речевого поведения учителя и результатами его работы. Так, Н.Фландерс (1951) пишет, что доминативное поведение учителя с использованием личных критериев при руководстве деятельностью учащихся и ее оценке вызывает у последних враждебное отношение к учителю и друг к другу, апатию, агрессивность, эмоциональный спад. Интегративное поведение учителя и использование им общественных критериев оценки, наоборот, вызывает у учащихся эмоциональный подъем и желание работать, уменьшает межличностное напряжение и объединяет их. Успеваемость учеников у таких учителей выше. Поэтому интегративный тип речевого поведения считается одним из признаков мастерства учителя.

Подтверждением этому служит осуществленный Э.Амидоном и М.Джиаматео (1967) анализ речевого поведения учителей-мастеров и учителей среднего уровня. Сопоставив речевое поведение 33 учителей-мастеров и 120 учителей - "немастеров", они пришли к следующим выводам. Учителя-мастера реагируют на чувства учащихся чаще, чем немастера. Хвалят и поощряют и те и другие в одинаковой степени, но мастера

это делают обычно после высказывания учащимися своих мыслей, после ответа, содержащего анализ и синтез материала, обобщение, сравнение и т.д. Таких ответов учащихся у мастеров было в 2 раза больше, чем у немастеров. У последних преобладали ответы лишь по воспроизведению заученного материала. Значительное место в речи немастеров занимали распоряжения: они использовали их в 2 раза больше, чем мастера и требовали от учащихся главным образом неречевого ответа. Вдвое больше времени, чем у мастеров, у них отнимали вопросы дисциплины.

Х. Андерсон установил, что количество индивидуальных контактов на уроке зависит непосредственно от типа поведения учителя (доминативного или интегративного). За один час некоторые ученики у учителя второго типа вступали в 55 и более контактов с ним, в то время как у другого за этот же период многие не получали ни одного. В связи с этим делается вывод, что в целях повышения мастерства учитель должен прежде всего установить тип своего речевого поведения, с тем чтобы определить основное направление его изменения.

Делается это следующим образом. Вся устная речь, звучащая на уроке, подразделяется на виды речи учителя и учащихся, определяемые с учетом характера влияния учителя - интегративного и доминативного - и вызванных этим влиянием вербальных ответов учащихся. Затем подсчитывается количество интегративных и доминативных контактов, и на основе преобладания той или другой группы определяют тип речевого поведения учителя.

В разных системах анализа количество фиксируемых видов речи различное: у Н.Фландерса - 10, у Х.Андерсона - 55. Чем более дробной является классификация интеракции, тем больше сведений о ней можно получить. Оптимальным же считают 10-17 видов, так как кодирование с использованием более дробной классификации речи не даст достоверных результатов.

Остановимся кратко на характеристике различных систем

анализа речевого общения.

Главное в системе анализа Н.Фландерса - различение ответной реакции одной из взаимодействующих сторон и проявления инициативы в общении. При этом речевое поведение на уроке обусловлено двумя типами влияния учителя, названными Н.Фландерсом "прямым" и "косвенным". Соответствующие категории созданы им по принципу выделения этих типов влияния. В этом состоит, с нашей точки зрения, слабость системы Н.Фландерса, отмеченная многими исследователями. Объединение всех типов вопросов учителя к учащимся в одну категорию вряд ли можно считать правомерным, так как от их характера в большей мере зависит последующая интеракция.

Многие последователи Фландерса пытались исправить эту ошибку. Поэтому в созданных ими системах анализа были даны более дробные классификации. Некоторые вводили "открытые" вопросы, подразумевающие ответы, которые невозможно предсказать (имелись в виду вопросы, аппелирующие к творческому мышлению учащихся), и "закрытые" вопросы, т.е. те, которые требуют от учащихся воспроизведения выученного ранее материала. При этом некоторые ученые различают вопросы, требующие: а) воспроизведения материала; б) раскрытия причинно-следственных связей и отношений; в) приложения материала в других условиях, в других целях и т.д. Еще более дробную классификацию предложил Б.Смит ("Исследование логики научения", 1964), выделивший вопросы, требующие определения, описания, замены классификации, сравнения, противопоставления, объяснения материала и т.д. Несмотря на различные классификации, исследователи пришли к выводу, что учителя чаще задают вопросы, требующие от учащихся применения усвоенного материала и его воспроизведения и реже предлагают им творчески мыслить.

Использование любой из систем анализа общения связано со значительными трудностями.

Наблюдатель, прежде чем идти на урок, должен запомнить номер каждого вида речи и научиться по ходу урока быстро определять, к которому из них относится то или

иное высказывание учителя или учащегося. Обычно на выработку такого умения уходит 8–10 часов, и лишь после этого можно приступать к сбору материала. Слушая вопросы и ответы, он мысленно относит сказанное к соответствующему виду и записывает его номер. Запись производится в столбик через каждые 3 секунды, примерно 20 знаков в минуту. Затем полученные числа разбиваются на пары так, чтобы второе число первой пары было первым числом второй пары и т.д. Эти пары заносятся в матрицу, в которой по горизонтали и вертикали столько клеток, сколько видов в системе. У Фландерса их 10, и матрица состоит из 100 клеток (10x10). Заполнение матрицы осуществляется следующим образом: первое число пары обозначает номер ряда матрицы, второе число – номер столбца. В клетке на пересечении ряда и столбца ставится знак. Например, ряд

I пара 3 пара 5 пара 7 пара
4 – 8 – 4 – 8 – 8 – 4 – 4 – 8
2 пара 4 пара 6 пара

отмечается в матрице следующим образом.

	I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Всего
I											
2											
3				!				!!			
4				!				!!			
5											
6											
7								!			
8				!				!			
9											
10											
Всего											

Поскольку знак в столбце показывает, что было до высказывания, отмеченного в этом столбце, а знак ряда показывает, что было после высказывания, отмеченного в этом ряде, мы можем по матрице восстановить картину урока и

определить не только то, что сказал учитель или ученик, но и почему он это сказал, что предшествовало его высказыванию и за ним последовало. Например, столбцы 8 и 9 показывают, что стимулировало ученика к речи, а ряды 8 и 9 показывают, что следовало за речью учащихся. По данной матрице можно увидеть, что учитель задал вопрос, ученик ответил, учитель снова задал вопрос, ученик опять ответил, но отвечал он уже более трех секунд, так как рядом стоят две восьмерки. Затем следовал снова вопрос учителя и т.д. По матрице можно подсчитать, сколько времени говорит на уроке учитель, сколько - ученик, какую часть речи учителя составляют распоряжения, вопросы, порицания, объяснения, а также какую часть речи ученика представляют ответы на вопросы и сколько времени он говорит по собственной инициативе.

Если мы получим такую матрицу, где много знаков приходится на пересечение рядов и столбцов I-3, то можно смело считать такое явление показателем интегративного поведения учителя: он уделяет большое внимание выяснению и развитию чувств и мыслей учащихся.

Большое скопление знаков на пересечении рядов и столбцов 6 и 7 показывает, что учитель отдает распоряжение более трех секунд (6 - 6), затем распоряжение переходит в порицание, так как ученик отказался выполнять распоряжение (6 - 7), а после этого учитель вновь переходит от порицания к распоряжению (7 - 6), но поскольку ученик опять не выполняет распоряжения, порицание учителя продолжается уже более трех секунд (7 - 7).

Если на ряды 8 и 9 приходится большее количество знаков, то это значит, что за речью учащихся следует главным образом ответ учителя, выражающий или косвенное (столбцы I - 4), или прямое влияние его на учащихся (столбцы 5 - 7).

Большее количество знаков в столбцах 8 и 9 показывает, чем вызвана речь учащихся - косвенным влиянием учителя (ряды I - 4) или прямым (ряды 5 - 7).

	I	2	3	4	5	6	7	8	9	I0
I	x									
2		x								
3			x							
4				x						
5					x					
6						x				
7							x			
8								x		
9									x	
I0										x

В этой матрице заполнены клетки по ее диагонали, что обозначает продолжение речевого поведения в пределах данной категории более трех секунд, тогда как все остальные клетки матрицы обозначают переход от одной категории к другой. Например, знаки в клетке 9 - 9 показывают, что ученик говорит более трех секунд по собственной инициативе, а знаки в клетке 3 - 3 показывают, что учитель более трех секунд выясняет или развивает мысли учащихся. Клетка 5 - 5 указывает на объяснение учителем нового материала, продолжающееся более трех секунд.

Н. Фландерс предлагает вычислить на основе матрицы еще некоторые показатели, характеризующие речь учителя и учащихся. Например, индекс ответных речевых реакций учителя на идеи и чувства учащихся - TRR можно вычислить сложением знаков в видах I-3 с последующим умножением на I00 и делением на сумму знаков в видах I, 2, 3, 6, 7,

$$\text{т.е. } \frac{(1+2+3)\times 100}{\sum 1 + 2 + 3 + 6 + 7}$$

Индекс вопросов учителя – TQR (Teacher Question Ratio) показывает склонность учителя использовать вопросы в ходе классной беседы. Его можно получить умножением числа знаков в видах 4 на I00 и делением на сумму знаков в видах 4 и 5,

т.е. $\frac{\text{вид 4 x 100}}{\Sigma\ 4 + 5}$

Индекс спонтанной речи ученика - PIR (Pupil Initiation Ratio) показывает, какую часть речи учащегося составляют его высказывания, осуществленные не по требованию учителя, а по собственной инициативе. Его получают умножением знаков в видах 9 на 100 и делением на сумму знаков в видах 8 и 9.

Нормативные данные этих индексов следующие:

TRR = 42, TQR = 26, PIR = 34.

На основе изучения коммуникации Н.Фландерс и другие исследователи установили, что учитель говорит больше, чем все ученики вместе взятые, а именно: 70% времени урока приходится на речь учителя, 20% - на речь учащихся и 10% - на паузы, замешательство. При этом от 20 до 50% времени, занимаемого речью учителя, приходится на объяснение нового материала, а 3-9% - на высказывания, в которых отражается реакция на мысли, идеи учащихся. Вопросы учащихся занимают всего 1-4% времени. Причем большая часть из них задается для выяснения способа производства действия или является обращением к учителю с просьбой повторить сказанное, и лишь 20% из этого малого количества вопросов отражает результат творческого мышления учащихся, т.е. приходится на вопросы, касающиеся анализа содержания учебного материала.

Учителя с доминативным типом речевого поведения отдают на уроке в 2 раза больше распоряжений и делают в 8 раз больше замечаний, чем учителя с интегративным типом поведения. Последние более подвижны, больше опираются на мысли учащихся, в 3 раза меньше занимаются вопросами дисциплины, добиваются более высокой успеваемости в классе. Косвенное воздействие учителя не только стимулирует вербальное поведение учащихся, но и дает информацию учителю об отношении учащихся к каждой отдельной ситуации на уроке, о понимании ими учебного материала, а также способствует развитию инициативы обучаемых. Прямое воздействие увеличивает степень подчиненности учащихся учителю. Они

уже при малейшем затруднении ждут помощи от учителя, вместо того чтобы самим попытаться с ним справиться.

Н.Фландерсом установлено, что большая часть учителей имеет доминативный тип поведения, тогда как для учащихся ближе интегративный тип. Он же доказал, что учителя, знакомые с анализом речевого взаимодействия на уроке, чаще имеют интегративный тип поведения, а учителя с доминативным типом после знакомства с анализом интеракции существенно меняют свое поведение, стремясь приблизиться к интегративному типу. Желающим определить тип своего речевого поведения нужно установить следующее. Не говорит ли учитель на уроке слишком много? Воздействует он на учащихся прямо или косвенно? Реагирует ли он на вербальное поведение ученика и в какой степени? Сколько времени отводится на объяснение нового материала? Достаточно ли отводится времени на анализ и развитие идей учащихся? Пытаются ли ученики ограничить влияние учителя? Насколько эффективно учитель объясняет новый материал? Реагирует ли он на эмоции учащихся и учитывает ли их? Насколько эффективно он поощряет учащихся? Является ли участие всех учащихся в работе на уроке одинаковым (очевидно, здесь имеется в виду продолжительность речи учащихся). Если система Н.Фландерса опирается в значительной мере на анализ эмоциональных состояний учащихся, то главным в системе анализа А.Беллака (1966) является выяснение интеллектуальной активности учащихся на уроке. А. Беллак выделяет три главные категории: педагогические поступки; анализ содержания; эмоциональные значения. Последняя категория определяется в терминах валентности, силы и активности. Анализ содержания включает подкатегории: субстантивные значения, субстантивно-логические, учебные и учебно-логические. Наиболее интересной у А.Беллака является первая категория - педагогические поступки, которые он подразделяет на четыре вида.

Structuring moves - это такие поступки, которые используются для связи предыдущего поведения с последующим. Например, часто учитель начинает урок приемами, привлекающими

внимание учащихся к теме или проблеме, требующей решения.

Soliciting moves - требования учителя, распоряжения, приказы. Они предполагают обязательный ответ учащихся - вербальный или невербальный.

Responding moves - ответные поступки учителя или учащихся на требования, просьбы одной из общающихся сторон.

Reacting moves - поступки, связанные оценочным образом со всеми предыдущими поступками. Отличие их от ответных поступков заключается в том, что они обязательно включают оценку на реакции, а ответные поступки ее не содержат.

Исследуя наличие этих четырех видов поступков на уроке, А. Беллак пришел к заключению, что учителя используют главным образом первый, второй и четвертый, т.е. редко отвечают. Следовательно, роль учеников в классе очень ограничена. Их основная задача - отвечать. Из 100 случаев второго вида на долю учителя приходится 86, ученика - I4, третьего - соответственно - I2 и 88, первого - 86 и I4 и четвертого - 8I и I9.

Различия между ролью учителя и учащихся на уроке легче установить, рассматривая каждый из видов поступков на уроке. В процентах это выражается следующим образом:

	учитель	учащиеся
soliciting	46,6	II,3
responding	5,5	65,4
structuring	7,7	I,8
reacting	39,2	I5,I
not codable	I,0	6,4

Таблица показывает, что из всех речевых поступков учителя на уроке 46,6% приходится на требования, 39,2% - на реакцию. Деятельность же учащихся сводится преимущественно к формулированию ответов. В итоге А. Беллак пришел к следующим выводам.

Роль учителя в классе четко ограничена. Он должен от-

вечать за структуру урока, требовать от учащихся ответов, реагировать на них и резюмировать. Главная задача учащихся - отвечать на требования учителя. Ученики не оценивают публично высказываний учителя и оценивают ответы других учеников лишь тогда, когда учитель попросит их это сделать.

Ученики не строят речь спонтанно. Их речевые поступки всегда определяются заданиями учителя, своей инициативы они проявить не могут.

Субстантивные задачи (вопросы учителя, нацеленные на выяснение знаний учебного материала учащимися) составляют 60% всех требований, остальные 40% занимает инструктирование, ограничивающее активность учащихся.

Система А. Беллака дает при использовании ее значительные результаты, но ввиду своей сложности она не нашла широкого применения.

Система Р.Бейлса-это система анализа речевой коммуникации на уроке. Она применима при групповой форме учебной работы и состоит из I2 компонентов, выражающих:

I) солидарность, помощь, вознаграждение;
2) удовлетворение, шутку, смех;
3) согласие, понимание, единство мнений;
4) совет, распоряжение;
5) предложение своего мнения, оценки, анализа, выражение чувств;
6) предложение ориентации, информации,повторение,выяснение, подтверждение;
7) требования ориентации, информации, повторение, подтверждения;
8) требования мнения, оценки, анализа, выражения чувств;
9) требования совета, распоряжения;
I0) несогласие, показывающее пассивное неприятие, отказ в помощи;
II) напряжение, просьба о помощи;
I2) антагонизм, опровержение статуса других и самоутверждение.

При составлении категорий использовался принцип симметрии. Так, все I2 компонентов делятся на две большие подгруппы: I) социально-эмоциональные (I-3, I0-I2), из которых виды I-3 выражают положительные, а I0-I2 - отрицательные реакции, и 2) связанные с решением задачи (4-9), из которых виды 4-6 выражают ответы, а 7-9 вопросы.

Можно рассматривать систему видов и попарно, так как существует симметрия между видами обеих половин таблицы. Вид 7 требует ориентации, а 6 - обозначает ответ на это требование. Подобная связь существует и между видами 8 (требует мнения) и 5 (ответ на это требование - предложение своего мнения).

Методика фиксации видов речи при записи интеракции у Бейлса несколько иная, чем у других исследователей. Исследователь наблюдает за происходящим в классе, делит речевую коммуникацию на единицы, находит для каждой из них соответствие в видах и отмечает за номером вида номер того члена группы, кто сказал, и номер того члена группы, кому было адресовано сказанное. При выборе вида исследователь не обязан запоминать логичную последовательность и связь высказываний. Он должен записывать каждое высказывание относительно только предыдущего. При этом он сам должен думать как обобщенный член группы, т.е. пытаться встать на место каждого отдельного члена группы и записывать не так, как ему кажется, а так, как понимает сказанное тот, к кому обратились с высказыванием.

Анализ записи речевой коммуникации осуществляется изучением фаз и профилей. Фаза отражает последовательные стадии в решении задачи и включает пары категорий. Так, Р.Бейлс выделяет следующие фазы: коммуникации (виды 7 и 6), оценки (I0 и 3), ослабления напряжений (II и 2) и реинтеграции (I2 и I).

Фазы можно в значительной степени предсказать. Например, группа из нескольких человек решает какую-то проблему. Начинается беседа с того, что кто-то говорит что-то основополагающее по проблеме, затем идет анализ сказанного и про-

верка правильности решения. Всему этому сопутствуют смех, шутки, оценки, похвала, одобрение. Таким образом, здесь выделены функциональные проблемы коммуникации, оценки, контроля, принятия решения и т.д.

Чередование положительной и отрицательной реакции членов группы после каждой определенной фазы определяется тем, что в общем решении проблемы наблюдается дифференциация ролей каждого из членов группы, вызывающая нарушение равновесия во взаимоотношениях между ними и усиливающая внутреннее напряжение. Разногласия неизбежны при решении проблемы. Они могут даже привести к антагонизму и ослабить солидарность группы. Исследование фаз, встречающихся при решении проблемы, дает определенную картину хода ее решения.

Другой способ анализа записанной речевой коммуникации по Р.Бейлсу - анализ профилей, или вычисление среднего числа встречаемости каждого отдельного вида речи при решении одной и той же задачи в разных группах или между членами одной группы, а также в одной группе при решении разных задач. Анализ профилей показывает относительно большую частотность некоторых из видов, например, 5 и 3, и сравнительно низкую частотность таких, как II и I2. Как правило, все группы дают больше положительных, чем отрицательных ответов и больше предлагают мнений, информаций, советов, чем требуют их. Если решение задачи протекает в группе успешно, то положительных реакций встречается в два раза больше, а отрицательных реакций в три раза меньше, чем в группе, которая имеет при решении задачи определенные затруднения.

Интересен вывод Р.Бейлса относительно личного вклада каждого члена группы в решение общей задачи. Ему удалось выяснить, что более активный член группы говорит в 8 раз чаще по сравнению с менее активным, и к нему обращаются другие в I0 раз чаще. Сам он обращается к отдельным ее членам реже, чем ко всей группе в целом, тогда как обратное характерно для остальных членов группы. Эти индивидуальные различия обусловлены не только особенностями личности,

но и той ролью, которую занимает в группе каждый ее член.

Итак, анализ речевой коммуникации на уроке предполагает выражение качественных характеристик речевой коммуникации через количественные характеристики и исследование последних с помощью математических методов анализа.

Рассмотренные нами три основных системы анализа, разработанные в зарубежной науке, представляют три различных подхода к анализу речевой коммуникации. Система Н.Фландерса предполагает установление связи между типом влияния учителя на учащихся и успеваемостью учащихся и дает конкретные направления изменения влияния учителя для достижения более высокой успеваемости класса. Поэтому система Н.Фландерса считается применимой и при подготовке будущих учителей.

Система А.Беллака рассчитана главным образом на выяснение и развитие интеллектуальной активности учащихся при фронтальной форме учебной работы.

Система Р.Бейлса рассматривает речевое взаимодействие в малых группах, что позволяет применить ее при групповой форме учебной работы. Она раскрывает общую картину решения проблемы всей группой, выделяя основные этапы в ее решении, а также устанавливая роль каждого отдельного члена группы в совместной работе.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. AMIDON, E., FLANDERS, N., 1967. The Effect of Direct and Indirect Teacher Influence on Dependent Prone Students Learning Geometry. Interaction Analysis: Theory, Research and Application. Palo Alto.

2. AMIDON, E., HUNTER, E., 1966. Improving Teaching. The Analysis of Classroom Verbal Interaction. New York.

3. AMIDON, E., HUNTER, E., 1967. Interaction Analysis: Recent Developments. Interaction Analysis: Theory, Research and Application. Palo Alto.

4. ANDERSON, H.H., 1967. The Measurement of Domination and Socially Integrative Behavior in Teachers Contacts with Children. Interaction Analysis? Theory, Research and Application. Palo Alto.

5. AMIDON, E., GIAMMATTEO, M., 1967. The Verbal Behavior of Superior Elementary Teachers. Interaction Analysis: Theory, Research and Application. Palo Alto.

6. BALES, R.F., 1950. Interaction Process Analysis. A Method for the Study of Small Groups. Reading Mass: Addison-Wesleg Publishing Company.

7. BELLAK, A.A., KLIEBARD, H.M., HYMAN, R.T., SMITH, P.L., 1966. The Language of the Classroom. New York.

8. FLANDERS, N., 1965. Teacher Influence, Pupil Attitude and Achievement. Washington.

9. LEWIN, K., LIPPIT, R., WHITE, R. 1967. Patterns of agressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". Interaction Analysis. Theory, Research and Application. Palo Alto.

10. MEDLEY, D., MITZEL, H., 1958. A Technique for Measuring Classroom Behavior. The Journal of Educational Psychology, vol. 49, No. 2.

11. SMIDT, B.O., 1964. A Study of the Logic of Teaching.

12. WITHALL, J., 1967. The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classroom. Interaction Analysis: Theory, Research and Application. Palo Alto.

13. ZAHORIK, J.A., 1971. Questioning in the classroom. Education, vol. 91, No. 4.

О КРЕАТИВНОСТИ В ОБЛАСТИ ОБЩЕНИЯ

У.В. Кала (Тарту)

Под креативностью мы понимаем комплекс личностных особенностей, позволяющих творчески решать проблемы в той или иной области деятельности. Этот комплекс создает творческие потенциалы личности.

Креативность может проявляться во всех сферах человеческой деятельности. В советской психологии межчеловеческое общение рассматривается как вид деятельности. Следовательно, указанное дает основание искать и в области общения проявления креативности. Поскольку при общении ситуации варьируют в большей мере, чем, к примеру, при работе, то необходимость нахождения лучшего решения в какой-либо сложной социальной ситуации даже больше. Креативность может выражаться в нахождении новых видов деятельности для некоторой группы, нахождении новых и практически плодотворных способов обхождения с людьми; она может выступать и в случае решения конфликтных ситуаций. Можно полагать, что для творчества в данной сфере требуются какие-то иные способности, чем, например, для творчества в области науки или архитектуры, что является более частым объектом в обследовании креативности. В то же время следует отметить, что социально-психологическая атмосфера в группе является условием творческой деятельности, как указывает А.Матейко (1970). Это позволяет предположить, что креативность в общении и исходящий из этого облик группы могут способствовать креативности в другой области деятельности.

Ниже приведены некоторые данные обследований креативности, выраженной в общении.

Методика

Креативность определена социометрически. Возникает вопрос, в какой мере можно считать оправданным такой способ выяснения креативности в сфере общения. Члены определенной группы, в данном случае учащихся VII–XI классов, осуществляют своеобразный социометрический выбор из числа членов своей группы. По сути ситуация этого выбора весьма близка ситуациям, в которых предлагается выбирать лидера для группы. На что могут испытуемые опираться при выборе? В первую очередь, они могут исходить из собственного опыта общения, наблюдений над случаями, где группа нуждалась в каком-либо новом решении, в новых идеях. Можно полагать, что подобный опыт у учащихся имеется. Нет сомнения, что оценки креативности на основе собственного предыдущего опыта могут быть довольно неодинакового содержания. Уже "новизна" – главный признак творческой идеи, творческого решения, может у отдельных учащихся иметь различное содержание. (Эти различия в данном случае не рассматриваются.) В качестве первого приближения этот метод все же позволяет получить нужный эмпирический материал.

Более точную в качественном отношении картину могли бы дать другие методы, как наблюдение за групповой деятельностью или выработка специального теста креативности. Но использование других методов на данном этапе исследования сопряжено с большими трудностями и поэтому социометрический метод представляется нам достаточно приемлемым.

В тесте, содержащем ряд социометрических критериев выбора, был дан следующий критерий: "В жизни класса имеют место случаи, требующие совета и новых мыслей для предстоящей деятельности, например, хотя бы по таким вопросам, как организация классного вечера, куда отправиться на экскурсию или как распределять задания. Кто в классе являются такими учениками, которые всегда готовы предложить новые мысли и идеи?" Ясно, что новое в данном случае будет новым лишь в отношении определенной группы.

Наряду с полученными оценками креативности нами были получены также и данные о среде развития учащегося, о его положении в классе по другим социометрическим критериям, о некоторых параметрах характера, уровне умственных способностей по тесту СУ (тест структуры ума, 1971) и уровне информированности по соответствующему тесту, предложенному Р.Уринг (1971).

Мы проследили за частотой распределения выборов креативности и других исследованных признаков, и затем определяли корреляционные взаимосвязи этих признаков.

Ниже рассматриваются данные, полученные в результате обследования 2448 учащихся эстонских средних школ (гг. Таллина, Тарту, Пярну, Пылтсамаа, Паламусе). Эксперименты проводились на втором полугодии 1970/1971 учебного года.

Результаты исследования

Можно полагать, что учащиеся, получившие больше выборов по критерию креативности, не только сумели больше проявить себя в этой части в глазах одноклассников, но имеют и больше потенциалов для творчества. Рассмотрим в нижеследующем распределение выборов по креативности (по классам) между мальчиками и девочками (см. табл. 1).

Из приведенной таблицы следует, что 44,5-54,2% обследованных не получило ни одного выбора по креативности; 25,1-37,5% - 1-4 выбора; 16,0-20,7% - 5-15 и более. Число обследованных, получивших 5-15 и более выборов, увеличивается из класса в класс (VII- 16,0; VIII- 17,4; IX - 18,1; X - 19,3; XI - 20,7). Относительно большое число, получивших мало выборов, т.е. считаются креативными только со стороны некоторых учащихся, можно предположительно объяснить тем, что учащиеся, давая выборы, исходили не из жизни класса, как этого требует критерий выбора; они делали выбор на основе впечатлений чисто личного общения. Обследуемые исходили, в первую очередь, из тех впечатлений, которые получены в малой группе одноклассников. На основе такого распределения выборов

Таблица 1

Распределение социометрических выборов по критерию креативности

Класс	Группы учащихся	Число полученных выборов			Всего
		0	1-4	5 и более	
VII класс	Все учащиеся	141	94	45	280
	% из общего числа	50,4	33,6	16,0	
	Мальчики	63	51	17	131
	% мальчиков из общего их числа	48,1	38,9	13,0	
	Девочки	78	43	28	149
	% девочек из общего их числа	52,4	28,8	18,8	
	Разность между мальчиками и девочками	-4,3	10,1	-5,8	
VIII класс	Все учащиеся	241	200	93	534
	% из общего числа	45,1	37,5	17,4	
	Мальчики	110	99	29	238
	% мальчиков из общего их числа	46,2	41,7	12,2	
	Девочки	131	101	64	296
	% девочек из общего их числа	44,3	34,1	21,6	
	Разность между мальчиками и девочками	1,9	7,6	-9,4	
IX класс	Все учащиеся	278	234	113	625
	% из общего числа	44,5	37,4	18,1	
	Мальчики	114	94	41	249
	% мальчиков из общего их числа	45,8	37,7	16,5	
	Девочки	164	140	72	376
	% девочек из общего их числа	43,6	37,2	19,2	
	Разность между мальчиками и девочками	2,2	0,5	-2,7	

Класс	Группы учащихся	Число полученных выборов			Всего
		0	1-4	5 и более	
X класс	Все учащиеся	276	193	112	581
	% из общего числа	47,4	33,3	19,3	
	Мальчики	107	99	45	251
	% мальчиков из общего их числа	42,6	39,5	17,9	
	Девочки	169	94	67	329
	% девочек из общего их числа	51,1	28,5	20,4	
	Разность между мальчиками и девочками	-8,5	11,0	-2,5	
XI класс	Все учащиеся	227	105	87	419
	% из общего числа	54,2	25,1	20,7	
	Мальчики	77	36	32	145
	% мальчиков из общего их числа	53,1	24,8	22,1	
	Девочки	150	69	55	274
	% девочек из общего их числа	54,7	25,2	20,1	
	Разность между мальчиками и девочками	-1,6	-0,4	+2,0	

возникает предположение, что многие ученики более творчески проявляют себя в малых группах, в присутствии всего класса они менее креативны, а многие вообще не проявляют креативности. С другой стороны, можно полагать, что такое распределение в определенной мере обусловлено постановкой учебной работы, в частности преобладанием фронтальной работы, что в значительной степени ограничивает возможности самовыражения отдельных учеников.

Бросается в глаза, что среди тех, кто по креативности не получил ни одного выбора, и среди получивших 5 и более выборов, преобладали девочки. Разность статистически не существенна.

На формирование ребенка, как известно, оказывают влияние различные факторы домашней среды (семьи). В Эстонской

ССР соответствующее обследование проводилось в связи со школьной успеваемостью. Одним из факторов, воздействующих на процесс формирования личности, является целостность семьи (таблица 2).

Таблица 2

Целостность семьи и число полученных выборов по креативности

Класс	Полная (1.) или неполная (2.) семья x)		Число полученных выборов			Всего
			0	1-4	5 и более	
VII	1.		114	79	39	232
		%	49,2	34,0	16,8	
	2.		24	14	6	44
		%	54,5	31,8	13,6	
VIII	1.		169	147	69	385
		%	43,9	38,2	17,9	
	2.		41	38	14	93
		%	44,1	40,9	15,0	
IX	1.		218	196	94	508
		%	42,9	38,6	18,5	
	2.		41	26	14	81
		%	50,6	32,1	17,3	
X	1.		231	163	98	492
		%	46,9	33,2	19,9	
	2.		43	29	13	85
		%	50,6	34,1	15,3	
XI	1.		183	88	75	346
		%	52,9	25,4	21,7	
	2.		43	15	10	68
		%	63,2	22,1	14,7	

x) - 1. - полная семья: ученик имеет оба родителя;
2. - неполная семья: у ученика отсутствует либо мать, либо отец, или оба.

Из общего числа обследованного контингента 1963 (80,2%) было из полных, 371 (15,1%) испытуемый - из неполных семей. Ни одного выбора не получили 42,9-52,9% учащихся из полных семей,(для обследованных из неполных семей - соответственно 44,1-63,2%). 5 и более выборов получили 16,8-21,7% испытуемых из полных семей (для испытуемых из неполных семей соответственно 13,6-17,3%).

При исследовании креативности большое внимание уделялось связи между креативностью и интеллектом (Torrance, 1962).

При определении взаимосвязей социометрической креативности с отдельными субтестами теста СУ были получены следующие коэффициенты корреляции (табл. 3):

Таблица 3

Коэффиенты корреляции / Субтесты	Класс VШ	IX	X	XI
I	.2039	.0691	.1976	.1886
II	.1434	.1293	.0596	.1438
III	.2934	.0968	.2092	.1502
IV	.2288	.0879	.1563	.0873
V	.1816	.0552	.1158	.0968
VI	.2102	.0889	.1353	.0563
VII	.1027	-.0115	.0776	.0482
VIII	.0809	.0029	.1152	.1063
IX	.2072	.1212	.1320	.0274
Итого	.2923	.1195	-	.1574

Как видим из приведенных в таблице 3 данных, корреляционные связи между уровнем умственного развития и проявляющейся в общении креативностью не очень тесные. Наши данные позволяют сделать вывод, какие из элементов интеллекта играют более заметную роль при становлении творческой лич-

ности. Слабые корреляционные связи имеются по некоторым субтестам (I, III, IV), и то не во всех классах.

Какие элементы структуры ума измеряют эти субтесты? IV субтест измеряет способность умственного воображения и способность речевого выражения. Предложение новых идей в групповой деятельности неизбежно связано с умелой, понятней, легко представляемой для других формулировкой своих мыслей. В этом смысле вполне понятна роль названного фактора.

На следующем месте по тесноте связей стоит I субтест, требующий дополнения предложений, практического формирования решений, а также уровня самостоятельного мышления. Связь указанного со способностью предлогать идеи в групповой деятельности вполне понятна.

По тесноте связей на третьем месте стоявший III субтест измеряет способность комбинировать, подвижность и способность мышления к переключению. Это - компонент интеллекта, связь которого с креативностью в области науки и искусства отмечали многие исследования.

Несколько неожиданным оказалось отсутствие связи II субтеста с тестом структуры ума, который, в частности, измеряет способность сопереживания. Последнее весьма существенно для общения. Приведенные результаты измерения говорят совсем о другом. По-видимому, креативность, выражающаяся в групповой деятельности, имеет общие черты с креативностью в других областях, где у творящих отмечена, в первую очередь, сенситивность в отношении проблем, а в общении определенную дистанцированность (MacKinnon, 1962), даже недостаточное вживание в психику других людей.

Можно полагать, что креативность в групповой деятельности дает предпосылки для достижения лучшего положения во взаимоотношениях .

Данные таблицы 4 показывают, что корреляционные связи креативности со школьной успеваемостью довольно слабые. О наличии связи с креативностью можно говорить только относительно успеваемости по языкам.

Таблица 4

Корреляционные связи между креативностью и школьной успеваемостью

Корреляционные связи / Класс	Языки	Точные науки	Естественные науки	Технические предметы	Поведение	Прилежание
VIII	.3765	.2889	.3291	.2295	.0236	.2864
IX	.2333	.1720	.1581	.1833	.0150	.1424
X	.2764	.2297	.1736	.2154	-.0128	.2370
XI	.3471	.1773	.2413	.2409	.1159	.1714

В проведенных нами экспериментах использовались следующие социометрические критерии: выбор одноклассника для совместной учебы, работы, приглашение на день рождения, выбор лидера, составление команды на основе информированности и доверие тайны. Таблица 5 дает нам представление о корреляционных связях между кретивностью и некоторыми критериями социометрического теста.

На основе приведенной таблицы 5 можно сделать следующие выводы:

1) число отданных выборов не имеет корреляционной связи с креативностью. Это говорит о том, что группа креативных в отношении эмоциональной экспансивности равнородна;

2) установлена умеренная корреляционная зависимость полученных выборов с креативностью, т.е. креативные предпочитаются в качестве партнеров общения, в частности по критерию "день рождения";

3) отмечена довольно тесная корреляционная связь креативности с информированностью. Это, по-видимому, объясняется тем, что при предложении новых идей учащиеся опираются на информацию, которой они располагают. Следовательно, одно-

Таблица 5

Корреляционные связи между креативности
и некоторыми критериями социометрического теста

Социометрический критерий	Характер выбора		Коэффициенты корреляции по классам VII	VIII	IX	X	XI
Совместная учеба	Отданные выборы	Положительные	-.0092	.0586	.0159	—	-.0678
		Отрицательные	.0140	.0880	.0638	-	.0130
Совместная работа		Положительные	.1047	.0830	.1247	.1335	.1044
		Отрицательные	-	.1073	.0263	-.0308	.0037
Приглашение на день рождения		Положительные	-.0170	.1275	.0620	.1268	.0599
		Отрицательные	.0151	.0603	.0489	.0345	-.0304
Совместная учеба	Полученные выборы	Положительные	-	.5266	.3215	.3278	.2976
		Отрицательные	-	-.1421	-.4740	-.0376	-.0447
Совместная работа		Положительные	-	.3794	.3867	.3288	.2899
		Отрицательные	-	-.0544	.0227	-.0045	-.0187
Приглашение на день рождения		Положительные	-	.4408	.4395	.3360	.3720
		Отрицательные	-	-.0906	-.0306	-.0607	-.0907
Информированность		Положительные	.6200	.6114	.4558	-	.4922

классникам может представляться творческим и такой ученик, который дает им идей на основе своих знаний без какого-либо творческого мышления.

Была сделана попытка выяснить, имеет ли какое-либо влияние на креативность такой фактор, как общеобразовательный уровень родителей. Выяснилось, что учащиеся, родители которых имели высшее образование, более креативны.

Проследив (на основе анкеты) за увлечениями креативных учащихся, отметили, что они меньше других принимают участие в работе гуманитарных кружков и кружков точных наук. И больше участвуют в кружках естественных наук. Они меньше слушают радио и смотрят телевизор.

Вышеприведенные данные дают лишь небольшое представление об особенностях тех учащихся, которых соученики считают авторами идей в их общей деятельности.

Использованная литература

1. МАТЕЙКО, А., 1970. Условия творческого труда. Москва.
2. Тест СУ. 1971. Адаптировано Э.Коэметсом и Х.Лийметсом. Тарту.
3. УРИНГ, Р., 1971. Связь между уровнем информированности учащегося и его социометрическим положением в классном коллективе. - Сб. "Советская педагогика и школа V", Тарту.
4. MacKINNON, D.W. 1962. What Makes a Person Creative? - Satur. Rev. Feb.
5. TORRANCE, E.P., 1962. Guiding Creative Talent. New York.

О СПЕЦИФИКЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В ГРУППЕ КАК СИСТЕМНОМ ОБЪЕКТЕ

А.Н. Лутошкин (Кострома)

Разработка методологии системных исследований, обоснование принципов изучения системных объектов привлекает к себе внимание все большего числа групп и коллективов ученых (Б.Т. Юдин, М.С. Каган, В.Г. Пушкин, Э.С. Маркарян, Э.В. Беляев, Л.И. Новикова, А.Т. Куракин и др.). Большинство авторов, определяя социальную общность людей как системный объект, применяют к его анализу не только исходные положения системного подхода, но и описывают его, используя понятийный аппарат общей теории систем. Однако на этом пути встречаются немалые трудности. И прежде всего потому, что "кибернетические аналогии не всегда применимы в сфере социально-психологических отношений, уровень которых существенно отличается от биологического и технического уровней".[1]

Сложность задачи заключается и в том, что познание реальных человеческих групп через единство всех связей и отношений людей в группах, групп между собой, групп и среды требует поиска принципиально иных подходов, чем имеющиеся в настоящее время. Конечно, анализируя человеческую организацию, можно абстрагироваться от отдельных моментов ее характеристик. Но любая человеческая общность отличается не только структурой, заданной "сверху", но и неформальной организацией, возникающей "изнутри", идущей от свойств самих элементов системы

---

1 В.Г. Пушкин. Социальная психология и кибернетика. Уч.зап.Ленинградского пединститута им. А.И. Герцена, т. 444, 1971, стр.12.

(людей). Этим и осложняется анализ социально-психологических структур.

Группу следует рассматривать не только как самоорганизующуюся, самонастраивающуюся, но и как самовоспроизводящую систему. Имеется в виду возникновение в процессе общения нового психологического феномена, нового качества, той "новой силы, которая возникает из слияния многих сил в одну общую...", и где "уже самый общественный контакт вызывает соревнование и своеобразное возбуждение жизненной энергии..."[I]. И в этом плане психологическая коммуникативность играет ведущую роль в анализе этого группового свойства.

Описание систем в современной науке происходит через понятия целостности, сложности, упорядоченности, динамичности, самоизменения, обратной связи и др. Однако применение таких общих понятий для описания реальных человеческих общностей недостаточно. Речь идет об изменяющихся, динамичных системах, а это значит, что следует говорить об определенной степени сложности, целостности, упорядоченности и т.д.

В этом плане можно рассматривать, например, диапазон развития от суммативного объекта до целостного образования. Или взять "открытость" в качестве характеристики группы как системы. Психологическая сторона анализа группы, конечно, предполагает изучение именно степени ее открытости. Известно, что вместе с развитием группы, ее сплочением в коллектив происходит автономизация группы, своеобразное психологическое "отгораживание", появляются все более отчетливые симптомы "закрытости". Возможно, это связано как с особенностями функционирования групп, приобретения ими "индивидуальности", так и с некоторыми свойствами составляющих ее людей (хотя бы на уровне их экстра-интравертированности).

Таким образом, к определению уровня развития лю-

I К.Маркс и Ф.Энгельс. Соч., т.23, стр.337.

бой реальной группы целесообразно подходить с точки зрения наличия и развития в ней определенных системообразующих факторов.

Каждому уровню развития реальной контактной группы присущи свои черты и закономерности, определяющие его содержание. Содержание каждого уровня - это результат определенного скачка, перехода от одного качества к другому. В основе более высокого уровня лежат свойства и закономерности более низкого порядка. Однако новые свойства группы не являются механической суммой предыдущих. Каждый уровень имеет собственное значение. Сущность реальной группы можно познать только в результате исследования всех уровней развития и установления специфики их взаимосвязи. Системный подход предполагает наряду с выделением качественной специфики каждого уровня определение присущих всем уровням общих закономерностей. Целостность группы как системы в значительной степени определяется процессами интеграции, характерными для жизнедеятельности группы, которые могут протекать с большей или меньшей степенью интенсивности. Эти процессы, на наш взгляд, являются важными критериями уровня развития группы.

В качестве интегрирующих параметров качественного развития групп принимаются: нравственно-целевая направленность групповой деятельности, организационное единство и психологическая коммуникативность. Эти показатели на первом этапе вполне применимы для описания динамических характеристик групп.

Организационное единство представляет собой оптимальное расположение и сочетание элементов системы, обеспечивающее на основе обратной связи их взаимосвязь и взаимодействие и отличающееся четкостью иерархии элементов, совершенством коммуникационной сети, соподчинением функций элементов и свойств каждого. Стабильность системы поддерживается способностью к взаимозаменяемости элементов и подсистем.

Под психологической коммуникативностью понимается

единство психологических связей и отношений, обеспечивающих самонастраивание и саморегулирование системы, передачу свойств элементов системы (членов группы) целому и, наоборот, свойств целого ее элементам. Оно складывается из:

а) интеллектуального единства группы, проявляющегося в способности к стандартизации системы знаков, передаваемых по каналам коммуникации, выработке "группового языка", интеллектуальной "атмосферы", способности на основе увеличения пропускной способности действующих коммуникаций и увеличения каналов обработки информации давать прогностическую и диагностическую оценку групповой деятельности и принимать решение;

б) эмоционального единства группы, выражающегося в сопряженности реакций на действие элементов системы, системы в целом и среды. Данный параметр является индикатором "самочувствия" системы. Системность в данном случае определяется эмоциональной совместимостью, интегративностью чувств, стеничностью их проявления;

в) волевого единства группы, выражающегося в ее возможности как динамической системы на основе пластичности, регулирования и надежности внутригрупповых коммуникаций создавать высокий уровень напряженности функционирования элементов при достижении цели, при преодолении "помех", при временных нарушениях стабильности системы. Возможность создания группового волевого усилия - показатель волевого единства.

Сложнее определить нравственно-целевую направленность групповой деятельности, критерии ее оценки. В рамках системного подхода эта проблема связана с иерархией социальных систем. Малую реальную группу можно рассматривать как подсистему другой, более широкой общности, причем последняя строго определяет и регламентирует основные стороны построения и функционирования данной подсистемы. Реальные взаимоотношения между ними включают как совпадение интересов, целей и действий этих систем, так и позво-

ляют группе иметь свои локальные нормы и ценности, которые в определенных пределах могут расходиться с нормами больших объединений.

Нравственная направленность контактной группы формируется под влиянием больших социальных групп, т.е. классов, их положения в системе общественного производства, их идеологии и морали. Системный подход, таким образом, предполагает исследование параметров реальной группы не как таковых, а с точки зрения их включения в более широкое целое.

Цель деятельности системы можно рассматривать как составную часть направленности группы. Эффективность ее работы определяется сравнением достигнутого результата с поставленной целью. Немаловажную роль здесь играет обратная связь - получение информации о фактическом состоянии исполнительных органов системы, их взаимодействия с другими системами.

Степень представленности, взаимодействия и развития всех названных интегрирующихся параметров дает возможность говорить о более четких уровнях развития группы от номинальной (группа в возможности) до коллектива.

Номинальная группа представляет собой сложность, не имеющую структуру и не обладающую свойствами целостности, а следовательно и принадлежностью к системе. Отношения между людьми в такой группе еще не являются системообразующим началом.

Группа-ассоциация - это уже системный объект, в котором, однако, преобладает суммативность, при которой изменение любого элемента зависит только от него самого, а изменение всей системы является суммой изменений не зависящих друг от друга элементов. Интегрированность элементов в этом случае достигается целью деятельности и определенной упорядоченностью (структурой). Организационное единство и психологическая коммуникативность лишь обозначены и не выполняют в полной мере интегрирующих функций.

Группа-кооперация - это системный объект, обладающий

свойствами целостности. Интегрированность его элементов достигается целью и мотивами деятельности и единством организационной взаимозависимости. Структурно-функциональное единство, стабильность системы обеспечивается в этом случае как уже образовавшимися каналами коммуникаций, так и формирующимися в рамках психологической коммуникативности, которая еще не достигла обеспечивающего оптимальное самонастраивание и саморегулирование системы уровня.

Группой-коллективом может быть названо системное целостное образование, в котором в совершенстве развиты организационное единство, психологическая коммуникативность при социально значимой (общественно ценной) направленности деятельности. Развитость данных показателей обеспечивает жизнестойкость, стабильность и действенность системы.

Социально-психологический аспект системного анализа групп в отличие от других аспектов (например, социологического) выражается в изучении не столько самих элементов системы и их свойств, сколько в исследовании их функциональных связей и психологических коммуникаций. Причем анализ психологической коммуникативности включает в себя постижение не только внутренних механизмов какого-либо одного типа психологических связей, но и взаимодействия и взаимовлияния их разновидностей.

Экспериментальное изучение психологической коммуникативности в таком системном объекте, как группа, должно исходить как из общих принципов построения и анализа систем, так и из особенностей специфики исследования социальных организаций. К сожалению, неразработанность ряда проблем системного анализа социальных общностей, отсутствие достаточного опыта исследования функциональных связей целостных объектов не позволяет еще с уверенностью говорить о наиболее перспективных путях использования эксперимента в системном анализе групп. Математические модели строятся в настоящее время более успешно , чем

эмпирические.

На наш взгляд, использование эксперимента в изучении групп предпочтительнее в рамках комплексных исследований. Следует заметить, что решение подобных задач возможно не только действиями исследователей-одиночек, а и исследовательских групп, лабораторий, институтов.

С изложенных выше позиций мы и подходим к изучению эмоциональной стороны взаимодействия людей. Групповую эмоциональную коммуникативность мы рассматриваем как функцию процесса самонастраивания и саморегулирования группы. Эмоциональная сторона стабилизации группы как системы выражается в определенном эмоциональном состоянии, которое является интегрирующим фактором (например, при сопереживании, синхронности чувственных проявлений) во взаимодействии людей в группах, своеобразным индикатором уровня стабильности, явлением, стимулирующим или подавляющим действия и взаимодействия членов групп. Термин "стабильность" следует понимать в контексте системного подхода очень относительно. Содержание понятия связывается с состоянием подвижного равновесия, к которому стремится система (динамичность - "нормальный" атрибут системы) каждый раз на новом уровне.

Среда воздействует на человека не как неорганизованная совокупность явлений, а как определенная ситуация, как целостная система. Человеческий организм также отражает среду целостно. Согласно концепции Д.Н. Узнадзе, это своего рода "целостное отражение, на почве которого в зависимости от условий может возникнуть или созерцательное или действенное отражение. Оно заключается в своеобразном налаживании, настройке субъекта, его готовности (готовность - такой существенный признак установки, который обнаруживается во всех случаях поведенческой активности субъекта) к тому, чтобы в нем проявились именно те психические или моторные акты, которые обеспечат адекватные ситуации созерцательное или действенное отражение".[I]

I Д.Н. Узнадзе. Основные положения теории установки. Труды Груз.гос.университета, 1941, т.29, стр.26.

Это положение было принято нами во внимание при организации лабораторного эксперимента. Выделение эмоциональных состояний в ситуации общения "в чистом виде" вероятно практически невозможно. В каждом ответном акте отражения человеком тех или иных воздействий помимо эмоциональных компонентов всегда присутствуют другие, связанные с волей, мышлением, вниманием и др. Поэтому в каждом конкретном случае речь может идти о представленности названных компонентов и их удельном весе в отражении организмом воздействия внешних факторов.

При моделировании ситуации общения в лабораторных условиях ставилась задача актуализации тех или иных социально-психологических явлений, играющих интегрирующую роль в групповом взаимодействии, чтобы экспериментально рассмотреть эмоциональную коммуникативность, в одном случае, как ведущую форму интеграции, в другом - как фоновую, вспомогательную, состоящую во взаимодействии с другими.

В самых общих чертах приборы и методика эксперимента имели следующий вид.

Актуализация эмоциональных состояний (сопереживание). На основе сопоставления результатов измерения показателей электроплетизмограммы и психомоторики при введении эмоционального компонента нами был сконструирован и изготовлен групповой ритмограф (ГРГ-10), при помощи которого опосредованно проводилось изменение эмоциональных состояний индивидов в составе группы из 10 человек.

В исследовании по данной методике (экспериментально было доказано, что изменение ритмики движений индивида адекватно его изменяющимся эмоциональным состояниям) в качестве объекта эмоционального воздействия избирался, с одной стороны, эмоционально нейтральный и, с другой - эмоционально значимый текст-сообщение. Экспериментальному исследованию подвергались группы различной степени организованности и сплоченности. По показаниям ритмограмм делались выводы о синхронности изменения состояний в разных группах под воздействием разнохарактерной информации.

Актуализация явлений организационного единства. Изучение эмоциональных состояний в данной ситуации проводилось на основе действия закона "эмоционально детерминированной оценки времени" (С.Д.Рубинштейн), означающего, что восприятие времени индивидом может изменяться в зависимости от его общего эмоционального состояния.

В качестве коллективной задачи всем исследуемым группам предлагалось собрать конструкцию в виде арки (А.С. Чернышов). Членам группы предоставлялась полная свобода действий: они могли советоваться, переговариваться, выбирать организаторов, смещать их и т.д. Для стимулирования переживаний эксперимент проводился в виде игры-соревнования, в которой участвовали одновременно несколько групп-команд. Съемка восприятия времени проводилась до и после деятельности. По отклонениям от фонового времени высчитывался коэффициент (условный) эмоциональной напряженности.

Актуализация интеллектуального единства. Фиксирование эмоциональных состояний и взаимодействия проводилась по методике восприятия времени и визуально по специальной схеме. В качестве модели организации групповой деятельности была взята игра-конструкция "Лабиринт" (Г.И. Якушева, А.Н. Лутошкин), позволяющая дать прогностическую оценку коллективных действий, принять решение и выполнить задачу (одновременно решалась задача организационного взаимодействия). Причем задача выполнима только в ситуации интеллектуального и организационного единства.

Актуализация волевого единства проводилась с использованием аппаратов ГРГ-10. Группе предлагалось выполнить задание, результат которого зависел от вклада каждого. Специальные карточки-таблицы, с которыми работали члены группы, давали возможность более точного измерения результатов. Создание "помех" требовало значительного волевого усилия. Количество ошибок также учитывалось при анализе.

Мотивация деятельности учитывалась по всем группам методик. Для этого варьировались задания. Специально актуализация мотивации предпринималась нами в эксперимен-

те по методике "Таблица". По известной черно-красной таблице с возрастающим и убывающим счетом цифр испытуемому предлагалось быстро и точно просчитать таблицу. При этом вводились очень значительные помехи: параллельный счет в магнитофонной записи, отвлекающие шумы, действия других "счетчиков", одновременно работающих рядом и т.п. Эксперимент проводился в условиях индивидуальной (работа "на себя") и групповой деятельности. Изучалось влияние мотивации на результативность деятельности, волевое, интеллектуальное и эмоциональное единство. Фиксация эмоциональных состояний проводилась по методике восприятия времени и визуально по схеме наблюдения.

Стиль эмоционального взаимодействия исследовался в связи со свойствами включенных в группу людей (экстра-интравертированностью), статусом личности, ценностными ориентациями, полом и другими параметрами. Для установления зависимости различных показателей применялись методы корреляционного анализа.

Останавливаясь лишь на некоторых результатах, мы можем отметить определенную зависимость степени напряженности и направленности эмоциональных состояний от содержания, характера, форм деятельности, представляющих различно значимые ситуации для членов групп. Ситуативно значимыми для актуализации в группе эмоциональных состояний оказались сам факт группового общения, эмоциональная привлекательность объекта, его новизна, внезапность, неожиданность его предъявления. Однообразие ситуаций, их повторяемость изменили характер сопереживаний, сделали их менее выразительными.

В процессе решения группой коллективной задачи в ней происходит дифференциация ролей: одни берут на себя инициативу, организаторские обязанности, другие довольствуются тем, что помогают лидерам, третьи не включаются в активную деятельность (аутсайдеры). Происходит диалектически-противоречивый процесс: с одной стороны - интеграция группы, выражающаяся в совместной деятельности, воз-

можной лишь при коллективных усилиях, взаимопонимании, взаимосвязи и взаимопомощи; а с другой-дифференциация ролей и статуса. Экспериментальные данные показывают, что этот процесс находит отражение в эмоциональных состояниях. По-видимому, степень актуализации эмоциональных состояний в групповой деятельности (и не только эмоциональных) зависит и от того места, какое занимает в ней человек.

Были отмечены некоторые особенности функционирования эмоциональных состояний в условиях групповой деятельности. В группах разной степени организованности и сплоченности наблюдаются характерные отличия в образовании и развитии эмоциональных состояний при действии на них адекватных эмоционально значимых объектов. Обнаружено, что диапазон колебаний ситуативных эмоциональных состояний в сплоченных группах более сдержан и подчиняется общегрупповой тенденции. Это, на наш взгляд, является показателем характера группового сопереживания, выработавшейся в группах эмоциональной коммуникативности. Иначе говоря, можно предположить, что группы, находящиеся на определенном уровне развития (номинальные, группы-ассоциации, кооперации, коллективы), отличаются особенностями характера сопереживания чувств. Это, в свою очередь, открывает возможности диагностики уровней развития групп через анализ названных выше показателей, в том числе и через показатели эмоциональной коммуникативности.

ИЗУЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ЕДИНСТВА ГРУППЫ ПОСРЕДСТВОМ ЛАБОРАТОРНОГО И ЕСТЕСТВЕННОГО ЭКСПЕРИМЕНТОВ

А.С.Чернышев, В.Я.Коркин (Курск)

Параметры измерения группы как системы

В соответствии с трактовкой "группы" и "коллектива" как основных понятий социально-психологического изучения и объектов педагогического воздействия, выдвинутой руководимой Л.И. Уманским лабораторией[I], мы рассматриваем организационное единство группы в качестве одного из параметров измерения ее как системы, понимая под этой категорией способность к деловой интеграции в целях оптимального решения общегрупповой практической задачи. По нашему мнению, оно проявляется прежде всего в интеграции таких структурных элементов этого единства, как: I) сенсомоторная согласованность, т.е. координируемое взаимодействие, операционная взаимозависимость и субординационная совместимость; 2) психологический настрой, т.е. готовность по уровню выраженности и одномоментности к выполнению предстоящей деятельности; 3) общность социальной перцепции, т.е. согласованное выделение лидера (организатора) на основе единства восприятия и оценки организаторских возможностей (способностей) всех членов группы.

Эти элементы (компоненты) были выявлены с помощью

I Л.И. Уманский и др. Группа и коллектив как основные понятия социально-психологического изучения и объекты педагогического воздействия. Сб. "Возрастание активности общественного сознания в период строительства коммунизма", Курск, 1968.

специальных методических приемов в процессе продолжительного (1964-1972 гг.) эмпирического изучения групп школьников и студентов.

Для количественного анализа полученных данных измерялось соотношение возможного наивысшего уровня развития каждого компонента и его реального значения в момент испытания. Такой подход снимает трудности, связанные с выбором единиц измерения изучаемого свойства, позволяет ввести однородную шкалу с одинаковым для всех компонентов интервалом (0-1,0). Эта шкала дает возможность широко использовать графики, сравнения, сопоставления результатов, а также корреляционный и факторной анализы.[1]

Для создания модели групповой деятельности был использован прибор ГСИ-7 (групповой сенсомоторный интегратор), предполагающий интегративную деятельность группы.

Перед группой ставилась задача провести щуп-писчик по S - образному лабиринту, не касаясь его границ. Технически она очень проста, но сложна психологически, так как требует синхронности реакций, отсутствия эгоцентрических устремлений, умения членов группы действовать в том направлении, которое обеспечивает общий успех четкой субординационной зависимости, строгой координации усилий со стороны лидера, эмоциональной устойчивости к "возмущающим" явлениям (помехам, неудачам, повышенной ответственности и т.д.), т.е. требует социально-психологической подготовленности группы к совместной деятельности.

Прибор разрешает изучение группы в составе 3-4-5-6 человек; возможность выполнения задания в условиях исключения или введения обратной информации о качестве работы (освещается или затемняется поле лабиринта); возможность облегчения или затруднения задачи (смена профилей лабиринта); возможность всестороннего контакта членов группы или полной их изоляции. Методические возможности прибора

---

1 В.В. Медведев. Экспериментальная установка для исследования согласованности групповых действий и рационального подбора групп. "Вопросы психологии", 1967, № 2.

ГСИ-7 значительно расширяются благодаря специальной приставке ЭС-I =электростимулятора , который обеспечивает "наказание" испытуемой группы за ошибки (слабый удар электрическим током) в следующих независимых друг от друга позициях:

I) интегрально (при ошибке, допущенной хотя бы одним учеником, "наказывается" каждый, т.е. вся группа в целом); 2) дифференцированно ("наказываются" лишь те члены группы, которые допустили ошибки); 3) избирательно в системе "группа-организатор": а) за ошибочные указания (руководство) организатора "наказывается" вся группа, а он - нет; б) за ошибку, допущенную хотя бы одним членом группы, "наказывается" только организатор, а группа нет.

Использование прибора с приставкой позволяет моделировать достаточно широкий диапазон жизненных условий ("внешних" и "внутренних" относительно группы), в которых протекает групповая деятельность - от спокойных, монотонных до сложных, напряженных, с элементами "драматизма" (стресса). Работа на приборе интересна и совершенно безопасна.

Прибор позволяет получить следующие объективные данные: общее время решения задачи; число ошибок; длину и конфигурацию кривой общегруппового усилия; длину и конфигурацию кривой индивидуальных усилий. Очевидно, возможно допущение о том, что сенсомоторная согласованность действий одного человека является идеальной моделью сенсомоторной согласованности группы людей. Идеальной группой в таком случае является один человек (для чего он должен поочередно работать всеми шестью ручками).

Для большей точности было обследовано I5 человек (по одному) разного пола и возраста, темперамента и профессий, но имеющих одно общее: все испытуемые лично высокоорганизованные, подтянутые, инициативные, успешно выполняющие свою работу люди. На основании I5 показателей был получен один усредненный вариант, который условно и определен как идеальный. Его характеристики: время - T_0 = 65 сек; длина кривой - L_0 = 39 см; число ошибок - n = 0; конфигу-

рация общей кривой; конфигурация индивидуальных кривых.

Теперь уровень интеграции сенсомоторной согласованности легко определить через коэффициент согласованности по формуле:

$$K = \frac{I}{I + n} \cdot \frac{L_o \; T_o}{L \; T}, \text{ где}$$

К - коэффициент согласованности; L_o - длина кривой, вычерченной на графике идеальной группой; T_o - время, затраченное идеальной группой; L - длина кривой, вычерченной на графике данной испытуемой группой; Т - время решения экспериментальной задачи; п - число ошибок.

Коэффициент согласованности "К" может принимать значения:

$$0 < K \leq I$$

Допускается, что величина "К" в какой-то мере отражает уровень интеграции сенсомоторной согласованности в испытуемой группе. Очевидно, для группы с высоким уровнем интеграции данного компонента, незначительно отличающейся от идеальной, "К" будет близок к единице; для групп, отстающих от идеальных, "К" будет близок к нулю.

Мы условно выделили три уровня интеграции сенсомоторной согласованности: высокий - (К=0,9-0,6); средний - (К=0,6-0,3); низкий - (К=0,3-0,04). Указанная градация дает большие основания для сравнения групп по избранному критерию, выявлению его динамики, диагностики и прогнозирования.

Психологический настрой группы изучался с помощью прибора "Арка". Он состоит из основания, 31 элемента ("кирпичика"), сделанных из пенопласта и металлического крепежного обода с ключом. На двух рабочих плоскостях каждого "кирпичика" имеются необходимые приспособления для сочленения: с одной стороны - "штифты", с другой - отверстия. "Кирпичики" пронумерованы и сочленяются только в определенном порядке. Например, "кирпичек" № 14 соединяется лишь с "кирпичиком" № 13 снизу и "кирпичиком" № 15 сверху. Диаметры отверстий несколько больше диаметров штифтов, это

снимает жесткость соединения и делает сборку "Арки" одним человеком практически невозможным, так как всегда возникает необходимость (при сборке) постоянно поддерживать правую и левую части, а самое главное, свод конструкции.

Таким образом, сочетание простоты задания с необходимостью приложения коллективных усилий требует от членов группы прежде всего общности мотивов, единовременного желания, готовности к деятельности, повышенного эмоционального тонуса и т.д., т.е. прибор моделирует тот аспект групповой интеграции, который мы условно назвали психологическим настроем.

Прибор позволяет получить лишь один объективный показатель - общее время сборки (Т). В соответствии с принятым нами принципом в этом случае находилось соотношение "идеального" и реального показателей.

Из сотрудников нашей лаборатории формировалась "идеальная" по уровню психологического настроя группа, которая задавалась целью достичь "потолка" в решении данной экспериментальной задачи, соответственно настроившись на оптимальное ее выполнение. Лучшее время, которое удалось показать данной группе (40 секунд), мы условно приняли за идеальное, предполагая, что оно (T_0 = 40 сек) отражает идеально высокий уровень психологического настроя группы.

С помощью коэффициента "Л" по формуле:

$$Л = \frac{T_0}{T}, \text{ где}$$

Л - коэффициент состояния; T_0 = 40 сек - идеальное время; Т - реальное время можно перейти к относительной оценке состояния интеграции данного компонента в испытуемой группе.

Коэффициент "Л" может принимать значения в интервале: $0 < Л \leqslant 1$.

Для определения критерия организаторских возможностей в различных видах деятельности школьного класса или студенческой группы, несколько видоизменив известную со-

циометрическую методику, мы разработали своеобразный опросник.

Рассматривая первичные данные - количество выборов - мы заметили, что в одних группах организаторы выбираются согласованно (два-три человека из группы на соответствующую "должность"), а в других наблюдается значительный "разброс" выборов - на одну "должность" выбираются чуть ли не все члены группы. Вначале мы предположили, что обнаруженные факты есть следствие двух причин: а) состояния данного вида деятельности, т.е. объема и качества выполненной работы; в) наличия и числа хорошо подготовленных организаторов. Дальнейшее изучение показало, что две названные причины, хотя и влияют на степень согласованности, но не являются определяющими, основными. Так, значительное число групп (особенно в условиях одной школы или лагеря) были в определенной мере уравнены по двум вышеуказанным позициям, но в итоге "согласованность" или "концентрация" выборов были довольно различными. Видимо, определяющим фактором в согласованности выборов является "одинаковость" взаимооценок всеми членами (или большинством) группы личностных особенностей, в том числе и организаторских способностей каждого члена группы, т.е. очевидно, это и есть проявление интеграции установок социальной п е р ц е п ц и и в группе, которое обеспечивает единство мнений, согласованность и четкость при выборе организаторов.

Отсюда следует, что если в группе высокая интеграция установок социальной перцепции и группа представляет собою единый "синтетический" организм, то наблюдается и высокая согласованность, высокая степень "концентрации" выборов, и соответственно, в группах противоположного типа должна наблюдаться низкая "концентрация" или большое рассеивание.

Известен простой статистический прием оценки степени согласованности или "концентрации" каких-либо величин с помощью мер дисперсии или рассеивания, в частности, методом среднего отклонения - M_{α} [I]. Чем больше M_{α}, тем выше

I К.К.Рамуль. Введение в методы экспериментальной психологии. Тарту, 1966.

степень концентрации и, соответственно, малое значение M указывает на низкую концентрацию (большое рассеивание). Можно допустить, что в нашем случае величина M отражает степень интеграции установок социальной перцепции, т.е. общность социальной перцепции.

Правомерно было бы и то, что в идеальной группе все члены группы (кроме самого лидера) избирают по одному организатору (лидеру) на каждый вид деятельности. Согласно нашему допущению для этого случая определяется самое большое значение $M\alpha_0$ - идеальное среднее отклонение. Тогда уровень, степень интеграции общности социальной перцепции косвенно определится коэффициентом "P" по формуле:

$$P = \frac{M\alpha}{M\alpha_0}, \text{ где}$$

P - коэффициент общности; $M\alpha$ - среднее отклонение в данной испытуемой группе; $M\alpha_0$ - идеальное среднее отклонение. "P" - может принимать значения в интервале $0 < P \leqslant I$.

Описанные методические приемы изучения и оценки степени интеграции компонентов организационного единства группы делает возможной диагностику развития каждого группового компонента и всего группового свойства в целом. Наиболее приемлемо (удобно, наглядно) графическое представление диагностики в системе декартовых координат. По оси абсцисс откладываются компоненты организационного единства, а на оси ординат - числовые значения величин, отражающих степень интеграции компонентов. Согласно нашей шкале диапазон интеграции соответствует интервалу (0 : I). Чтобы более наглядно представить уровень состояния организационного единства группы в данный момент, степень его отличия от идеально высокого уровня, на графике выделяются три зоны развития: высокая - (с ординатой У = 0,9-0,6); средняя - (с ординатой У = 0,6-0,3); низкая (с ординатой У = 0,3- - 0,04).

В зависимости от того, в какой зоне преимущественно

расположится кривая состояния организационного единства группы и определится уровень его развития.

Результаты лабораторного эксперимента и основанную на них диагностику уровня развития организационного единства группы мы рассматриваем как приближенную оценку данного критерия. Поскольку точная оценка может быть получена в условиях естественного эксперимента, мы органически сочетали лабораторный и естественный эксперименты. Результаты, полученные при таком комплексном подходе сравнивались и уточнялись.

Естественный эксперимент проводился в условиях реальной групповой сенсомоторной деятельности. Для этого испытуемым предлагалась комбинированная туристическая эстафета, которая включала ряд этапов, актуализирующих групповую взаимозависимую деятельность. Например, этап "Старт" включал следующее: снять заранее поставленную палатку, скатать ее в тугую скатку и вместе с кольями сложить в рюкзаки; "Полоса препятствий" - здесь требовалось в противогазах перенести деревянную бочку через "Паук" из слабо держащихся палочек так, чтобы не зацепить и не уронить ни одну из них (иначе команда возвращается обратно); "Переправа" - требовалось соорудить с помощью большого бревна, веревки и кольев "мост"; "Сигнал" - из палочек различной длины, расположенных в беспорядке, сложить слова "вперед" и "финиш", а затем добежать до указанного места и поставить палатку.

Как видно, все пять этапов требуют от членов группы (команды) взаимосвязанной, координированной деятельности. Для оценки каждого этапа (и всей эстафеты в целом) были разработаны специальные критерии качества, вмонтированные в пятибальную шкалу, что позволило определить коэффициент эффективности деятельности данной группы по следующей формуле: $N = \frac{\Sigma x}{T}$, где N - коэффициент эффективности; Σ - знак суммы; x - оценка за выполнение определенной операции какого-либо этапа; T - общее время.

На основании полученных коэффициентов эффективности проводилось ранжирование групп по успешности выполненной деятельности. Как видно из таблицы I, наблюдается достаточно полное совпадение результатов, но есть и расхождения, что объясняется несовершенством методик.

Таблица I

Группы	Комплексная методика							абсолютная погрешность
	Лабораторный эксперимент					естетсвенный эксперимент		
	ГСИ-7	"Арка"	методика выборов по орг. возможностям	средний балл диагноза	ранг	коэффициент эффективности	ранг	
I	0,53	0,9	0,8	0,74	I	I8,5	I	-
II	0,40	0,6	0,54	0,5I	4	I3,2	3	I
III	0,45	0,75	0,70	0,63	3	I0,3	4	I
IУ	0,50	0,8I	0,75	0,68	2	I5,4	2	-
У	0,30	0,56	0,45	0,43	5	8,6	5	-
УI	0,24	0,30	0,26	0,27	6	6,3	6	-

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ СТИХИЙНО-ГРУППОВОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

И.С.Полонский (Курск)

В системе коммунистического воспитания имеется одно звено, которое еще мало изучено, а поэтому является менее управляемым, чем другие. Это - свободное время подростков и юношей, их жизнь вне школы. А между тем микросреда, в которой протекает общение детей, играет огромную роль в формировании личности.

Свободное общение детей подчиняется определенным нормам и правилам, фиксируется и передается в традициях и привычках, закрепляется в определенной структуре взаимоотношений. В качестве ведущего звена этой структуры мы выделяем неофициальные дружеские группы (компании), возникающие, как правило, без вмешательства взрослых, стихийно.

В советской психолого-педагогической литературе давно уже поставлен вопрос о важности изучения стихийных групп детей. "Нужно очень серьезно изучить детскую улицу (детей на улице),- писал С.Т. Шацкий,- и взять от этого изучения все ценное, что сложилось в этих многочисленных, быстро создающихся и быстро рождающихся организациях...".

Недостаточная изученность стихийно-группового общения, как нам представляется, объясняется прежде всего сложностью самого объекта исследования, многочисленными трудностями, возникающими при рассмотрении роли стихийных групп в жизни детей. Действительно, если при изучении официальных групп детей (школьные классы, пионерские отряды, комсомольские группы) исследователи чувствуют себя уверенно, используют набор отработанных экспериментальных и внеэкспериментальных методик, то приступая к знакомству с неофициальным общением тех же детей, они встречают известное сопротивление "вторжению взрослых в их мир".

Это касается даже наблюдения, не говоря уже об изучении стихийных групп экспериментальными методами. Поэтому большинство работ строится на анализе письменных или устных интервью, проводимых со школьниками опять-таки в классах. При этом не следует забывать, во-первых, что, опрашивая подростков о включающих их стихийных группах, мы скорее изучаем не сами группы, а мнение о них подростков, иногда слабо связанных с ними, но не признающихся в этом исследователю. Во-вторых, интервью (опрос, анкета) не позволяет снять многие важные функционально-динамические характеристики.

Прежде чем решать вопрос о методике изучения внешкольного общения, необходимо четко определить теоретическую основу таких исследований. Она, на наш взгляд, состоит в том, что стихийное общение подростков и юношей - фактор значимый, но отнюдь не самодовлеющий в процессе социализации личности. Он взаимосвязан со всей системой воспитывающих факторов, воздействующих на личность в процессе ее формирования. Поэтому изучать стихийно-групповое общение и анализировать характерные для него факты можно только лишь в тесной связи с изучением особенностей общения детей в школе, в пионерской и комсомольской организациях, в семье. Отсюда и требование к методикам: они должны быть универсальными, давать исследователю материал для сравнения, надежно действовать при изучении всех сфер общения детей.

Непременным условием исследования стихийно-группового общения должно быть изучение детей в о б щ е н и и, а н е по п о в о д у о б щ е н и я. Для этого исследователь должен либо сам быть участником или организатором внешкольного времяпрепровождения ребят, или быть в такой эмоциональной близости к ним, чтобы они охотно, даже с радостью, пускали его в мир своих переживаний, связанных с неофициальным общением. Отсюда еще одно требование к методикам: они должны учитывать степень эмоциональной общности исследователя и исследуемых, не разъединять,

а сближать их. Критерии различных опросных методик и шкалирований должны быть значимыми для детей и вызывать их интерес.

А теперь о некоторых наших попытках учесть эти принципиальные положения в исследовании стихийно-группового общения, при организации которых главным для нас представлялось обеспечение чистоты эксперимента или опроса при использовании уже апробированных методик.

Решение этой задачи было облегчено тем, что на протяжении семи лет автор работал в Курском городском туристском подростковом клубе, подружился в походах, экспедициях, слетах со многими подростками и юношами и установил тесные и длительные контакты с их компаниями. Для создания эмоциональной общности с другими группами нами была организована совместная деятельность с подростками микрорайона нескольких школ и т.д. Эта деятельность была интересна для подростков (спортивные соревнования, военные игры, походы и т.д.). Структурно она строилась так, что в ходе ее подросткам необходимо было выступать в составе включающих их неофициальных групп (это, конечно, потребовало предварительного изучения особенностей объединений ребят). Например, создавая новые отряды в нашем клубе, мы прежде всего старались вовлечь в дела клуба ребят, пользующихся авторитетом сверстников, а с ними охотно и без "нажима" приходила вся "улица". Или школа организовывала хоккейный или футбольный турнир уличных команд, решение о проведении которого принималась на совете "уличных авторитетов".

Расскажем о некоторых примененных нами исследовательских приемах. Готовя массовый программный опрос ребят об их уличных связях, имевший чисто резведывательное, прогностическое значение, мы особенно тщательно подбирали интервьеров, что наполовину определяет успех дела.

Для выполнения этой роли привлекались "ветераны" клуба, которые, повзрослев, поняли значение такой работы для воспитания мальчишек. В других случаях мы обращались к

студентам, живущим там, где предполагалось проводить опрос. Им ребята охотно отвечают на вопросы, верят в доброту их намерений. В пионерском лагере мальчишки с удовольствием отвечают на вопросы любимого вожатого, в классе - студента-практиканта.

Употребляя в сочетании с другими методами социометрические методики, мы стараемся, не забывая о принципе эмоциональной общности с исследуемыми, значимости критериев выборов, унифицировать методики для сравнительного изучения позиции ребят в разных сферах общения. Несколько примеров.

До начала исследования в школе, клубе и т.д. подбирается интересная для ребят деятельность, в ходе которой естественным образом можно ввести социометрию. Подростки должны быть уверены, что результаты опроса нужны не столько исследователю, сколько им самим. В дальнейшем мы стараемся поддержать эту уверенность, сообщая некоторые результаты группе (конечно, лишь те, которые безвредны в педагогическом или моральном отношении), например, в выборе капитана хоккейной команды улицы, командира отряда в военной игре и т.д.

Результаты социометрических выборов тщательно проверяются, сравниваются с реальными взаимоотношениями ребят. Исследователь встречается с каждым членом группы (класса) и просит разложить заранее приготовленные карточки с фамилиями ребят так, чтобы было ясно, кто с кем дружит. Для проверки стабильности ответов на социометрические опросники применяем и такой прием: в группе (классе) всегда кто-нибудь отсутствует во время опроса или не сдает свой листок. Через некоторое время приходим к ребятам, с нетерпением ожидающим результата, и, извинившись, просим собрать всех, чтобы можно было вновь провести опрос, иначе результаты будут неверные.

Подобные опросы проводим и в самих группах, и в школьных классах, где учатся члены групп, и в секциях детских клубов, если туда приходят члены групп.

Социометрические измерения проводились и в стихийных группах. Срезы делались не только по горизонтали (разные группы общения, разные критерии и содержательная основа), но и по вертикали (несколько раз в году и несколько лет подряд).

В результате таких сравнительных измерений, сопоставляемых с монографическими наблюдениями и с самоотчетом подростков, нам удалось зафиксировать тесную взаимозависимость между внешкольным общением подростков и юношей и влиянием, которое оказывают "уличные связи" на возникновение неофициальных группировок внутри классов и лидерство в них. Внеэкспериментальные методики позволили проследить динамику этого влияния от класса к классу.

В последнее время в нашей социально-психологической лаборатории найден способ составлять карты групповой дифференциации (социограммы), не прибегая к специальным социометрическим измерениям, а лишь на основе шкалы приемлемости. Для этого в тех группах, члены которых испытывают к нам полное доверие, мы предлагаем специально разработанную шкалу ролей (в основе ее - длительное монографическое наблюдение за группами).

Фамилия, имя члена группы	Он (она) душа всей компании, организатор всех дел	Очень активен в группе, иногда берет руководство ее делами	Он (она) в числе друзей вожака, помагает ему, но сам (сама) не руководит	Он (она) рядовой член группы, участник всех ее дел	В группе он (она) мальчик на "побегушках", все над ним(ней) смеются

Шкалу заполняют, делая пометку в соответствующей графе, все члены группы (пропуская лишь себя) и те взрослые, которые хорошо знают группу. Такой же оценочной и внеэкспериментальной, но более систематизированной и углубленной методикой изучения внешкольных объединений является заполнение карт-схем психологической характеристи-

ки групп, которые позволяют, во-первых, привести в систему и подвергнуть количественному измерению итоги монографических наблюдений (оценка наличия у группы тех или иных качеств осуществляется в них с помощью шкалы полярных профилей). Заполнение карт-схем тогда дает объективизированные результаты, когда оно осуществляется разными лицами и затем эти независимые характеристики обобщаются. Но оказалось, что ни учителя, ни работники детских комнат и клубов не обладают достаточными для заполнения карты знаниями о стихийных группах. Одних же наших наблюдений оказалось недостаточно. Выход был найден в обращении к помощи взрослых друзей компаний: молодым рабочим, студентам, учащимся техникумов, или уже вышедших из компании по возрасту, или же продолжающих оказывать на нее влияние, подчас решающее. Не все из них с радостью принимали наше предложение, но зато характеристики взрослых были интересные и содержательные.

Тесные контакты с юношами - лидерами стихийных групп - навели нас на мысль предложить и им оценить свою группу по житейским показателям групповой направленности, подготовленности, организационного и эмоционального единства, собранными воедино в карте-схеме. Юноши с интересом отнеслись к этой идее и проявили желание "поставить отметки группе". Это обстоятельство привело нас к выводу, что карту-схему могут с успехом заполнять и лидеры групп.

Реализация этой возможности открыла перед нами еще одну грань исследований с помощью оценочных шкал: уже само оценивание лидером группы, завышает или занижает он ее по сравнению со взрослыми, знающими компанию, содержит в себе глубокий психологический смысл. Например, как выяснилось после сопоставления разных методик, вожаки групп с положительной направленностью деятельности склонны скорее недооценивать моральные и организационные качества своей группы. А лидеры групп, склонных к антиобщественным проявлениям, как правило, дают группе более высокие оценки.

Психологическое объяснение этого явления нам кажется в том, что в группы с отрицательной направленностью (груп-

пы "трудных") собираются подростки и юноши, не нашедшие себе места в школе, в классных группах. Низкая оценка их групповых качеств в классе приводит к стремлению обособиться, замкнуться в уличной группе. Отсюда и столь некритическое отношение к своей референтной группе.

Но может быть эта некритичность проявляется только у лидера? Возникла мысль предложить всей группе выставить себе "оценки" по карте-схеме. Исследователь зачитывал житейские показатели (индикаторы) наличия тех или иных групповых качеств или их отсутствия и предлагал группе, обсудив, выставить себе оценку по пятибалльной системе. Сам процесс обсуждения дает богатейший материал психологу и педагогу ("На троечку у нас это качество!" "Нет, на двойку?" А почему ты так считаешь?"). Возникает оживленный спор, в котором, наконец, берет верх чья-либо точка зрения, и группа приходит к единому мнению. А бывает, что и не приходит. Как ведут себя при этом те или иные члены группы? Называет ли свою точку зрения лидер или дает группе возможность сделать выбор? Как мотивирует группа самооценку? На много интересных вопросов может дать ответы эта методика. Сейчас мы разрабатываем программу фиксирования результатов групповых самооценок по карте-схеме.

Приводили мы и такие эксперименты. Каждый подросток заполняет карту-схему на свою группу, сдает ее исследователю. Через несколько дней, сославшись на то, что ребята дали группе слишком разноречивые оценки, исследователь просит выполнить эту процедуру коллективно. Оказалось, что при коллективном обсуждении даже группа "трудных" критичнее подходит к своим качествам, чем в индивидуальных оценках.

"Групповая самооценка" по шкалам представляется нам не только перспективным методическим средством, но и любопытным воспитательным приемом в формировании положительной направленности внешкольной группы, в осознании ее членами своих групповых достоинств и недостатков. Эта методика успешно "срабатывает" и при оценке особенностей

взаимоотношения различных подростковых групп - важного показателя их нравственной направленности. В обычных интервью ребячьи компании неохотно высказывают свое отношение к соседним группам. Незаметны эти отношения и стороннему наблюдателю (порой мы имеем дело лишь с их печальными последствиями). Но вот каждой группе предлагают оценить "соседей" по карте-схеме. Многочисленные пробы показали: дружественно настроенные группы склонны к очень сильной переоценке положительных качеств "соседей". Чем враждебнее отношение к ним, тем ниже дается оценка их организационных, волевых, нравственных и других качеств. Имели место даже случаи отказа группы положительно оценить "соседей", и это, как потом оказывалось, было результатом тревожных затяжных конфликтов. Наконец, от этих карто-схем, несущих в себе зримые элементы естественного эксперимента, прямой путь к экспериментальным приемам, которые мы применяли для изучения стихийных групп. Повторяем, они становятся возможны лишь на фоне глубокой эмоциональной общности исследователя и исследуемых, большого доверия, которое испытывают подростки к действиям взрослого, а его не так легко завоевать.

Как правило, мы стараемся органически сочетать естественный и лабораторный эксперименты, связать их единым мотивом действий подростков. Допустим, в ходе соревнований уличных или дворовых хоккейных и футбольных команд, военных игр "по улицам", проведения туристских экспедиций и эстафет ребят в составе своих "улиц" (естественный эксперимент) мы вводили "предстартовую" или "промежуточную" проверку групповых качеств на приборах, созданных в Курской социально-психологической лаборатории. В обстановке соревнований, похода или подготовки к ним, когда экзаменуются многие групповые качества, подростков и юношей не надо уговаривать еще раз проверить себя на "забавных игрушках", какими им представляются приборы. Они с удовольствием участвуют в эксперименте и тогда, когда приборы временно устанавливаются нами в

полевых условиях, и в случае, если мы предлагаем им "забежать" в нашу лабораторию.

Охарактеризованные нами методические приемы, использованные в изучении стихийных внешкольных групп подростков и юношей, не представляют собой чего-то принципиально нового. Но проведенная нами работа показала возможность и необходимость непосредственно и систематически изучать детскую внешкольную микросреду. Помимо выработки особых методических приемов, связанных со сложностью объекта, его активным сопротивлением вмешательству взрослых, необходимо сравнительное изучение уже отработанных методиками поведения подростков в разных группах, организованных и неорганизованных. Только на этом пути мы сможем объяснить многие психические закономерности в групповом поведении детей, в формировании их личности.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ ПРИ ПОМОЩИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО ТЕСТА

Ю.А. Орн (Тарту)

Под интерперсональной перцепцией мы понимаем восприятие, понимание и оценку людьми друг друга в общении между собой.

Интерперсональная перцепция проявляется в общении и по своему существу является социально-психологическим феноменом. Познание человека человеком в общении выполняет регулирующую роль. Эту функцию можно рассматривать как наиболее важную функцию при объединении людей, при создании и сохранении общения между ними. Интерперсональная перцепция имеет место на уровне чувств и логического мышления. На передний план выступает социально-психологическая интерпретация партнеров общения, которая определяет решения в отношении партнеров. Необходимая для решения информация получается из ситуации общения, а также из личного опыта, сформировавшегося в индивидуальной практике общения и под влиянием общественного опыта в виде знаний. Личный опыт общающегося аккумулируется в различных эталонах, установках и стереотипах социального характера. Они играют в общении весьма существенную роль, делают его экономнее. С другой стороны, они стандартизируют, нивелируют процесс общения, тем самым извращая интерперсональную перцепцию.

В социально-психологической интерпретации можно условно выделить два аспекта: а) номинативный (кто партнер) и б) оценочный (кем он является для меня). На основе последнего у общающегося формируется отношение к своему партнеру. Две названные стороны тесно между собой связаны.

Человек как объект познания представляет из себя для общающегося крайне сложное явление. Не все черты и свойст-

ва в нем "читается" в одинаковой мере. Относительно многих свойств личности можно сделать лишь гипотетические предположения. Как показывают исследования, в процессе взаимного познания встречается много различных накладок, из которых наиболее типичны "эффект ореола", "эффект контраста и аналогии" и др.

Когда в нашем обществе говорят о возрастающей роли человеческого фактора во всех областях жизни, то это значит, что результаты совместной деятельности людей все в большей степени зависят от социально-психологических факторов общения. Не случайно социальные психологи ГДР считают одной из важнейших задач своей науки выявление препятствующих общению психологических факторов. Так, например, основным источником конфликтов М.Форверг считает диссонансы общения, возникающие вследствие стереотипных установок общающихся.

Восприятие человека в процессе общения, понимание и оценка партнера предполагают наличие определенных свойств и особенностей человека, для формирования которых традиционное воспитание, собственно говоря, пока мало что сделало. Узнавание человека человеком в повседневном общении происходит стихийно, здесь каждый человек неизбежно вынужден быть "психологом". Не должно ли воспитание все же взять на себя подготовку человека к повседневному общению? Ведь изменения, вызываемые общением, столь же реальны, как результаты физической работы. Существенно и то, что эти изменения происходят в социальной среде, где они выражаются в реакциях общающихся сторон, в их поступках и поведении. Каждый человек своим общением, своим существованием обусловливает существование других, тем самым и свое существование. Следовательно, каждому из нас нужно знать человека в качестве объекта и субъекта общения.

Более точная формулировка воспитательных задач и их реализация предполагают наличие основательных социально-психологических исследований. Начиная с 60-х годов в нашей стране начали исследоваться интерперсональные отноше-

ния между учащимися. Можно предположить, что эти отношения являются довольно существенным условием при формировании познавательных предпосылок для изучения других людей, а не только необходимым условием учебно-воспитательной работы, формирования коллектива и его членов. В прошлом не всегда обращалось достаточно внимания на то обстоятельство, что интерперсональные отношения по своему возникновению и существу обусловлены интерперсональной перцепцией. В интерперсональных отношениях образуется психологическое единство коллектива, взаимопонимание, согласованность. Отсюда становится понятной роль интерперсональной перцепции. При этом отношения товарищей являются существенным условием при формировании и регулировании "я" - образа каждого члена группы, ибо нередко самооценка считается субъективной, данная же коллективом оценка - объективной. На самом деле соотношение субъективного и объективного здесь очень относительно, ибо трудности, возникающие при восприятии других членов коллектива, при понимании и оценке их привносят множество субъективных моментов.

Исследователей особенно привлекло влияние интерперсональных отношений на формирование личности ученика. Как правило, принято исходить из упрощенного представления, что если статус хорош, то все хорошо, и наоборот. Но очевидно, что определенное положение, отношение других настолько воздействует на ученика, насколько адекватно он познает это. Следует учесть и то, какое значение придается отношениям других, как оцениваются отношения других. Польские исследователи М.Сзеркавска и З.Заборовский в своих работах ясно показывают, что положительное отношение учащихся с низким статусом может быть наказанием для других, а отношение учащегося с высоким статусом - поощрением.

О том, что в исследованиях мало учитывается влияние интерперсональной перцепции, свидетельствует следующее обстоятельство. В последнее время широкое распространение получило использование социометрических тестов, интерпре-

тация результатов которых нередко вызывает сомнения. Ясно, что социометрический тест измеряет отношения, т.е. то, кем является тот или иной ученик для других. Нередко это обстоятельство забывается и результаты теста рассматриваются как признание того, кем тот или иной ученик в действительности является. Правда, социометрический статус ученика среди товарищей зависит от свойств ученика, но настолько, насколько товарищи воспринимают эти свойства, понимают и оценивают их. А это означает, что сделанные в социометрическом тесте выборы характеризуют в первую очередь выбирающего. Поэтому исследователя должен больше всего интересовать автор выбора, а не те, кого он выбирает.

Все это свидетельствует о том, что социометрия может быть использована как раз в исследовании интерперсональной перцепции в жизни коллектива.

Охарактеризуем исследование интерперсональной перцепции путем социометрического теста перцепции.

Когда говорят о социометрическом тесте или оценивают его, обычно имеется в виду самый распространенный вариант - социометрический тест выбора. Но наряду с этим вариантом теста следует упомянуть еще тесты действия и перцепции.

По своему принципу социометрический тест перцепции так же прост, как и тест выбора. Но если в последнем тесте испытуемому предлагается выбрать себе партнеров на основании какого-либо предусмотренного критерия ("Кого бы ты выбрал...?"), то в тесте перцепции испытуемому задается вопрос, кто по его мнению мог бы выбрать его самого для какой-либо деятельности или общения и т.п. ("кто по-твоему, выберет тебя...?). В этом случае исследуется, как человек осознает и оценивает свой статус, а также статус других людей в социометрической структуре группы. При одновременном применении обоих тестов можно установить, в какой мере "перцептуальная социограмма" соответствует обычной.

Из советских исследователей этот тест, по всей вероятности, впервые применил Я. Коломинский (1963), который хотя и не употребляет этого термина, но в его опыте "выбор в действии" нашла применение комбинация социометрических тестов действия и перцепции. В последние годы им выработана оригинальная методика для изучения осознания человеком своих взаимоотношений в малой группе. Эти так называемые актуальная и ретроспективная "автосоциометрия" уже более точно используют принципы социометрического теста перцепции.

Тест перцепции применяли также члены и сотрудники кафедры педагогики ТГУ. Первые исследования интерперсональных отношений учащихся путем социометрического выбора и перцепции провели Э.Ныммик (1965), Ю.Орн (1966) и А.Китс (1967). Исследуя оценку взаимоотношений подростками, автор настоящей работы применил в качестве основного метода комбинацию социометрического теста выбора и теста перцепции. В целях проверки и уточнения возможностей вначале были проведены предварительные опыты с 293 учащимися IУ-УШ классов. Исправленная методика нашла применение в основном опыте, проведенном с 519 учащимися IУ-УШ классов. В последующем анализе эти данные стали исходными.

Автором настоящей работы выработан модифицированный вариант социометрического теста, который мы назвали "социометрическим сочинением". Для сочинения выбирается какое-либо событие из жизни учеников, которое позволяет им выбирать товарищей и самим быть выбранным для различных занятий и ситуаций. В написанном сочинении сделаны пропуски, куда школьникам следует вписать имена выбираемых товарищей и мотивировать их выбор. В сочинении используются принципы социометрического теста выбора и перцепции.

Мы использовали в сочинениях своего исследования ситуации, предоставляющие возможности для различных выборов, которые имеют место тогда, когда в класс приходит фотограф, чтобы снимать класс и его учеников. Выяснилось, что такая методика весьма продуктивна в исследовании системы внутриклассных интерперсональных отношений и интерперсо-

нальной перцепции. С той же целью в Тартуской I спецшколе-интернате, в которой учатся ребята с расстройствами речи и слуха, мы использовали в социометрическом сочинении ситуацию похода. Эта ситуация сама по себе хороша для социометрических выборов. В данном же случае она была тем более уместна, что в этой школе стало традицией проводить осенью многодневный поход.

При исследовании интерперсональных отношений и перцепции глухонемых в Поркунской спецшколе-интернате мы параллельно применили социометрический тест действия и социометрическое сочинение. Для учащихся старших классов этой школы был организован вечер отдыха, который проводился по предварительно выработанному сценарию (социометрический тест действия). Выбор хозяйки и хозяина вечера, застольных групп и различных команд происходил в непринужденной форме. Все эти выборы были зафиксированы. На следующий день ученикам было задано сочинение о прошедшем вечере отдыха. Ученики могли указать свои желаемые, но в действительности не выполненные выборы, измерялась оценка отношений и выяснялись отрицательные отношения, которые в тесте действия ясно не выражаются.

Как показывает опыт, такая методика имеет свои преимущества по сравнению с обычным социометрическим тестом. Ученики проявляют больший интерес к такому методу, поэтому он особенно подходит для подростков. В социометрическом сочинении лучше можно настроить учащихся в нужном для исследователя направлении, и особенно важно то, что удается точнее определить основы выборов. Как показывают наблюдения, классные руководители считают социометрическое сочинение более подходящим, чем социометрические тесты при исследовании интерперсональных отношений.

Перейдем теперь к рассмотрению измерительных свойств социометрического теста перцепции. Начнем с измеряемых величин.

Под измеряемыми величинами принято понимать любые явления и процессы, свойства которых поддаются количест-

венным методам исследования. Конкретную меру этих свойств можно выразить числом. В социометрическом исследовании такими процессами и явлениями выступают межличностные связи членов групп, их пространственно-динамические позиции в структурах межличностного общения.

Изучаемые с помощью социометрического теста интерперсональные отношения фигурируют как субъективные, вторичные, т.е. детерминированные как по содержанию, так и по форме с конкретными объективными общественно-историческими отношениями. В значении объекта психологического или социологического исследования они фигурируют как объективные психические, личностные отношения. Содержание этих отношений очень многопланово. В названных отношениях существенное место занимают чисто эмоциональные отношения, однако, было бы неправильным все их относить к отношениям "симпатии-антипатии". Если основную функцию социометрического теста выбора видеть лишь в выяснении отношений "симпатии-антипатии", то этим ограничивается сознательно или же вследствие незнания сфера использования данного метода. Очевидно, некоторые наши исследователи оказались под влиянием западных социометристов. Последние видят, как правило, объект исследования социометрического теста в эмоциональных отношениях. По мнению исследователей ГДР, а в первую очередь, М.Форверга, в марксистской социальной психологии объектом исследования социометрического теста являются те межличностные отношения, которые возникают в совместной деятельности при выполнении коллективных заданий. Эти отношения формируются в определенной деятельности на основе взаимных оценок. Но в то же время несколько сомнительной кажется точка зрения М.Форверга утверждающего, что исследование эмоциональных отношений по принципам Я.Коломинского, является совершенно неправильным. На наш взгляд, с помощью социометрического теста возможно исследовать различные аспекты интерперсональных отношений. На основе взаимных оценок формируется внутригрупповая ранговая или вертикальная структу-

ра.Основой ее является преобладание членов группы, замеченная и оцененная другими членами группы. На основе симпатии и взаимного соответствия характеров группа дифференцируется горизонтально, создается горизонтальная структура интерперсональных отношений. Последнюю образуют пары, малые группы, одиночки и т.д. С помощью социометрических тестов можно фиксировать интерперсональные отношения как в вертикальной, так и в горизонтальной структурах. Социометрический тест выбора дает "снимок" того, как эти структуры располагаются в группе. На первый план выступают психологические характеристики группы.

Социометрический тест перцепции выдвигает на первый план социально-психологический аспект личности. Центральное место занимают восприятие и оценка как в вертикальной, так и в горизонтальной структурах группы. Например, в одном из опытов мы использовали следующую ситуацию. Школьникам сообщили, что лучшие ученики класса пойдут на интересную экскурсию. Нужно были выбрать таких кандидатов. На основе этих выборов из данных социометрического теста выбора мы смогли составить ранг учащихся. Далее, мы попросили учащихся высказаться насчет личных возможностей попасть на экскурсию. Таким образом мы смогли определить путем социометрического теста перцепции самооценку учащихся в этой области. При этом они должны были наряду со своими действительными способностями учитывать оценки их другими учениками.

Другой пример. Опыт "Посещение в тайну". В этом эксперименте мы в тесте перцепции задали вопрос: "Кто посвятит тебя в свою тайну?". Здесь представилась возможность измерить восприятие и оценки отношения других в сфере интимных отношений, или как показал анализ мотивов, в сфере дружеских отношений. Сравние результатов социометрического теста перцепции с результатами теста выбора показало адекватность оценок. На центральное место встает анализ гностических способностей личности, проявляющихся в жизни группы.

Мы уже отмечали, что социометрический тест перцепции можно использовать при исследовании интерперсональной перцепции. Возникает вопрос, какими являются эти аспекты интерперсональной перцепции и каково их значение для общения? Одной из предпосылок достижения внутренней цели, взаимопонимания и согласия в общении является адекватность оценок, данных взаимно общающимися сторонами. Взаимные оценки в свою очередь зависят от свойств общающихся и от оценочных отношений, которые на их основе формируются. Очень существенным является адекватное восприятие и понимание отношения другого человека. Это и есть аспект интерперсональной перцепции, при исследовании которого можно использовать социометрический тест перцепции. Полученная социально-психологическая информация дает возможность более точно фиксировать принципы взаимоотношения учащихся и дает основы для формирования необходимых предпосылок общения у учащихся.

Использование социометрических тестов выбора и перцепции дает возможность ответить на вопросы: "что есть?" и "как есть?". Однако на вопросы: "почему?" (каузальный аспект) и "для чего?" (функциональный аспект) с помощью данных методов ответить нельзя. Ответы получаются при использовании других методов. К ним в первую очередь относится педагогический эксперимент. Однако для планирования такого эксперимента и для его организации весьма необходима информация, полученная путем социометрических тестов. Эти тесты необходимы и при измерении результатов воспитательного эксперимента. Социометрический тест можно использовать и как одно из средств измерения в практике воспитания результатов воспитательной работы. Опираясь на его данные, можно регулировать взаимоотношения школьников.

Этот метод работает наряду с беседой, наблюдением и опросом. Но очень существенно то, что использование социометрического теста выбора и перцепции представляет исследователю значительно большие возможности для количественных характеристик группы и личности. Несмотря на

то, что измерения на основе социометрических тестов носят относительный характер, они имеют существенное значение при классификации исследуемых параметров и для отображения структуры исследуемого объекта. Ясно, что в связи с этим социометрический тест имеет значительное преимущество перед методом беседы и наблюдения. Нет хороших или плохих методов, можно говорить лишь об адекватном или неадекватном их использовании. Для получения первичной информации, эмпирического материала об интерперсональной перцепции социометрический тест является адекватным методом.

При оценке познавательных возможностей социометрического теста необходимо учитывать, что он опирается на самонаблюдение объекта. Неправильное использование самонаблюдения в субъективно-идеалистической психологии вызвало отрицательное отношение к этому методу. Но порочность использования метода коренилась не в самом методе как таковом, а в тех исходных методологических позициях, на которых основывалось применение самонаблюдения (Иванова, Асеев, 1969). Факты, полученные путем самонаблюдения, субъективны, но это еще не значит, что они неправильны. Можно сказать, что и такие методы как эксперимент и наблюдение, которые считаются объективными, не исключают субъективизма. Он может проявиться в первичной, эмпирической оценке и интерпретации данных, в построении исследования, подборе испытуемых, выборе материала, ситуации, методики и т.д.

Применение самонаблюдения оправдано там, где исследование психологических явлений затруднено или невозможно с помощью других, более объективных методов. Одной из таких сфер является интерперсональная перцепция.

Интересно, что охарактеризованный нами социометрический тест перцепции объединяет в себе не только самонаблюдение, но и наблюдение. Из этого не следует, однако, что при исследовании интерперсональной перцепции тест социометрической перцепции является основным методом. Таковым здесь остается эксперимент, но определенные аспекты

объекта социометрический тест перцепции описывает адекватно.

Рассмотрим теперь те критерии, исходя из которых, следовало бы оценивать свойства применяемого теста. В литературе мало работ, посвященных проблемам теории социометрических тестов. Это обусловлено тем обстоятельством, что большинство исследователей скептически относится к возможностям использования в социометрических измерениях основных положений теории тестов. Часть авторов все же делают это. Мы, опираясь на имеющиеся примеры, поступим также, зная в то же время, что ценность приводимых критериев может быть спорной. При этом мы исходим, по примеру М.Форверга (1963) и И.Куузинена (1964), из общеизвестных критериев, применяемых при оценке свойств измерений тестов и анкет.

Тест считается объективным, если измеряемый им признак измеряется в одном значении, т.е. если результаты теста не зависят от личности оценивающего, если разные оценивающие достигнут идентичных результатов. На первый взгляд можно сказать, что объективность результатов, полученных путем социометрических тестов выбора и перцепции обеспечена, поскольку отмеченные испытуемыми в качестве ответа имена сотоварищей исключают двоякое понимание. Исходя из данного критерия, методы беседы и наблюдения значительно субъективнее. Личные отношения проводящего беседу или наблюдение и их установки всегда отражаются на толковании результатов.

Но как показывает практика, из требования объективности вырастают два существенных вопроса. Во-первых, и в социометрическом тесте не исключена возможность, что испытуемый скрывает свои настоящие чувства. Откровенность испытуемого зависит непосредственно от поведения исследователя и условий эксперимента. Второй значительной трудностью является то, что при статистической обработке результатов исследования различные исследователи используют различные процедуры. Наиболее ярким примером может быть определение социометрического статуса. В очень многих ра-

ботах оно делается "на глазок". Например, когда получено 6 положительных выборов считается, что статус очень хороший и т.д. Вполне приемлемым такое действие может быть со стороны классного руководителя при изучении своего класса. В научной работе оно непозволительно, особенно если в работе не показывается, как вычислен статус или социометрические показатели группы. Необходимо учитывать при этом, что зарубежными социометристами выработаны различные приемы статистического анализа от простого индекс-анализа до сложного матричного анализа. Ценную работу по применению статистического анализа к социометрическим результатам проделал И.Волков (1970).

Тест является надежным, если он точно измеряет рассматриваемый признак. Для определения надежности теста применяются различные методы. Это прежде всего повторное его применение. После определенного промежутка времени проводится тот же тест с тем же контингентом испытуемых.

В случае социометрического теста повторное применение его связано в большой мере с проблемой стабильности отношений. Применение теста дало интересную информацию. Ниже мы приводим некоторые закономерности, которые следует учитывать при интерпретации результатов и определении надежности. Установлено, что: а) стабильность социометрических результатов с течением времени снижается; б) стабильность социометрических результатов повышается с возрастом испытуемого; в) результаты, полученные с применением сильных критериев, стабильнее, чем результаты, полученные при специфических критериях; г) социометрический статус индивида в группе стабильнее, чем структура группы.

Вторым методом проверки надежности результатов является метод параллельного теста. При социометрическом тесте это означает параллельное использование различных критериев выбора. Взаимное коррелирование результатов позволяет судить как о надежности, так и о эквивалентности критериев.

Нам кажется, что такая проверка надежности социомет-

рического теста не всегда справдывает себя, т.к. мы заинтересованы в том, чтобы в исследовательской работе различные критерии теста измеряли бы различные моменты отношения.

Совместное применение социометрических тестов выбора и перцепции дает еще одну возможность для проверки надежности теста (в первую очередь, теста перцепции). Именно, применение критерия согласия χ^2 (критерий квадрата) позволяет установить, можно ли рассматривать соответствие результатов тестов выбора и перцепции как статистически случайное или нет. Например, наш статистический анализ показал, что при степени свободы $F = I$ из I8 классных коллективов, участвовавших в основном эксперименте, взаимную зависимость результатов при положительных выборах можно считать неслучайной в I5 классах. Используя отрицательные выборы, мы получим лишь в трех классах результаты статистически существенно отличающиеся от "нулевой гипотезы". Эти закономерности выявились при обоих критериях. Следовательно, при отрицательных выборах результаты в большинстве ненадежны.

Тест должен измерять в точности то, что им хотят измерить. Выражением валидности теста является и его надежность, но тест может быть надежным и в то же время не валидным. Для определения валидности теста применяется сравнение результатов теста через внешний критерий. Определить валидность социометрического теста крайне трудно. Возникает вопрос, что взять за внешний критерий? Например, можно ли взять критерием мнение учителя или учителей, если имеем дело с ученическим коллективом? Исследования показывают, что мнения учителей могут довольно сильно отличаться от результатов теста. Можно ли на основании этого сказать, что тест измерял что-то иное? Определенно нет. При использовании социометрического теста выбора дело обстоит несколько проще, но очень трудно определить валидность социометрического теста перцепции. Следует согласиться с И.Волковым, который находит, что в социометрии можно всегда проверить валидность логическим анализом

или здравым смыслом. При этом целесообразно учитывать и то, что тест валиден лишь относительно той сферы отношений, которая им охвачена.

Важнейшей процедурой является выбор критерия социометрического теста. Удачный выбор критерия - это по существу нахождение оптимальных вопросов теста к соответствующим пунктам программы исследования. Таким образом, выбор критерия начинается уже с формулирования программных вопросов. Последние, в свою очередь, зависят от целей и задач исследования. Тем не менее, большую роль играет конкретность и точность формулировки, означающие установление точных сфер деятельности и общения. Очень важным условием является также учет возрастных особенностей.

Покажем, как при исследовании дружеских отношений подростков с помощью теста мы разработали необходимый критерий. Исходным для нас было положение Д.Б.Эльконина и Т.В.Драгуновой о том, что общение с близким товарищем выделяется в совершенно особую, самостоятельную деятельность подростка. Предметом этой деятельности является другой человек - товарищ, сверстник как человек (Эльконин, Драгунова, 1967).

Стремясь определить критерий теста, мы исходили из того, что подростки при общении с близким другом считают главным честность, помощь и умение хранить тайну. Различные конфликты среди подростков возникают часто именно на почве отсутствия у некоторых из них умения хранить тайну и сдерживать слово. На основе этого у нас возникла мысль использовать "критерий посвящения в тайну". Он оправдал себя во многих опытах, но все же не везде. С тем же критерием использовали тест в школе девушек со специальным режимом, но он вообще не оправдал себя.

Критерий теста должен вытекать из существенно жизненных и близких детям ситуаций. Этим обеспечивается и разумное отношение к нему испытуемых. Характер критерия очень важен при использовании теста перцепции. Нам кажется, что критерий перцепции должен быть сильным. Количество

выборов, проведенных с применением слабого критерия может быть по своему характеру велико, но эти выборы часто бывают случайными. Понятно, что восприятие такого неопределенного, случайного отношения затруднено. Важным является и то обстоятельство, что большое количество выборов дает большие возможности для случайных совпадений результатов теста выбора и перцепции.

Критерий должен быть также двусторонним, т.е. измеряющим взаимный выбор. Не исключено и применение одностороннего критерия (так называемый "выбор вождя"), но при тесте перцепции он становится довольно сомнительным.

Здесь приведены далеко не все условия, которые следует учитывать при выборе критерия. Но и из сказанного должно быть ясно, что определяя свойства измерения соответствующего критерия необходимо перед основными опытами провести предварительные опыты. Особенно необходимым становится это при использовании новых критериев в тех малых группах, свойства которых мало известны.

Итак, социометрический тест может быть использован для практических и теоретических целей. Особенно необходимым является социометрический тест перцепции при исследовании некоторых аксепктов интерперсональной перцепции. Использование теста перцепции вместе с тестом выбора необходимо и тогда, когда целью исследователя не является непосредственное исследование интерперсональной перцепции. Информация, полученная таким образом, необходима для полного понимания социально-психологических явлений группы и личности.

НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КВАНТИФИКАЦИИ КАЧЕСТВЕННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВОСПИТАННОСТИ В СОЦИОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Р.Г. Гурова (Москва)

Комплексные социолого-педагогические исследования основываются на синтезе теоретических положений педагогики и социологии, определяющих научную гипотезу и общее направление исследования. В них используются методы педагогики и социологии и, как правило, участвуют представители той и другой науки. Использование социологических методов открывает определенные возможности количественного выражения качественных характеристик как особенностей личности отдельных учащихся, так и целых коллективов. Одной из главных характеристик социологических методик является широкое использование методов математической статистики: стремление выражать качественные показатели в цифрах, устанавливать научно обоснованную выборку для исследования, применять математические формы обработки полученного материала (аппарат исчисления корреляций и достоверности вывода, графические способы изображения результатов и т.п.).

Широкое использование математической статистики в социологических исследованиях необходимо, поскольку, как отмечал В.И. Ленин, в социальных явлениях "... закономерность не может проявляться иначе, как в средней, общественной, массовой закономерности, при взаимопогашении индивидуальных уклонений в ту или другую сторону".[I] Подобная необходимость возникает в педагогике всякий раз, когда исследователь имеет дело с массовыми явлениями, а не единичными случаями, т.е. в экстенсивных исследованиях.

Наибольшую ценность для социолого-педагогических ис-

I В.И. Ленин. Полн.собр.соч., т.26, стр. 68.

следований представляют массовые статистические материалы, отражающие общие тенденции и закономерности. Так, например, при изучении готовности к жизни выпускников средней школы сотрудниками сектора социологических проблем воспитания АПН СССР исследовались статистические данные о характере их распределения после школы, о том, как быстро они овладевают профессией, как выполняют нормы выработки на предприятиях, каково их участие в рационализаторстве и изобретательстве, в общественной жизни рабочих коллективов, их дисциплинированность и другие данные по сравнению с их ровестниками, пришедшим на производство после окончания неполной средней школы или ПТУ. Исследовалась также готовность выпускников школы к продолжению образования (общее число получающих образование с отрывом и без отрыва от производства, успеваемость студентов на первых курсах, типичные причины отсева из вузов).

На массовом материале о молодежи различных городов и районов страны изучалась общественная активность выпускников средней школы (умение войти в новый коллектив, включиться в его общественную жизнь, активно принимать в ней участие). Характеристика подготовленности молодежи к самостоятельной семейной жизни также базировалась прежде всего на объективных данных (средний возраст вступающих в брак, количество разводов в молодых семьях и их причины, число расторгнувших брак семей и имеющих детей и пр.)

Статистические данные помогли определить уровень подготовленности выпускников средней школы к службе в армии, к культурному проведению досуга. Статистика подсказывает ответ и на вопрос о существенных недостатках системы воспитания в школе (число выпускников, которые не работают и не учатся, совершают правонарушения; характер типичных правонарушений и т.п.).

Наиболее представительны данные государственной статистики. Глубокое изучение различных статистических справочников ("Народное хозяйство СССР", "Женщина и дети при социализме" и пр.) может многое дать педагогу-исследова-

телю. Но этого далеко недостаточно. Поэтому многие статистические данные пришлось собирать на заводах, фабриках, в колхозах, совхозах, вузах, загсах и т.д., чтобы охватить различные районы страны и обеспечить достаточную репрезентативность выводов. Всего было обследовано 4873 молодых рабочих и 2430 молодых колхозников со средним образованием, 1350 студентов, 1170 молодоженов, 2380 десятиклассников. Использовались также данные массовых опросов молодежи работниками ЦК ВЛКСМ (1966 г.), в том числе опрос 15 тыс.юношей и девушек, проведенный по принципу стратифицированного шаблонирования. Статистические материалы собирались в Москве, Уфе, Пензе, Минске, Гродно, Таганроге, Кишиневе, Краснодаре, Одессе, Новосибирске, Иркутске , в селах Молдавии, Курской и Иркутской областей. Таким образом, были охвачены центральные области, запад, юг и восток страны.

Для определения сравнительных характеристик, отличающих выпускников средней школы от их сверстников-выпускников восьмилетки и ПТУ, проводилось сопоставление трудовых успехов тех и других на предприятиях и в колхозах. Поэтому общая выборка была еще значительнее. В тех же случаях, когда исследователей интересовал вопрос о том, какие социальные факторы в первую очередь повлияли на труд или общественную работу молодежи, составлялись персональные карточки на выпускников школы, на одной стороне которых указывались местожительство до работы, социальное происхождение, материальная обеспеченность семьи, образование родителей, какое учебное заведение закончил (школа, ПТУ), успеваемость и общественная работа (в школе), а на другой стороне - как выполняются трудовые задания, участие в рационализаторстве и изобретательстве, общественная работа на производстве, дисциплинарные нарушения. Такого рода карточек было составлено в Кишиневе 1000 штук. Анализируя их, исследователи установили корреляционные зависимости между характером труда на производстве и особенностями формирования молодого человека.

Еще более углубленное исследование разницы между выпускниками разных типов школ проводилось с помощью формирования групп рабочих, в которых по возможности уравнивались все параметры, кроме одного: характера учебного заведения, которое было закончено. Такое уравнивание осуществлялось парным методом. Например, двадцатилетнему рабочему А., закончившему среднюю школу 2 года назад, учившемуся в городе на "3" и "4", выросшему в семье служащих, имеющих неполное среднее образование, материально обеспеченных (более 30 руб. на человека), подбирается рабочий Б., имеющий те же характеристики, но закончивший среднее ПТУ. Затем сравнивается трудовая и общественная активность этих групп, их типичные достоинства и недостатки. Такие группы подобрать весьма сложно, поэтому считается удовлетворительным, если в каждой из них имеется не менее 20 человек. В настоящее время работа такого рода проводится в Москве.

До сих пор речь шла о количественных данных, характеризующих прежде всего реальное поведение и поступки людей. Сложнее выразить языком цифр моральные качества человека, его социальную направленность, определить типичные интересы и жизненные планы молодежи. Но и в этой области, где данные можно получить главным образом из бесед и различных личных документов молодежи, предпринимаются попытки квантифицирования.

Широкое использование в социолого-педагогических исследованиях таких методов, как анкетирование и интервьюирование, обусловливается прежде всего стремлением получить такие массовые данные, характеризующие духовный мир нашей молодежи, которые были бы сопоставимы и легко поддавались математической обработке. Такая возможность появляется при массовом опросе, проводимом по единому плану.

Кроме того, и это особенно важно для педагога, наличие объективных данных дает возможность сопоставить характер ответа с условиями жизни и воспитания (город или село, социальное положение семьи, успеваемость в школе и т.п.). Если массовый материал показывает какие-то специфические

для окончивших средние специальные заведения черты по сравнению с выпускниками средней школы или какие-то типичные особенности детей, выросших в семьях, где родители имеют высшее образование, в отличие от детей, у которых родители имеют неполное среднее образование,- это говорит если не о причинно-следственных, то о корреляционных зависимостях, учитывать которые необходимо в педагогической теории и практике.

Для более точного, математического сопоставления отдельных ответов в "закрытых вопросах" анкет каждому из вариантов ответа присваивается примерная ценность в числовом выражении. Например, "Доволен ли ты работой своей комсомольской группы?"

- Да, очень (5 баллов).
- Доволен (4 балла).
- Не очень доволен (3 балла).
- Совсем не доволен (0).

Такого рода шкалирование может иметь и самостоятельное значение и применяться независимо от анкеты, например, при определении наличия у учащихся какого-либо морального качества. Эти шкалы могут быть самооценочными, а могут применяться и для оценивания компетентными лицами. В последнем случае этот метод называется рейтингом (оценивание).

Самооценочные шкалы имеют не только познавательное, но и воспитательное значение. Когда учащимся предлагают оценить степень наличия у себя определенного качества, это заставляет их задуматься над своим характером, поведением, нравственным обликом, что уже несомненно полезно. Эффективность этого приема вырастает особенно тогда, когда оценку того или иного качества школьнику помимо его самого дают еще товарищи, родители, учителя. В этом случае школьник получает возможность взглянуть на себя как бы со стороны. Числовое же обозначение степени наличия качества (я обладаю настойчивостью в большой мере - "5", в достаточной мере - "4" и т.п.) дает возможность сопоставить

оценку и самооценку на ясном и четком языке цифр.

Для сравнения оценки и самооценки качеств школьников успешно используются стереоанкеты, когда на каждого школьника заполняется 3 - 4 идентичных опросника, касающихся его личности. Оценивают качества его личности он сам, кто-либо из родителей, учителя, товарищи. В результате исследователь получает более объективные и разносторонние знания о каждом школьнике, а также данные об уровне самокритичности учащегося и уровне знаний о нем со стороны взрослых и товарищей. Опыт организации в десятых классах стереоанкет с использованием шкалирования показал в целом достаточно высокую самокритичность учащихся и критичность их товарищей. Оценки учителей, как правило, были заметно выше (исключение составляли ответы на вопросы о культуре поведения), а родители и вовсе существенно переоценивали своих детей. Данные стереоанкеты показали, что мы можем иногда больше полагаться на самохарактеристики старших школьников и оценки, даваемые им товарищами, чем на оценочные суждения учителей и родителей.

Что касается рейтинга, то этот метод очень экономит силы и время исследователя, ибо оценку дают лица, давно и хорошо знающие данного школьника или группу. Если рейтинг проводится несколькими компетентными лицами, то объективность полученного материала, естественно, повышается. Необходимость точно оценить в баллах наличие того или иного качества заставляет более серьезно и вдумчиво подойти к вопросу, и исследователь получает легко сравниваемые и сопоставимые данные.

Своеобразные возможности для исследования предоставляет парное сравнение. Это тоже метод оценивания, но для большей объективности оценки того или иного качества личности члена коллектива или группы проводится в сравнении с каждым другим. Если исследуемые качества у них примерно равны, каждый получает по I. Если же у одного это качество развито больше, чем у другого, то он получает 2, а его партнер 0. В результате можно сосчитать общий балл. Оцен-

ку дают, как и в предыдущем случае, компетентные лица. Эта работа в старших классах может проводиться самими школьниками. При умелой инструментовке и возникновении у учащихся желания разобраться в себе, увидеть свои плюсы и минусы, свое место в общественном мнении коллектива и в глазах учителей, эта работа приобретает большой воспитательный смысл.

При осуществлении количественного подхода к явлениям воспитания необходимо глубоко вникнуть в их суть, выявить компоненты и расположить по нарастающей в виде непрерывного ряда - континуума. Так, например, чтобы измерить проявление какого-либо морального качества у школьников, следует прежде всего установить, в чем конкретно оно проявляется, а затем расположить его элементы в виде непрерывного ряда от простого к сложному и соответствующим образом оценить. При изучении наличия коммунистического отношения к труду можно составить ряд из следующих качеств: исполнительность, аккуратность, трудолюбие, культура труда, чувство долга и ответственности, творческое отношение к делу, стремление максимально использовать свои силы на благо народа. Каждое из проявлений этого сложного морального качества получает свою оценку. При этом чем сложнее компонент, тем более высокий балл он получает. Анализ такого ряда и присвоение каждому компоненту определенной числовой оценки - дело весьма сложное, и, конечно, к общему баллу надо подходить не как к абсолютной величине, а как к средству для общей ориентировки и сравнения.

Вторая сложность заключается в том, что точности оценок мешает скрытый характер изучаемых качеств, ограниченные возможности наблюдения при определении таких свойств личности, как мотивы поступков, ценностные ориентации, отношения и т.п. Наконец, в оценках эксперта может проявиться субъективизм сравнения, когда исследователь должен доказать сдвиги, происшедшие в облике школьников в результате организованной им воспитательной работы. В этом случае шкалирование дает убедительную и наглядную картину изменений в духовном мире школьников, выраженную в сравнении оценоч-

ных шкал до и после экспериментальной работы.

В социологии разработана система требований к шкалам. Во-первых, шкала должна обладать надежностью, т.е. она постоянно должна давать одни и те же результаты при одной и той же выборке. Во-вторых, шкала должна обладать обоснованностью, т.е. действительно измерять то, ради чего она создана. В-третьих, перечисленные в шкале свойства должны быть правильно определены, сравнимы друг с другом и подчинены логическому правилу единства основания.

До сих пор мы говорили о шкалировании качеств отдельных школьников. Но оно может быть направлено и на изучение коллектива, его структуры, взаимоотношений его членов и т.п. Это - **шкалы социальной дистанции**, которые включают в себя социометрические шкалы. Как известно, социометрический метод основан на опросе какой-либо группы с целью установить социально-психологические взаимоотношения в ней. Для этого путем косвенных вопросов выявляют взаимные симпатии и антипатии и с помощью количества выборов устанавливают, кто в группе пользуется наибольшим, а кто наименьшим уважением и авториметом.

Метод социометрии достаточно известен в советской педагогике, поэтому мы остановимся лишь на некоторых, важных, на наш взгляд, моментах. Прежде всего о тех преимуществах, которые дает социометрический метод. Чаще всего исследователи сосредоточивают свое внимание на выявлении "лидеров", "отверженных", отдельных группировок в коллективе. Нередко также сравнивается официальный и неофициальный актив класса. Гораздо реже используется то обстоятельство, что с помощью изучения личности лидера можно определить критерии, которыми пользуются ребята при оценке своих товарищей и те качества, которые вызывают у них наибольшее одобрение. Не всегда учитывается и такая возможность, которая раскрывается с помощью социометрических методов, как определение форм индивидуальной воспитательной работы с отдельными учащимися, особенно с "отверженными". Социометрические матрицы помогают педагогу

решить сложный вопрос о том, через кого из товарищей лучше всего влиять на этих "трудных" учащихся, кто для них в классе является авторитетом, к кому они сами тянутся.

Повторные социометрические обследования, проводящиеся через определенный промежуток времени, помогают увидеть динамику развития коллектива, смену лидеров и, соответственно ценностей, новую внутреннюю структуру взаимоотношений в коллективе. Данные социометрии имеют, наконец, и прикладное значение: опираясь на них можно создавать детские группы для труда, отдыха, учения, объединенные взаимными симпатиями и интересами, а поэтому гораздо более дружные, сплоченные и работоспособные.

Таким образом, шкалирование - это тот же опрос, но опрос специфический. Он включает количественную оценку качественных характеристик и помогает в матрицах, графиках, социограммах более четко и наглядно представить уровень воспитанности отдельных качеств личности у школьников и состояние ученического коллектива.

Таковы, на наш взгляд, некоторые возможности квантификации качественных показателей в комплексных социолого-педагогических исследованиях.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Д.И. Асратян (Ереван)

В своем исследовании мы поставили перед собой задачу выявить и охарактеризовать воспитательные возможности общественности республики, раскрыв объективную картину ее действительного участия в работе пионерской организации.

С помощью социолого-педагогического среза[I] мы рассмотрели общественность в нескольких "измерениях", изучили "совокупность общих и специфических жизненных обстоятельств и социальных факторов"[2], в которых осуществляется ее работа с пионерами, уяснили объективную картину участия общественности в этой работе.

В процессе проведения среза мы использовали следующие методы исследования: а) сбор, анализ и систематизация статистического материала; б) сбор, анализ и типологизация педагогического опыта; в) конкретно-социологическое изучение (анкетирование).

Используя метод опроса, мы ставили перед собой цель охарактеризовать изучаемый объект с количественной стороны, т.е. получить информацию, которая при определенной репрезентативности позволила бы описать состояние массового участия общественности республики в работе с пионе-

---

I Л.И. Новикова, А.Т. Куракин определяют срез как "совокупность нулевых и контрольных отметок, характеризующих условия и состояние, в которых находится исследуемый объект". См. "Путь к творчеству". М., "Просвещение", 1966.

2 В.А. Ядов. Методология и процедуры социологических исследований. Тарту, Изд. ТГУ, 1968, стр.25.

рами. Эта информация должна была послужить базой для характеристики таких аспектов исследуемого объекта, как:

- степень массовости участия общественности республики в работе среди пионеров и формы этого участия;

- зависимость эффективности воспитательной работы от воспитательных возможностей и общественно-политической активности различных социальных групп населения;

- степень педагогической направленности работы взрослых с детьми и подростками по местожительству и факторы, препятствующие дальнейшему улучшению этой работы;

- зависимость эффективности воспитательной работы производственных коллективов с пионерскими дружинами от избираемых форм совместной деятельности;

- субъективное и объективное в оценке деятельности пионерской организации родителями и определение ими своего места и роли в жизни пионерских коллективов.

В соответствии со сформулированными задачами была составлена анкета - опросный лист, в котором общие проблемы и вопросы, намеченные в программе изучения, были переведены в понятные каждому взрослому, выбранному для обследования, частные вопросы. В анкету был включен и ряд других вопросов, расширяющих рамки наших представлений об объекте и изучаемой проблеме.

Вопросы анкеты были сгруппированы в определенной логической последовательности, позволившей:

I) выявить общепедагогическую подготовленность и знание взрослыми специфических особенностей коллектива пионерской организации;

2) уяснить, в какой мере родители знают своих детей, особенности и степень влияния на них школы, семьи, средств массовой коммуникации, микросреды (здесь мы имели возможность сравнить мнение взрослых с мнением детей, охарактеризованным Э.С. Соколовой);

3) охарактеризовать участие взрослых в работе пионерских коллективов;

4) выяснить мнение родителей о пионерской организа-

ции, ее месте и роли в системе других коллективов;

5) охарактеризовать состояние и педагогическую направленность работы общественности по местожительству, основные линии связей производственных и детских коллективов.

В анкету были включены вопросы открытые и закрытые, личные и безличные, прямые и косвенные. Для достижения максимальной объективности изучения при составлении анкеты мы старались строго ограничить рамки опроса темой и временем, соблюдать логическую последовательность, ясность и четкость вопросов, разграничить разделы анкеты. В кратком обращении к опрашиваемому был сообщен смысл проводимого опроса, гарантирована его анонимность. Анкета была отпечатана типографиским способом на армянском и русском языках.

В соответствии с реально существующими связями родительской общественности с пионерскими коллективами общественность была условно разделена нами на пять групп:

I. Родители в городе и на селе, являющиеся членами разных коллективов предприятий, колхозов, совхозов, учреждений, дети которых объединены в одном пионерском коллективе (исследование проводилось в школах).

II. Родители, являющиеся членами единого коллектива промышленного предприятия или стройки, дети которых учатся в разных школах, состоят в разных пионерских дружинах (исследование проводилось в городах непосредственно в коллективах промышленных предприятий, строек).

III. Родители, являющиеся членами коллектива колхоза или совхоза, дети которых учатся в подшефной производственному коллективу школе, состоят в одной пионерской дружине (исследование проводилось непосредственно в коллективах колхозов и совхозов).

IУ. Родители, являющиеся членами коллективов научно-исследовательских институтов, вузов и учреждений советского аппарата, дети которых учатся в разных школах и состоят в разных пионерских дружинах (исследование проводилось

непосредственно в коллективах научно-исследовательских институтов, вузов, учреждений советского аппарата).

У. Родители, работающие в различных производственных коллективах, но живущие в одном жилом комплексе, дети которых учатся в одном или двух разных школах микрорайона, состоят в одной или двух разных пионерских дружинах, проводят совместный досуг во дворе (исследование проводилось среди населения в жилых кварталах).

Такой состав подвергнутых опросу позволил рассмотреть самые разные линии связи взрослых и детей, выявить ряд закономерностей влияния взрослого общества на детское в зависимости от степени зрелости коллективов и наличия в них традиции, уровня культуры и образования, профессиональной специфики.

В качестве конкретных объектов исследования в соответствии с изложенным выше подходом мы отобрали 20 родительских коллективов школ, 7 коллективов промышленных предприятий, I2 коллективов колхозов и совхозов, 5 коллективов научно-исследовательских институтов и учреждений, группы жильцов домоуправлений гг. Еревана, Ленинакана, Кировакана и Степанакана.

Среди коллективов промышленных предприятий, колхозов, совхозов, научно-исследовательских институтов и учреждений были как коллективы с уже сложившимися традициями, так и молодые, создающиеся коллективы. В коллективах производственных предприятий нами охватывались и микроколлективы: отдельные бригады, участки, смены для сопоставления данных с общим состоянием. Школы мы старались выбрать типичные и со средним уровнем учебно-воспитательной работы, с многочисленными и средними по количеству пионеров дружинами.

В каждом из выбранных объектов отбирались не менее 50 опрашиваемых с таким расчетом, чтобы это были родители пионеров всех возрастных категорий. Охват большого количества территорий (все крупные города и многие сельские районы республики), являющихся типичными для респуб-

лики и в то же время разнообразными по своим природным и экономическим особенностям.

Дальнейшая организация опроса потребовала от нас составления рабочего плана, с помощью которого можно было бы достичь четкого упорядочения основных этапов работы и сроков их выполнения. Наличие такого плана содействовало достижению определенной согласованности в работе всех, кто был привлечен к исследованию, и обеспечило единство подходов к изучению.

Основными этапами рабочего плана были: а) проба методов и техники сбора информации; б) массовый сбор данных на намеченных объектах; в) подготовка первичной информации для обработки; г) обработка данных; д) анализ данных; е) изложение результатов.

Проба методов и техники сбора информации. На этом этапе были определены 20 анкетеров и интервьюеров из числа аспирантов, комсомольских и пионерских работников, педагогов. Проведена соответствующая подготовка их к участию в организации исследования, ознакомление с целями и программой исследования, с особенностями анкеты и т.д. Совместно с ними был осуществлен пробный анализ на доброкачественность анкеты, проведение основных операций на объекте исследования.

С целью успешной организации работы интервьюеров были установлены связи с ответственными лицами на объектах изучения, с одной стороны, через официальные каналы (в данном случае ЦК ЛКСМ Армении), с другой, через неофициальные, чему содействовали наши контакты с заинтересованными в улучшении этой работы лицами - ветеранами пионерского движения, бывшими комсомольскими и пионерскими работниками и т.д.

Массовый сбор данных на объектах. В соответствии с инструкцией, разработанной на первом этапе, была осуществлена организация сбора данных на объектах. По мере их поступления контролировалась доброкачественность данных центром - группой в три человека, под руководством ответ-

ственного за обработку первичных данных. Полученный материал был сгруппирован по городским и сельским территориям, а внутри каждой группы - по объектам исследования; каждый из объектов был пронумерован в соответствии с очередностью программы обобщения. После сбора анкет была проведена генеральная проверка на доброкачественность, сделана их выбраковка по принципу случайности "лишних" опросных листов с целью сокращения общего числа анкет и достижения запланированных пропорций.

Подготовка первичной информации для обработки. Отобранные анкеты были подвергнуты зашифровке, кодировке, коды перенесены на перфокарты для машинной обработки. На основании задач и гипотез, намеченных программой исследования, были определены "параметры" обобщения материала.

На поставленные в анкете вопросы мы получили ответы: по всей совокупности опрошенных; по городским и сельским территориям, по городам Ереван, Ленинакан, Кировакан, Степанаван; по ряду отдельных школ, производственных коллективов и жилых кварталов; от родителей - членов КПСС и ВЛКСМ и не являющихся членами политических организаций; от родителей, выполняющих и не выполняющих общественную работу; от родителей, имеющих высшее или незаконченное высшее образование, среднее или начальное образование; от матерей и отцов; от опрошенных в рамках различных социальных групп населения.

Такая система обобщения дала нам возможность рассмотреть участие общественности в работе с пионерами во взаимной связи с определенными закономерностями, установить зависимость мнения и характера участия взрослых в работе среди детей и подростков от уровня образования, местожительства (город и село), общественно-политической активности, социальной принадлежности, от пола и возраста.

На основе программы обобщения были составлены логические задачи, выдвигаемые в виде гипотезы. Например, степень участия общественности в работе среди пионеров детерминируется общественно-политической активностью ро-

дителей больше, чем уровнем образования, и т.д.

Программистами машинно-счетной станции ЦСУ Армянской ССР логические задачи переводились в технические операции. Обработанные данные в строгой последовательности накапливались, проводилось соответствующее вычисление процентов (с помощью машин).

Анализ данных проводился по порядку задач, объединенных едиными гипотезами. В процессе анализа возникали новые догадки, требующие дополнительного изучения как исходного материала, так и табулеаграмм, определялись новые аспекты чтения таблиц и выведения процентов.

Включенные в анкету открытые вопросы (IO) "Как Вы думаете, какие важные убеждения, черты характера, полезные навыки и умения приобрели Ваши дети именно в пионерской организации?" и (II) "Какие плохие привычки и неверные убеждения беспокоят Вас в Ваших детях?" были обработаны и обобщены с помощью сотрудников методического кабинета Ереванского Дворца пионеров. Такая работа представляла определенную сложность и требовала большой аккуратности у ее исполнителей, ибо наряду с большим разнообразием мнений необходимо было классифицировать и сгруппировать их по строго утвержденному плану и близости названных черт, убеждений, навыков и умений.

Много времени потребовало обобщение ответов родителей на нашу просьбу высказать в конце анкеты пожелания, замечания по наиболее актуальным проблемам общественного воспитания детей и подростков. При определенной однотипности ответов необходимо было выделить наиболее интересные и актуальные пожелания и мысли, проследить зависимость ответов от пола, местожительства, социального положения родителей. Шифровка анкет содействовала такой возможности.

Итоги проведенного опроса мы изложили в отчете, сопроводив его соответствующими таблицами развернутого характера, приложением высказываний родителей о путях дальнейшего улучшения совместной деятельности пионерской организации и общественности, о месте пионерской организа-

ции и роли ее в системе коммунистического воспитания.

Данные проведенного среза позволили нам охарактеризовать, во-первых, условия и социально-экономические предпосылки возрастания роли общественности республики в воспитании подрастающего поколения на современном этапе, общественность как социально-педагогическую категорию; во-вторых, состояние, характер и эффективность участия общественности в работе пионерской организации республики.

О ВКЛЮЧЕННОМ НАБЛЮДЕНИИ КАК МЕТОДЕ КАЧЕСТВЕННОГО АНАЛИЗА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

А.В. Мудрик (Москва)

Классификация видов наблюдения может производиться по различным основаниям. В зависимости от степени формализованности выделяют неконтролируемые и контролируемые наблюдения. В первом случае исследователь пользуется лишь одним планом наблюдения, во втором - регистрирует события по тщательно разработанной системе.[1]

С точки зрения стоящих перед исследователем задач, наблюдение может быть разделено на казуальное, генетические и сравнительное. В первом случае изучаются отдельные ситуации, во втором - явление в развитии, в третьем - различные варианты сходных между собой явлений.[2] П.Фресс берет за критерий степень детерминированности условий наблюдения со стороны исследователя и выделяет естественное (в условиях повседневной жизни) и "клиническое" (когда условия действия наблюдаемого и задачи, стоящие перед ним, определяются исследователем) наблюдения.[3]

Каждый из упомянутых видов наблюдения отвечает определенным исследовательским задачам и потому имеет право на существование.

С нашей точки зрения, учитывая специфику педагогического исследования, наиболее продуктивным является включенное наблюдение.

Включенное наблюдение - комплексный метод. Он включает в себя в качестве технических приемов целую совокуп-

---

1 В.А. Ядов. Методология и процедуры социологических исследований. Тарту, 1968.

2 О.С. Богданова. Метод наблюдения в исследованиях проблем воспитания. "Советская педагогика", 1970, № 11.

3 П. Фресс. Экспериментальный метод. В кн."Экспериментальная психология". Под ред.П.Фресс и Ж.Пиаже.М., 1966.

ность частных методов.

Все методы, применяемые в процессе включенного наблюдения, можно условно разделить на три группы: социологические, психологические и педагогические.

К социологическим методам, применяемым в процессе включенного наблюдения, можно отнести в первую очередь анкетный опрос. Он дает возможность сделать одномоментный срез по определенному интересующему исследователя вопросу. Специфика включенного наблюдения, в рамках которого применяется анкетирование, такова, что желательны краткость анкет и использование в них, как правило, открытых вопросов. Дело в том, что включенным наблюдением изучается обычно небольшая совокупность детей и поэтому анкетирование не даст репрезентативных количественных данных, а качественный анализ ответов на открытые вопросы может предоставить исследователю интересный материал.

Кроме того, к социологическим методам относится и интервью. В процессе включенного наблюдения вряд ли разумно применение стандартизированного его варианта. Скорее оправдано применение свободного интервью без строгой детализации вопросов, но по общей программе.

К психологическим методам относятся, во-первых, социометрические срезы различного характера и целевого назначения, определяемые в каждом конкретном случае нуждами того или иного этапа исследования. Во-вторых, интересный материал может дать и ранжирование по различным критериям. Однако использовать оба эти метода надо довольно осторожно. Целесообразно и применение тестовых методик. Но по-видимому, полезнее, чтобы тестирование проводил не сам наблюдатель, а посторонний человек.

Группа педагогических методов, применяемых во включенном наблюдении, наиболее многочисленна. Это беседы, в отличие от интервью, проводимые без строгого плана, а порой даже без определенной цели. Однако именно поэтому беседы могут дать важную и иногда даже совершенно неожидан-

ную информацию. Немалое значение имеют и независимые характеристики ребят, собранные по определенной схеме от различных людей, знающих ребят как в школе, так и вне ее. Причём включенный наблюдатель имеет возможность, в отличие от наблюдателя, со стороны получить эти характеристики во время обсуждения отдельных ребят на педагогических советах, на совещаниях и семинарах учителей, в беседах с ними. Независимые характеристики важны потому, что они освещают поведение одного и того же ребенка в различных ролях и позициях, что позволяет исследователю разносторонне изучить его.

Включенное наблюдение позволяет наиболее успешно использовать метод естественных ситуаций, применить естественный эксперимент. Сама сущность последнего как нельзя более органично соответствует условиям включенного наблюдения. Кому, как не включенному наблюдателю, наиболее удобно так изменять те или иные условия действия изучаемого ребенка, чтобы вызвать его заранее ожидаемую реакцию?

Говоря о методике включенного наблюдения, важно подчеркнуть, что результаты применения частных методов не только и не столько дают исследователю ответ на определенные вопросы, сколько ставят перед ним вопросы, ответы на которые он может получить, продолжая исследование методом включенного наблюдения. Особо следует отметить важность включенного наблюдения при изучении личности ребенка. Многочисленные методики изучения личности, применяемые психологами и социологами, дают, безусловно, большой материал, которым нельзя пренебрегать. Но наиболее компетентное изучение личности возможно лишь в контексте социальной ситуации, чего не обеспечивают эти методики. В то же время включенное наблюдение позволяет изучить личность в самых различных условиях и проявлениях. Оно позволяет фиксировать не только яркие и наиболее выраженные внешние признаки, проявляющиеся в поведении личности. Включенный наблюдатель в состоянии регистрировать мелкие, кажущиеся незначительными факты, которые могут быть симптомами важ-

ных внутренних процессов, происходящих в личности. Это дает возможность проникнуть в самые сокровенные ее глубины и обнаружить под внешним слоем такое богатство и разнообразие, которое трудно выявить другими методами. Не ставя же перед собой подобной задачи, исследователь заранее обрекает себя на обедненность и неполноту познания человека, что всегда сопутствует отсутствию глубокого изучения его.

Педагогическое исследование отличается от социологического и психологического и тем, что исследователя-педагога интересуют не среднестатистические дети и общности детей, а конкретные их типы и индивидуальности. Педагогу очень важно исследовать не только общее, но и частное в любом явлении. Его интересует неповторимый характер определенного процесса или факта педагогической действительности. В решении этой задачи ему не может помочь экстраполяция. Путь ее решения лежит в непосредственном общении с теми неповторимыми явлениями, которые необходимо исследовать. Естественно, что метод включенного наблюдения в этом случае становится очень важным для получения достоверного материала.

Метод включенного наблюдения приемлем и тогда, когда речь идет о выяснении механизмов, лежащих в основе тех или иных педагогических явлений. Изучение механизмов действия какого-либо процесса или явления не требует репрезентативных данных. Вполне достаточно выяснить их действие в довольно типичных условиях на малом числе объектов. Но проследить их функционирование можно лишь максимально глубоко проникая в сущность явления, выясняя скрытые от поверхностного наблюдения процессы, происходящие в общности детей.

Включенное наблюдение эффективно, наконец, и тогда, когда необходимо исследовать какое-либо явление в его развитии. Изучая ту или иную общность детей, исследователь может уловить причинно-следственные связи явлений и происходящих в ней процессов. Он в состоянии проследить

зарождение, возникновение и развитие их. Более того, с той или иной степенью достоверности он может прогнозировать дальнейшее их развитие. Это, безусловно, крайне важно.

В последнее время в педагогике вновь получили широкое распространение массовые исследования с применением анкет. Но нередко увлечение анкетами приводит к тому, что исследователь оказывается обладателем обширных данных, с которыми не всегда знает, что делать. Это бывает не только результатом неудачно составленной программы исследования. Часто основной причиной является то, что ученый четко не представляет себе, на какие вопросы он хочет получить ответ или затрудняется в их интерпретации.

Включенное наблюдение может сыграть в подобном случае двоякую роль. С одной стороны, в результате его применения исследователь накапливает определенные данные, которые требуют проверки на большой совокупности. В этом случае программа массового опроса, разработка анкеты будут исходить из более или менее четких предпосылок, выведенных на основании реального знания того или иного явления. С другой стороны, включенное наблюдение в сочетании с массовым обследованием позволит дать качественную характеристику полученных количественных данных, повысит обоснованность их интерпретации.

Однако у включенного наблюдения есть ряд специфических особенностей, которые нельзя не учитывать при использовании этого метода и при интерпретации полученных с его помощью данных. Всякий наблюдатель, воспринимая наблюдаемое, отражает его, безусловно, субъективно. Причем, как показали эксперименты, эта субъективность гораздо более значительна, чем можно было бы ожидать.

Чем это вызвано? Наблюдение - это отбор впечатлений. Он обусловлен особенностями не только ситуации наблюдения, но и личности наблюдателя. Селективность восприятия сугубо индивидуальна. Причем в ней трудно отграничить "намеренность" и "непроизвольность".

Кроме того, результаты наблюдения зависят от того, к какому типу людей по объему внимания относится наблюдатель - распределительному или концентрированному. Естественно, что в ситуации включенного наблюдения в более выгодных условиях оказывается человек с распределительным типом внимания. Не менее важное значение имеют социальные факторы. Дело в том, что человек сознательно или неосознанно прикладывает к тому, что он наблюдает, те нормативные суждения, которые он воспринял в процессе своего социального развития. А это может приводить к тому, что новые для наблюдателя явления получают традиционное толкование в свете имеющихся у него норм и представлений.

Кроме того, нацеленность наблюдателя на поиски ответа на определенный вопрос создает у него установку, благоприятную для того, чтобы не упустить значимый факт. Но эта же установка может привести к предвзятости и заставить наблюдателя интерпретировать виденное в духе его ожиданий. Но свидетельствует ли это о невозможности достижения истинности знания, получаемого включенным наблюдением? Очевидно, нет.

Дело в том, что объективность наблюдения зависит не только от тех факторов, о которых шла речь выше. Большое значение имеет также опыт наблюдателя, причем опыт в трех аспектах: жизненный опыт вообще, опыт наблюдателя-исследователя и опыт общения с объектом наблюдения. Опыт общения исследователя с другими людьми, его богатство и степень систематизации определяют его способность воспринимать и оценивать наблюдаемые факты в различной степени их соответствия действительности. С другой стороны, исследовательская деятельность обогащает человека опытом анализа и обобщения тех явлений и людей, с которыми он сталкивается. Это увеличивает его способность определять состояние наблюдаемого явления и судить об изучаемых личностях.

Все сказанное ранее должно лишь сдерживать нас от фетишизации метода и заставлять трезво подходить к оцен-

ке его возможностей. Основания для подобного утверждения мы находим в результате большого и серьезного многолетнего исследования ленинградских ученых.[I]

Рассматривая вопрос о применении метода включенного наблюдения в педагогических исследованиях, необходимо специально остановиться на позиции наблюдателя. Дело в том, что никакой взрослый включенный наблюдатель не в состоянии органически влиться в детскую среду.[2] Но приблизительно к ней - и довольно значительно - он может. Это возможно, когда у исследователя устанавливаются с ребятами отношения взаимного доверия и дружбы. В результате появляется возможность для духовного общения с детьми. Кро-

---

I А.А. Бодалев. Формирование понятия о другом человеке как личности. Л., Изд-во ЛГУ, 1970.

2 Кстати, заметим, что и в социологии полное "вхождение" в среду отнюдь не обязательное условие применения метода включенного наблюдения. Так, если Н.Андерсон, исследуя жизнь американских бродяг, сам некоторое время бродяжничал, то такой классик включенного наблюдения, как У. Уайт, проводил свое исследование в квартале, населенном национальными меньшинствами, что само по себе предопределяло невозможность полного вхождения в их среду. Широко известное исследование юношей методом включенного наблюдения (что не ставится под сомнение), проведенное в Англии под руководством М. Морзе, также не обеспечивало полного вхождения в юношескую среду, ибо исследователи выступали в ролях учителей, стюардов в зале танцев, тренеров по плаванию, официантов в молодежном кафе. Попутно заметим, что включенное наблюдение (если считать метод У. Уайта и др. таковым, а это никем, насколько нам известно, под сомнение не ставится) зародилось в педагогике. Уже Д.Локка можно считать включенным наблюдателем, имея в виду его деятельность гувернера. Включенное наблюдение лежало в основе тех выводов, к которым пришли такие классики-педагоги, как Г.Песталоцци, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, Я.Корчак.

ме того, у ребят, в одном возрасте меньше, в другом – больше, есть настоятельная потребность во взрослом друге и общении с ним.

Естественно, что атмосфера доверия не может сложиться у исследователя в его взаимоотношениях с детьми, если он для ребят "некто в сером". У него должна быть вполне определенная и четкая позиция. Он может выступать в роли учителя, вожатого, друга пионерского отряда или комсомольской группы, классного руководителя, руководителя кружка и т.д.

Все это касается, так сказать, внешней позиции исследователя. Но есть еще и его внутренняя позиция в коллективе. Она состоит в том, что включенному наблюдателю необходимо войти в систему отношений ребят на основе потребности последних в общении со взрослыми. В таком случае исследователь получает возможность изучить скрытые от внешнего наблюдения процессы, происходящие в детской среде. Он может в какой-то степени привлечь самих ребят к решению стоящих перед ним задач: в беседах с детьми вместе анализировать различные события в их жизни, выяснять их точки зрения на происходящее, их оценки окружающих.

Однако позиция включенного наблюдателя имеет и негативные стороны. В первую очередь надо отметить, что любой акт наблюдения оказывает определенное воздействие на наблюдаемую ситуацию. Это относится не только к тем случаям, когда объект знает о ведущемся за ним наблюдении. Уже само присутствие наблюдателя в какой-то степени изменяет ситуацию, особенно если идет речь об отрицательных, с точки зрения общепринятых стандартов и норм, фактах. Этого нельзя не учитывать. Поэтому необходима определенная коррекция данных наблюдения конкретной ситуации другими данными о наблюдаемом объекте.

Другая опасность позиции включенного наблюдателя состоит в следующем: взрослым начинает казаться, будто они настолько вошли в детскую среду, что им в ней все понят-

но и от них не существует никаких тайн у воспитанников, которых они наблюдают. Нет нужды подробно говорить, к каким отрицательным последствиям это приводит не только в сфере педагогической деятельности, но и в исследовательской работе. Порождаемые таким убеждением иллюзии и самообман лишают взрослых возможности действительно понять детей и сделать на этой основе более или менее адекватные выводы.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАНИЯ МЕТОДАМИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ

В.А. Аптекман (Кисловодск)

Для целесообразной научной организации и оптимального управления воспитательным процессом необходимо постоянно изучать, анализировать и оценивать уровень воспитательной эффективности практических мер и специально создаваемых условий в школе. Нередко определяя степень эффективности воспитательного процесса, исследователи пытаются подвести под способы результатов педагогического эксперимента строгую математическую базу. При этом они оценивают уровень воспитанности учащихся экспериментальных и контрольных групп по пяти=и более высокого порядка балльным системам, подвергая тем самым результаты исследований грубому приближению.

Если даже отвлечься от некоторой субъективности балльных оценок в реальном педагогическом процессе, исследователь, оценивая ученика, может выставить балл, выраженный в целых числах, а по закону о приближенных вычислениях абсолютная погрешность полученных оценок составляет не менее 0,5 балла. Хотя при вычислении среднего балла точность несколько увеличивается вследствие взаимного уничтожения погрешности разного знака, вычислять по этим данным средний балл с точностью до 0,0I можно лишь при большом количестве обследуемых учащихся, что в условиях школы практически невозможно. Кроме того, как справедливо утверждает Л.М. Фридман, сравнение успеваемости двух групп учащихся по среднему баллу не инвариентно относительно шкалы балльных оценок. Поэтому такое сравнение не отражает какой-либо объективной закономерности, а является случайным свойством

принятой системы балльных оценок.[1] Следовательно, балльными оценками нельзя оперировать как точными числами и выдавать сравнение результатов исследования по балльным оценкам за строгое математическое доказательство преимущества экспериментальных условий и методов.

Вместе с тем правильное, целесообразное применение статистических методов обработки данных психолого-педагогических исследований дает возможность придавать выводам, вытекающим из результатов эксперимента, научную ценность и достоверность, так как эти выводы будут отражать действительные, объективные свойства исследуемого педагогического явления. Однако для применения статистических методов надо подготовить описание изучаемого явления, выделить и четко определить величины, их характеризующие, и установить способы их измерения. При этом речь идет не об эффективности воспитания учащихся вообще, а об эффективности по отдельным параметрам воспитательного процесса.

Так, например, применяя при обработке результатов исследования метод корреляции, широко используемый в социологических, медицинских и других исследованиях, можно установить тесную связь между специально организованными тренировками школьников и их физическим развитием. При этом уровень физического развития можно измерять спортивными результатами, показываемыми школьниками на соревнованиях и зачетных занятиях (очки, секунды, сантиметры), а величину, характеризующую интенсивность тренировок,- их количеством и протяженностью. Вычисленные по этим параметрам коэффициенты корреляции позволяют с научной достоверностью установить степень влияния школьных тренировок на физическое развитие учащихся, исключая влияние таких факторов, как самостоятельные занятия спортом, посещение детской спорт-

---

I См. Л.М.Фридман. О корректном применении статистических методов в психолого-педагогических исследованиях. "Советская педагогика", 1971, № 3.

школы, возраст учащихся и т.п.

Для выявления условий, обеспечивающих успешное формирование творческих способностей в процессе производительного труда в школьных мастерских, обработка результатов исследования методом корреляции даёт возможность установить зависимость творческой активности учащихся от количества выполненных специально подобранных упражнений, требующих определенного творческого усилия, или от механизации школьных мастерских. Здесь уровень творческой активности может быть измерен числом принятых к реализации рацпредложений, уровень механизации - числом единиц используемого в процессе труда механического оборудования и степенью его сложности, а количество упражнений - числом заданий, предложенных и выполненных школьниками. Коэффициенты корреляции и детерминации, вычисленные по этим параметрам, укажут на наличие и тесноту связи между названными признаками и явлениями, отвлекаясь от таких факторов, как возраст учащихся, уровень их знаний, опыт и т.п.

Остановимся на примере использования метода корреляции при обработке результатов исследования, проведенного в школах г.Кисловодска с целью выявления условий, обеспечивающих эффективность политехнического обучения в процессе внеклассной работы учащихся в области техники. Необходимость этого исследования была вызвана тем, что непрерывно усложняющееся содержание деятельности учащихся в области техники делает педагогическое руководство всё более сложным. Сложившиеся организационные формы не удовлетворяют растущим требованиям, предъявляемым к политехнической подготовке учащихся и тем самым снижают ее воспитательную эффективность. Это как раз та ситуация, при которой отставание организационной работы тормозит развитие и совершенствование содержания внеклассной технической деятельности учащихся. Для устранения этого противоречия была сделана попытка разработать систему внеклассной технической деятельности учащихся, позволившую на основе классификации всех ее видов определить и опробировать наряду со сложив-

щимися новые, более эффективные формы.

Разработанная нами система внеклассной технической деятельности включала следующие виды и формы технической деятельности учащихся: а) охрану объектов техники, находящихся в общественном пользовании как в микрорайоне школы, так и в самой школе; б) обслуживание учебных технических средств и объектов техники в школьном хозяйстве; в) техническое патрулирование по микрорайону с целью профилактического обслуживания и текущего ремонта бытовых технических средств населения этого района; г) организацию школьных политехнических музеев; д) создание школьных инструментотек; е) организацию школьного конструкторского бюро; ж) проведение конкурсов, олимпиад юных техников; з) систематический сбор цветных металлов; и) пропаганду научно-технических достижений среди учащихся, населения микрорайона и работников шефствующих предприятий.

Кроме того, мы предположили, что наиболее удачной организационной формой для воплощения системы внеклассной технической деятельности с её многообразными видами и формами являются клубы юных друзей техники, позволяющие через органы их самоуправления наиболее гибко и оперативно осуществлять педагогическое руководство этой деятельностью, сочетая его с максимальной опорой на самостоятельность и инициативу учащихся.

Для определения воспитательной эффективности системы внеклассной деятельности учащихся в области техники были изучены бюджет свободного времени учащихся и структура его затрат, а также динамика изменения этих величин в процессе работы клубов друзей техники.

Характер использования свободного времени приобретает особо актуальное значение, когда речь идет о школьном возрасте, в период наиболее бурного формирования характера и расцвета духовных и физических сил. Успешное решение воспитательных задач в огромной степени зависит от учета и планирования свободного времени школьника, а также от педагогически рационального использования этого резерва для

гармонического развития всех сторон его личности.

Вот почему основными признаками, характеризующими эффективность опытной организации клубов друзей техники, воплощающих в своей работе систему внеклассной деятельности учащихся в области техники, наряду с уровнем политехнического кругозора учащихся, уровнем интересов и профессиональной направленности на деятельность в области техники, были избраны структура затрат свободного времени учащихся на различные виды деятельности и динамика изменений этих затрат в процессе работы клубов.

В основу исследования была положена следующая методология. Общий недельный бюджет времени подразделяется на две части: а) учебное время, включающее время занятий в школе и затрачиваемое на выполнение заданий; б) внеучебное время, включающее весь недельный бюджет времени за вычетом учебного времени.

Внеучебное время в свою очередь подразделяется на четыре части: а) время, расходуемое на удовлетворение физиологических потребностей (сон, зарядка, личная гигиена, прием пищи и т.п.); б) время, затрачиваемое на выполнение домашних обязанностей и поручений (уборка квартиры, уход за младшими братьями и сёстрами, покупка продуктов, приготовление пищи и т.п.); в) время, затрачиваемое на отдых, самообразование, любимые занятия, общественную деятельность, просмотр телепередач, посещение кружков, кино и театра, спортивных и музыкальных внешкольных учреждений и т.п., т.е. время, которое учащиеся могут использовать по своему желанию в соответствии со своими интересами, стремлениями, увлечениями; г) время, которое остается в недельном бюджете после всех вышеперечисленных затрат и не поддается учету.

В соответствии с целями исследования наибольший интерес представляет характер изменений, происшедших в группах затрат свободного времени на техническое самообразование, занятия любимым делом, чтение, занятия в технических кружках, общественно полезную деятельность, прогулки и подвижные игры, просмотр телепередач.

Учитывая серьезное и доброжелательное отношение учащихся к обследованию, что давало гарантию достоверности ответов, фиксация данных о затратах свободного времени проводилась методом саморегистрации, для чего была разработана анкета. Со всеми учащимися проводились беседы о методике наблюдения за расходом внеучебного времени и записи в течение недели, а также разъяснялось, какие затраты времени относить к тем или иным статьям расхода свободного времени. Затем были розданы анкеты для заполнения их в течение недели.

Контроль и уточнение данных проводилось через классного руководителя, учителей, родителей, завуча, организатора внеклассной работы и других лиц. Кроме того, полученные данные проверялись в процессе бесед с учащимися, наблюдения за их деятельностью, ознакомления со школьной документацией.

На величину и структуру затрат свободного времени оказывает влияние время года. Поэтому для получения наиболее объективных данных анкетирование проводилось пять раз: в начале учебного года и в конце каждой четверти. Анкетированию было подвергнуто 1265 учащихся четырех школ города, что составляло более 80% всех учащихся опытных школ соответствующего возраста и обеспечивало достаточную репрезентативность данных исследования и конкретных выводов. Собранные данные группировались по полу и возрасту учащихся. При обработке результатов исследования прежде всего были вычислены среднеарифметические величины затрат свободного времени учащихся, которые дают представление о его использовании на различные виды деятельности по отдельным группировкам и характеризуют изменение этих затрат на различных этапах исследования.

Сравнительный анализ среднеарифметических затрат свободного времени до организации клубов друзей техники и после четырех лет их функционирования позволяет сделать следующие предварительные выводы:

I. Время, затрачиваемое на чтение, имеет тенденцию к повышению при переходе из класса в класс и увеличилось

в среднем у мальчиков в 2, а у девочек - в I,5 раза. Вместе с тем здесь наблюдаются не только количественные, но и качественные изменения. На вопрос анкеты "Какие журналы и газеты ты читаешь?" 3I% учащихся назвал научно-технические популярные журналы: "Техника молодежи", "Знание - сила", "Юный техник", "Моделист - конструктор" и др., тогда как до организации клубов научно-популярную и техническую литературу читало всего I,2% учащихся, т.е. количество учащихся, читающих техническую литературу, увеличилось почти в 26 раз.

2. Затраты времени на самообразование также имеют тенденцию к увеличению при переходе из класса в класс. До организации клубов у девочек среднеарифметические величины затрат, начиная с УI класса, повышаются от 0,0I до 0,I часа в X классе, а у мальчиков колеблются от 0,0I до 0,02 часа в неделю. Причем преимущественная мотивация у девочек связана с расширением и углублением знаний в области искусства, музыки и живописи, а у мальчиков - с различными областями техники.

В конце рассматриваемого периода эти затраты повысились в среднем у девочек от 0,I до 3,9 часа, а у мальчиков - от 0,I до 3,6 часа в неделю. При этом у I2% девочек и 93% мальчиков мотивация расходов времени на самообразование связана с изучением различных областей техники. Характерно и то, что наиболее значительное возрастание затрат времени на самообразование наблюдается в УI-X классах, учащиеся которых являются наиболее активными организаторами и участниками деятельности клубов друзей техники, создающей предпосылки для углубления знаний техники, самостоятельного расширения политехнического кругозора.

3. Количественные и качественные изменения в затратах произошли на занятиях любимым делом. У мальчиков они возросли в среднем с 0,4I до 3,I часа, а у девочек - с 0,3 до I,7 часа в неделю. Если до организации клубов только 0,I% учащихся назвали любимым делом техническую деятельность, то в конце рассматриваемого периода 78% мальчиков

и 17% девочек среди любимых дел назвали техническое моделирование, конструирование и другие виды технической деятельности. Из бесед с учащимися и их родителями было установлено, что на повышение затрат времени на занятия любимым делом в значительной степени повлияло создание при клубах инструментотек и организация "свободных мастерских".

4. Рельефно вырисовываются изменения среднеарифметических величин затрат свободного времени на занятиях в кружках. Если до организации клубов девочки расходовали на занятия в кружках около 0,02 часа в неделю, то в конце рассматриваемого периода эти затраты составляют в среднем 2,7 часа, и в УШ классах даже максимального значения - - 3,2 часов в неделю. А у мальчиков эти затраты возросли в среднем с 0,15 часа до 3,5 часов и достигают максимального значения в УШ классах 4,7 часа. На вопрос "В каких кружках занимаешься?" 32% девочек и 87% мальчиков называют технические кружки. Этот факт свидетельствует, во-первых, о большом стремлении учащихся к технической деятельности и, во-вторых, о том, что организация клубов друзей техники дает возможность охватить занятиями всех желающих и содействует развитию интересов и стремлений к деятельности в области техники.

5. Значительные изменения произошли в средних затратах свободного времени на общественно полезную деятельность. Они увеличились у девочек в среднем с 0,5 до 2,2 часа, а у мальчиков - с 0,01 до 2,8 часа в неделю. Если до организации клубов эти расходы времени были связаны лишь с участием в работе органов самоуправления школы, пионерских и комсомольских организаций и участием в субботниках и воскресниках, то теперь большая часть затрат была связана с технической деятельностью (техническим самообслуживанием, техническим патрулированием, выполнением организационных поручений в клубах друзей техники).

6. Существенно уменьшилось неучтенное время. У мальчиков оно сократилось до 11 часов, а у девочек -до 9 ча-

сов в неделю. Этот факт свидетельствует о том, что включение учащихся в техническую деятельность позволило не только целесообразно использовать большой резерв свободного времени в целях повышения эффективности общего и, в частности, политехнического воспитания, но и привить навыки рационального планирования и учета расходования свободного времени.

7. Средние затраты свободного времени на занятия музыкой и искусством, спортом, художественной самодеятельностью, дневной отдых, посещение кино, театров, музеев и т.п. остались почти без изменения. Это можно объяснить тем, что в течение рассматриваемого периода в опытных школах и городе не произошло существенных изменений в условиях спортивно-массовой работы и музыкального образования, не изменилось количество учащихся, принимаемых в музыкальные школы и занимающихся в детской спортшколе.

8. Затраты свободного времени на просмотр телепередач, прогулки и подвижные игры уменьшились у всех возрастных групп мальчиков и девочек.

Сравнительный анализ среднеарифметических величин затрат свободного времени до опытной организации клубов и в конце рассматриваемого периода, а также данных обследований на промежуточных этапах и характер изменений этих затрат позволяет: а) выявить резерв свободного времени учащихся для включения их в техническую деятельность; б) определить возможные масштабы рациональной организации этой деятельности; в) уточнить направленность интересов и запросов учащихся, а также степень их удовлетворения; г) выявить причины и факторы, сдерживающие организацию и развитие деятельности в области техники.

Кроме того, такой анализ позволяет предполагать, что указанные изменения в структуре затрат свободного времени учащихся произошли в результате включения их в работу клубов друзей техники. Однако он не позволяет с научной достоверностью установить, в какой степени на эти изменения повлияло включение учащихся в работу клубов. Во-первых, на

величину свободного времени и его использование могли влиять и безусловно влияли в той или иной степени и другие факторы. Например, время года, повышение научного уровня учебно-воспитательной работы, улучшение материально-технической базы школ, увеличение потока научно-технической информации по радио, телевидению, в печати и т.п.

Во-вторых, сравнения данных обследования до организации клубов друзей техники с данными, полученными при обследованиях тех же учащихся на промежуточных этапах исследования, показывают не функциональную зависимость среднеарифметических величин затрат свободного времени от числа учащихся, включенных в работу клубов. Например, количество учащихся, активно работающих в клубах, в конце второй четверти по сравнению с концом первой четверти или по сравнению с тем же периодом прошлого учебного года увеличились, а среднеарифметическое значение свободного времени, используемого на самообразование или общественно полезную деятельность, осталось неизменным или уменьшилось.

Степень влияния организации клубов на изменения структуры затрат свободного времени и, следовательно, воспитательную эффективность этой организации можно установить путем обработки результатов исследования корреляционным методом, который дает возможность определить числовую меру существенного влияния специально созданных условий на результативные признаки, исключая влияние всех других факторов, не имеющих значения для данного исследования. При этом результат получается такой же, как если бы эти факторы были устранены в процессе обследования. При изучении взаимной зависимости между фактором и результативным признаком, в данном случае связь между уровнем организации клубов друзей техники и затратами свободного времени на деятельность в области техники, коэффициент корреляции позволяет определить наличие связи, ее форму и плотность (или тесноту) между указанными явлениями. Под формой связи понимается характер

изменения средних значений одного признака (явления), соответствующих ряду последовательных изменений другого признака. По форме корреляция может быть прямая и обратная. При прямой корреляции с увеличением значений одного признака средние значения другого признака также возрастают. Примером такой зависимости может служить рост затрат на самообразование с увеличением возраста учащихся. При обратной связи с увеличением одного признака значения другого убывают. Например, с повышением возраста время на дневной отдых уменьшается.

Под теснотой связи между двумя явлениями, признаками, факторами понимается степень сопряженности между ними, которая обнаруживается в связи с варьированием изучаемых явлений. В случаях, когда каждому значению одного фактора соответствуют близко расположенные друг к другу значения результативного признака, связь считается более тесной. Если же эти значения сильно варьируют, связь считается менее тесной. В данном исследовании, например, в период организации клубов друзей техники затраты свободного времени на занятия музыкой и спортом у одних учащихся существенно увеличиваются, у других - уменьшаются. Следовательно, связь между включением учащихся в работу клубов (фактором) и изменением затрат свободного времени на занятия музыкой и спортом (результативным признаком) слабая. Значение коэффициента корреляции, являющегося числовым выражением тесноты связи, всегда заключено между - I и + I. Когда значение этого коэффициента колеблется между - I и 0, корреляция обратная, а при значениях от 0 до + I - корреляция прямая. Чем ближе значение к -I или к +I, тем связь теснее. Более подходящей величиной для выражения тесноты связи является квадрат коэффициента корреляции, который носит название коэффициента детерминации. Если выразить коэффициент детерминации в процентах, то число процентов будет указывать удельный вес влияния данного фактора на результативный признак.

Предварительный качественный анализ среднеарифметических затрат свободного времени дал возможность отобрать группу затрат, в которых произошли существенные из-

менения в период опытной организации клубов друзей техники. К этой группе относятся затраты на самообразование, занятия любимым делом, чтение, занятия в технических кружках, общественно полезную деятельность, прогулки и подвижные игры, просмотр телепередач. Кроме того, была определена степень влияния клубов на существенное сокращение объема неучтенного времени учащихся. По выбранным затратам вычислены парные коэффициенты корреляции между числом школьников, принимавших активное участие в работе клубов, и каждой из перечисленных величин затрат свободного времени. Парные коэффициенты корреляции вычислялись по формуле:

$$r = \frac{\Sigma \alpha \beta}{\sqrt{\Sigma \alpha^2 \Sigma \beta^2}}$$

Для получения элементов формулы составлялась следующая таблица:

№№ пп.	Средне-арифметические величины затрат времени	Число учащихся, включившихся в работу клубов	$\alpha = X - \bar{X}$	α^2	$\beta = У - \bar{У}$	β^2	$\alpha;\beta$
I.	$У_I$	X_I	$X_I - \bar{X}$	α_1^2	$У_I - \bar{У}$	β_1^2	$\alpha_1;\beta_1$
2.	$У_2$	X_2	$X_2 - \bar{X}$	α_2^2	$У_2 - \bar{У}$	β_2^2	$\alpha_2;\beta_2$
3.	$У_3$	X_3	$X_3 - \bar{X}$	α_3^2	$У_3 - \bar{У}$	β_3^2	$\alpha_3;\beta_3$
4.	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.

При этом за числовые значения X_I, X_2, ... X принималось количество учащихся, активно работающих в клубах друзей техники, а за числовые значения У - затраты свободного времени на выбранные виды деятельности в часах. Такой выбор величин и единиц их измерения дает возможность обрабатывать результаты исследования статистическими методами и сделать на их основе вполне обоснованные научные выводы.

Вот окончательные результаты вычисленных коэффициен-

тов корреляции и детерминации:

Название статей расхода времени	Коэффициент корреляции	Коэффициент детерминации
Самообразование	+0,78	0,6084
Занятия любимым делом	+0,76	0,5776
Чтение	+0,59	0,3481
Занятия в кружках	+0,85	0,7225
Общественно полезная деятельность	+0,79	0,6241
Прогулки и подвижные игры	-0,75	0,5625
Просмотр телепередач	-0,27	0,0729
Неучтенное время	-0,91	0,8281

Вычисленные коэффициенты показывают наличие тесной связи между затратами свободного времени на техническое самообразование, занятия в кружках, любимым делом и организацией клубов друзей техники. Если выразить коэффициенты детерминации в процентах, то окажется, что из 100% факторов, влияющих на увеличение затрат времени на самообразование, занятия в кружках и занятия любимыми делами, на долю включения учащихся в техническую деятельность приходится соответственно 60,8%, 72,2%, 57,7%. Значительна также и степень влияния организации системы внеклассной технической деятельности на участие в общественно полезной и организаторской работе (коэффициент корреляции +0,79), т.е. на долю этого фактора приходится 62,4%.

Таким образом, по условиям достоверности существование тесной прямой связи между включением учащихся в техническую деятельность и затратами времени на самообразование, занятия в кружках, любимые дела, чтение технической литературы и на общественно полезную деятельность можно считать доказанной.

Связь между технической деятельностью и просмотром телепередач обратная и менее тесная (коэффициент

корреляции - 0,27), т.е. на 100% факторов, влияющих на сокращение затрат времени на просмотр телепередач, лишь 7,9% приходится на участие в технической деятельности. По условиям достоверности это влияние можно считать не существенным. Любая связь обнаруживается между затратами времени на занятия спортом, музыкой, художественной самодеятельностью и технической деятельностью учащихся.

Обратная, но довольно тесная связь обнаруживается между включением учащихся в техническую деятельность и сокращением затрат времени на прогулки, подвижные игры и неучтенного времени. Коэффициенты корреляции соответственно равны 0,75 и 0,91, т.е. на 100% факторов, влияющих на сокращение времени на прогулки и подвижные игры, а также сокращение неучтенного времени, на долю участия в технической деятельности приходится соответственно 56,2% и 82,8%. Значительному сокращению неучтенного времени мы придаем важное значение, так как повышение занятости учащихся, когда ежедневно, кроме выполнения домашних заданий и поручений, перед ними возникает необходимость выполнения внеучебных дел и заданий, способствует формированию высокой организованности и собранности, формированию навыков контроля и учета затрат свободного времени. Эти предварительные выводы согласуются с результатами исследований ряда психологов. Вместе с тем, несмотря на значительное сокращение неучтенного времени, резерв остался достаточно большим, и при осуществлении тех или иных заранее запланированных, магериальных и моральных мер может стать средством, представляющим широкие возможности для гармонического развития учащихся.

Таким образом, качественный и статистический анализ структуры затрат свободного времени учащихся, а также применение комплекса других методов исследования позволяют сделать вывод о том, что характер количественных и качественных изменений затрат свободного времени свидетельствует о его эффективности и актуальности в современных условиях.

Анализ и статистическая обработка результатов иссле-

дования позволяют полнее и глубже охарактеризовать эффективность системы коммунистического воспитания и, в частности, политехнического воспитания учащихся, более рационально планировать воспитательные воздействия и наметить ряд мер в целях дальнейшего совершенствования условий, форм и методов, направленных на успешное решение задач формирования всесторонне развитой личности и подготовки учащихся к трудовой деятельности в современных условиях.

СООТНОШЕНИЕ КОЛИЧЕСТВЕННОГО И КАЧЕСТВЕННОГО АНАЛИЗА В ИССЛЕДОВАНИИ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

М.Ю. Красовицкий (Киев)

Среди специалистов еще нет полного согласия относительно определения понятия общественного мнения ученического коллектива. Поэтому при постановке исследования общественного мнения старшеклассников мы исходили из представления о нем, как о выражении отношения коллектива к явлениям окружающей действительности независимо от его содержания и от того, выражено ли в нем единодушное суждение всего коллектива или мнения составляющих его групп. Учитывая, что общественное мнение ученического коллектива является сложным социальным и педагогическим явлением, мы рассматриваем его как систему, имеющую свою структуру, свои особенности функционирования. Исследуя закономерности образования и функционирования общественного мнения, мы изучаем его в органической связи с окружающей средой, с коллективом, который выступает в качестве его носителя. Применение системного подхода в данном случае позволяет рассматривать его развитие не только как результат внешних воздействий, но и как сложный внутренний процесс, обладающий определенными внутренними механизмами и закономерностями. Поскольку общественное мнение - это социально-психологическое явление, мы опирались на данные философии, социологии, социальной психологии. Только на основе достижений этих наук и можно исследовать его как педагогическое явление, как средство воспитания и развития личности.

Ведущим методом в нашем исследовании является моделирование процессов формирования, функционирования, развития и педагогического руководства общественным мнением, данные о которых мы получили с помощью традиционных ме-

тодов: анкетирования, включенного наблюдения, бесед, интервью, эксперимента, создания дискуссионных ситуаций и т.п.

Репрезентативность выборок мы стремимся обеспечить путем введения объективных данных об ученике и охватом представителей каждой гомогенной группы.

Важное место в нашем исследовании занимало изучение содержания общественного мнения старшеклассников, его зависимости от уровня воспитательной работы в школе, в классе, от типа школы (массовая, с физико-математическим уклоном и т.п.), от местонахождения школы (город, поселок, село и т.п.). Выяснялось отношение учащихся старших классов к наиболее значимым для молодежи ценностям: традиции старших, цель жизни, позиция человека в обществе, мораль, добро и зло, комсомол, знания, труд, коллектив, дружба, любовь, мода. В целях количественного выражения уровня суждений учащихся была разработана анкета из I2 закрытых вопросов (необходимо было подчеркнуть один из вариантов или дописать свои). Вот один из них: "Какие из перечисленных суждений ты разделяешь?

I) человек, руководствующийся в жизни высокими моральными принципами, достоин уважения;

2) человек, жертвующий личным благополучием во имя высоких моральных принципов, несовременен;

3) человек, способный во имя своих личных целей отказаться от любых моральных принципов, достоин презрения;

4) человек, поступающийся моральными принципами для достижения своих личных целей, вполне современный и не очень плохой".

Предварительные выводы о содержании общественного мнения мы делаем путем вычисления процентного соотношения ответов по каждому из вариантов от общего количества охваченных экспериментом учащихся.

Данные, полученные в одном из десятых классов, приведены в таблице I (заполняли анкету 34 ученика):

Таблица I

Вариант ответа	Количество ответов	Процент
I	28	82
2	4	I2
3	28	82
4	2	5

Для выяснения соотношения официального и неофициального мнения учащихся анкета заполнялась в различных условиях: анонимно с указанием фамилий и предупреждением, что результаты будут рассматриваться администрацией; с указанием фамилий и предупреждением, что результаты будут сообщены только коллективу класса.

В исследовании использовались также наблюдения, создание дискуссионных ситуаций в классе, близкое общение с учениками. При этом фиксировались важнейшие признаки проявления коллектива, в которых выражаются его оценочные суждения, отношение к поступку личности и требования к ней, реакции коллектива на те или иные события, педагогические действия. Велись протоколы собраний, заседаний актива, отдельных ситуаций.

Для выявления отношения коллектива и отдельных учеников к определенным явлениям на данном этапе формирования общественного мнения, была проведена серия задуманных ситуативных экспериментов.

Уровень общественного мнения выяснялся и в беседах с учащимися, проводившихся по возможности в обстановке непринужденности, доверия, искренности.

Некоторым ученикам контрольных и экспериментальных классов было поручено вести дневники основных событий, происходящих в классе. Чтобы ученики были откровенны в своих описаниях жизни класса и не боялись "выдать" в чем-то товарищей, мы договорились, что получим эти дневники после выпускного вечера. Материалы дневников дали нам возможность взглянуть на коллектив как бы изнутри, проследить развитие его общественного мнения, увидеть действительное

отношение многих учеников к своим обязанностям, к требованиям коллектива, реакции коллектива и отдельных учащихся на педагогические воздействия.

В процессе исследования мы обратили внимание на то, что мнение отдельных учащихся и целого коллектива, выраженное по поводу абстрактных моральных норм, ценностей, правил поведения и т.п., может отличаться от их позиций в связи с поступком конкретного лица.

Для уяснения соотношения между общественным мнением и реакциями в соответствующих конкретных ситуациях для тех классов, где проводился анкетный опрос, была разработана серия психологических ситуаций, адекватных по своему содержанию тем вопросам, которые ставятся в основной анкете. Так, например, в соответствии с четвертым вопросом учащимся предлагалась следующая ситуация: "У одного из героев кинофильма "Переступи порог" после окончания школы была возможность поступить в вуз. Однако сделать это можно было лишь, использовав знакомства родителей. Виктор отказался и предпочел выбрать более трудный, но прямой путь. Как Вы оцениваете его поступок (подчеркните приведенные ответы или допишите свой)?"

Ответы: честный и благородный; трусливый (а вдруг узнают); нежелание учиться; несовременный; легкомысленный; отсутствие рассудительности; верность своим моральным принципам.

Высказывая свое мнение по существу описанных ситуаций, решая их, испытуемые либо исходят из своего морального опыта, убеждений, направленности, либо воспроизводят господствующие в коллективе представления. Ответы заслуживают доверия (как показатель содержания общественного мнения), так как даже когда испытуемые отвечают на вопросы словами-штампами, они воспроизводят содержание принятых в классе мнений.

Для выяснения соотношения между абстрактно выраженным мнением и мнением в связи с конкретной ситуацией производится количественный и качественный анализ на основе сопостав-

ления общих показателей позиций ученического коллектива в том и другом случае.

В настоящее время мы ведем исследование содержания общественного мнения старшеклассников по объектам высказывания. Нас интересует в данном случае, по каким вопросам в процессе стихийного общения наиболее часто высказываются учащиеся. В связи с этим мы предложили ученикам следующую анонимную анкету: "Подчеркните, какие вопросы Вы обсуждаете с ребятами из своего класса, когда собираетесь вместе на переменах, во время досуга (собрания исключаются).

№№ пп.	Содержание вопросов
I.	Об учебе, уроках, оценках и т.п.
2.	О достижениях науки, об ученых и т.п.
3.	О взаимоотношениях с учителями, администрацией школы
4.	Об отношениях между ребятами в классе
5.	Об общественной работе в классе, школе, о выполнении поручений и т.п.
6.	О прочитанных книгах, стихах, о творчестве отдельных писателей
7.	О просмотренных фильмах, постановках, телепередачах
8.	О событиях в стране и за рубежом
9.	О родителях и о взаимоотношениях с ними
I0.	О моральных качествах товарищей, об их поведении в школе, в обществе
II.	О новостях спорта в стране и за рубежом
I2.	О новых произведениях советских композиторов, художников, музыкантов
I3.	О новых эстрадных песнях, модах, прическах, танцах.

Исследование, проведенное в одной из школ Киева (I70 человек), дало возможность построить диаграмму на основе выведения процентного выражения количества ответов по каждому вопросу и ранжирования полученных результатов.

Исследуя содержание общественного мнения, мы стремимся выяснить еще один важный параметр - структуру личной заинтересованности учащихся. С этой целью учащихся IX-X классов просят внести свои предложения по следующим четырем вопросам: I. О совершенствовании перехода в следующий класс (для IX класса) или о совершенствовании приема в ВУЗы (для X класса). 2. Об укреплении сплоченности и дружбы в классе. 3. Об улучшении оформления и чистоты в школе. 4. О благоустройстве родного города (села). При этом испытуемых предупреждают, что они могут внести предложения по тем вопросам, которые их заинтересуют (предполагается, что ученики будут вносить предложения прежде всего по объектам наибольшей личной заинтересованности). Исследования, проведенные в одной из школ Киева, выявили структуру личной заинтересованности старшеклассников, представленную количеством полученных ответов в таблице 2.

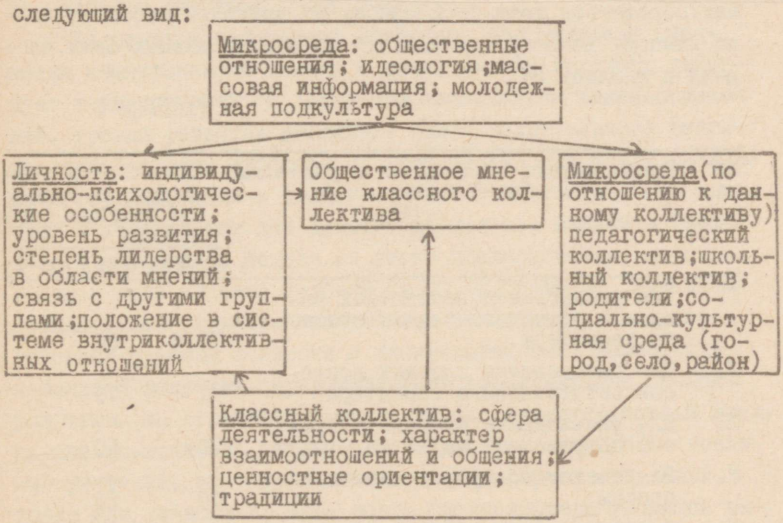
Таблица 2

Класс, к-во учащихся / Вопросы	X"а"	X"б"	X"в"	IX"а"	IX"б"	IX"в"	Всего
	27	3I	22	34	28	32	I74
I	I6	I2	I3	I3	I4	I7	86
2	I	2	2	4	I4	I5	34
3	4	3	2	I8	II	I0	48
4	22	28	I8	20	II	23	I22

Таким образом, объектом наибольшей личной заинтересованности опрошенных учащихся оказался родной город и в меньшей степени класс и школа.

На основе построенной нами модели мы исследуем факторы, оказывающие решающее воздействие на развитие общественного мнения. Это прежде всего макросреда, т.е. социалистические общественные отношения, коммунистическая идеология, поток массовой информации, элементы молодежной подкультуры. Изучается также влияние микросреды коллек-

тива (педагоги, родители и т.п.). Процесс становления общественного мнения зависит и от уровня развития самого коллектива, от сферы его деятельности, характера взаимоотношений, ценностных ориентаций и традиций. Направленность и содержание коллективного мнения обусловлены также и индивидуально-психологическими особенностями, положением в коллективе каждого ученика. Созданная нами модель имеет следующий вид:



Для выяснения степени влияния учителей на мнение старшеклассников в наиболее значимых сферах общения мы обратились к ученикам со следующими вопросами:

К каким учителям Вы обратились бы за разъяснением непонятных вопросов общественной, политической жизни? Почему?

К каким учителям Вы обратились бы за разъяснением сложных вопросов, касающихся произведений литературы, музыки, живописи, кино? Почему?

К каким учителям Вы обратились бы за разъяснением непонятных вопросов современной науки и техники? Почему?

В Вашей личной жизни возникли трудности. Вам необхо-

дим умный и добрый совет, сердечное сочувствие. К каким учителям Вы бы обратились за этим? Почему?

Ваш класс собрался в туристский поход, в лес, на прогулку. Кого бы Вы пригласили с собой из учителей? Почему?

Уровень влияния учителей в процентном отношении выводился на основе подсчета количества учащихся, пожелавших обратиться хотя бы к одному из учителей своей школы по данному вопросу (результаты обработки данных были сведены в таблицу 3).

Таблица 3

№№ пп.	Предпочитают обратиться к учителям своей школы	Количество учащихся от общего состава опрошенных	
		IX кл.	X кл.(в %)
I.	Для разъяснения непонятных вопросов общественно-политического характера	70,5	50
2.	Для разъяснения сложных вопросов эстетического характера	7I	70
3.	Для разъяснения неясных вопросов современной науки и техники	70	50
4.	За советом по сугубо личным вопросам	40	25
5.	С предложением принять участие в досуге учеников	60	48

Из приведенной таблицы видно, что большинство учащихся IX-X классов предпочитают обращаться к учителям для выяснения сложных вопросов общественной, научной и культурной жизни и общаться с ними в процессе досуга. В то же время многие старшеклассники не выбирают своих учителей для общения по личным вопросам. Критическое отношение к учителям в X классе возрастает.

В определенной мере нежелание "раскрываться" перед взрослыми объясняется, видимо, возрастными особенностями

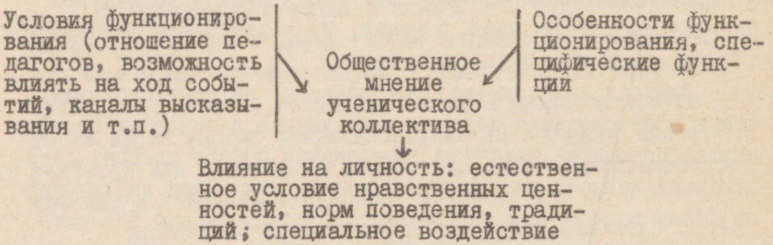
старшеклассников. Анализ ответов, полученных по всем школам, охваченным экспериментом, показал, что круг взрослых, которых старшеклассники выбирают с этой целью, ограничивается 2-5 учителями. Анализ ответов учащихся на вопрос "Почему?" выявил качественную характеристику причин и мотивов, обусловливающих ту или иную степень влияния учителей на наиболее значимые сферы общения.

Из опыта и наблюдений известно, что механизм выработки общественного мнения в различных коллективах действует в зависимости от характера сложившихся взаимоотношений, уровня развития учащихся, опыта коллективного реагирования, наличия лидеров, от соотношения сил между различными группировками в коллективе и т.д. Очевидно, существуют и характерные для данного коллектива варианты (типы) такого механизма. Исходя из этого предположения, мы проводим в ряде классов базовой школы эксперимент. Ученикам предлагается (в нашем присутствии после достижения определенной степени близости и взаимопонимания) выработать небольшой документ, представляющий общий интерес. Подбирая темы, мы стремимся к тому, чтобы они интересовали всех, давали возможность открыто высказываться, исключали давление учителей, не затрагивали особые интересы отдельных групп или личностей. Чаще всего мы предлагаем учащимся выработать несколько предложений по совершенствованию приема в вузы или положений кодекса чести молодого человека и т.п. Учащимся дается возможность работать над этим документом, придерживаясь общепринятого в данном коллективе порядка выработки общих решений. Мы в это время фиксируем ход работы в протоколе наблюдения.

Замысел эксперимента основывается на предположении, что в ходе создания заданного документа в основных своих чертах проявится механизм образования общего мнения, свойственный данному ученическому коллективу. Наши наблюдения по этому вопросу еще продолжаются, но уже можно говорить о существовании нескольких типов процессов выработки общественного мнения. Это процессы, в которых: I) равноправ-

но аккумулируются мнения большинства; 2) мнение одной группы подавляет другие мнения; 3) доминирует мнение лидера; 4) коллективное мнение является результатом ситуации и не соответствует действительным мнениям большинства в коллективе. Бесспорным представляется и то, что механизм формирования коллективного мнения, а также его содержание зависят от характера и содержания внутриколлективных отношений. Поэтому целенаправленное формирование общественного мнения требует глубокого изучения педагогом: внутренней структуры коллектива, формирования определенной системы взаимоотношений и на их базе выработки правильной оценки поведения личности, усиления влияния положительно направленного и действительно авторитетного ученического актива, изменения характера взаимоотношений между "малыми" группами и объединения их вокруг общей цели, создания условий для открытой и равной борьбы мнений.

Значительный интерес представляет исследование особенностей функционирования общественного мнения в коллективах старшеклассников. Мы задались целью выяснить, в какой мере осуществляются функции, объективно присущие общественному мнению, и каковы его особенности в современной школе. Нас интересовали также условия, благоприятствующие наиболее полной реализации его воспитательных функций. Исследуя эти вопросы, главным образом путем анкетирования учащихся, учителей и руководителей школ, мы исходили из следующей схемы:



Изучая особенности функционирования общественного мнения старшеклассников, мы обнаружили, что один и тот же коллектив, остро и принципиально относясь к одним событиям, не реагирует или спокойно воспринимает другие. Мы допустили, что, очевидно, есть какой-то барьер (порог) принципиальности общественного мнения в каждом классном коллективе, потому что определенная группа отрицательных явлений не входит в сферу принципиальной оценки общественного мнения. Или есть какой-то круг отступлений от норм морали (поведения), в пределах которого общественное мнение не проявляет негативной реакции. Если же действие выходит из этого круга, коллектив остро реагирует, "взрывается". Точку, разделяющую эти сферы, мы назвали "порогом возмущения общественного мнения".

В различных коллективах этот порог находится на разном уровне. Для его выявления в классе мы разработали следующую методику. В анкете приводится перечень 30 отрицательных качеств личности, которые могут проявиться у старшеклассников. Ученикам предлагается поставить знак "+" против тех недостатков, которые они менее всего склонны простить своим товарищам по классу. Порог возмущения вычисляется по формуле:

$$П(порог) = \frac{\text{полученное количество осуждений}}{\text{возможное количество осуждений}}$$

Чем выше уровень общественного мнения, тем более порог (дробь) стремится к единице, чем он ниже, порог (дробь) стремится к нулю.

Такого рода исследование проводилось в одном IX и одном X классах школы Киева. Обработав данные анкет, мы подставили соответствующие числа в формулу и получили порог принципиальности общественного мнения. В IX классе (отвечало 28 человек) он был $\frac{351}{28 \times 30} = 0{,}42$; в X классе (отвечало 23 человека) соответственно $\frac{335}{23 \times 30} = 0{,}47$.

Таким образом, в X классе порог принципиальности был выше, чем в IX. Наиболее часто осуждавшимися нрав-

ственными недостатками оказались трусость, грубость, невежество, ябедничество, двуличие.

В процессе дальнейшего исследования еще предстоит: установить количественные градации (уровни) и качественные характеристики порогов общественного мнения; проверить степень достоверности полученных уровней путем анализа и сопоставления поведения учащихся в конкретных ситуациях; определить наиболее осуждаемые и наименее осуждаемые старшеклассниками отрицательные качества личности.

В изучении мотивов отношения старшеклассников к общественному мнению мы применили метод интервью. Беседа была направлена на выяснение мотивов положительного отношения старшеклассников к общественному мнению своего коллектива. Оказалось, что у части учеников положительное отношение к общественному мнению носит характер преклонения перед силой, с которой приходится считаться. Отношение части учеников основана на глубокой уверенности в том, что общественное мнение всегда верно, потому что это - мнение большинства. В основе отношения ряда учеников лежит осмысленное уважение, включающее в себя и возможность несогласия с мнением большинства, если оно ошибочно.

Значительное место в нашем исследовании занимают проблемы педагогического управления процессом функционирования и формирования общественного мнения. В их разработке анализ многолетнего опыта работы в школе сочетается с целенаправленным наблюдением и изучением способов воздействия учителей на мнение ученического коллектива.

Исследование осуществляется в двух основных направлениях: а) наблюдение за приемами (способами) воздействия учителей на мнение ученического коллектива и отбор наиболее эффективных; б) экспериментальное применение отобранных способов и приемов и анализ их эффективности. Исследование действенности тех или иных способов оказания влияния на общественное мнение осуществляется в соответствии с потребностями класса в изменении определенных факторов поведения, позиций, мнений.

Так, например, эффективность приемов управления общественным мнением изучается по следующей программе: а) оказано ли нужное воздействие на мнение коллектива с помощью данного приема; б) сколько учеников пришли к желаемому мнению; сколько не согласились с ним? Почему? в) достаточно ли было данного приема, чтобы убедить учащихся, или привлекались на помощь другие приемы? Какие? г) какие трудности испытывал педагог в процессе применения данного приема? д) при каких условиях данный прием действовал наиболее эффективно?

Чтобы постоянно следить за процессом формирования общественного мнения по тому или иному вопросу, мы периодически создаем дискуссионные ситуации. Это осуществляется следующими путями: а) диспут по заранее намеченным коллективом вопросам; б) высказывание заведомо спорного положения в непроизвольной обстановке; в) информирование коллектива о событии или положении, требующем немедленной оценки, вмешательства, выражения точки зрения; г) создание ситуации, в которой коллективу необходимо принять сложное решение, связанное с оценкой действий товарища или группы.

Используя известную социометрическую методику, мы устанавливаем (снимаем) уровень оценочных суждений ученического коллектива. Для этого через определенный период учащимся дается анкета со следующими вопросами:

С кем бы ты хотел вместе готовить уроки? Почему?

С кем бы ты согласился выполнять сложное и ответственное поручение? Почему?

С кем бы ты предпочитал выполнять длительное трудовое задание? Почему?

Если бы тебе пришлось выступать против всего класса, чтобы отстоять принципиальную точку зрения, кого бы ты хотел иметь своим союзником? Почему?

Кого бы ты предпочитал прежде всего взять с собой в трудный и опасный туристский поход? Почему?

Кого бы ты прежде всего предпочел пригласить к себе на день рождения? Почему?

В ответ на каждый вопрос надо назвать одну фамилию. Анкеты подписываются, но учеников предупреждают, что их ответы оглашению не подлежат. Таким образом, по каждому из вопросов выясняется соответственно уровень оценки отношения к учебе, к общественным поручениям, к труду, к товарищам, к волевым и человеческим качествам. Последний вопрос - контрольный, чтобы выяснить, в какой степени товарищеские отношения давлеют над принципиальной оценкой. Уровень оценочных суждений устанавливается на основе соотношения реальных качеств названного ученика с теми, которые требуются для данной ситуации. Каждому признаку дается определенный математический знак, символ и с помощью математической формулы определяется уровень оценочных суждений по каждому вопросу и в целом по классу. После проведения исследования 3-4 раза за два года производится сравнительный анализ изменений в уровне оценочных суждений.

В ходе настоящего исследования мы стремимся выделить основные критерии развития общественного мнения путем определения признаков, по которым можно судить о том или ином уровне его развития. Это необходимо не только для исследования, но и для решения практических задач педагогического управления этим процессом (педагог должен уметь с достаточной достоверностью определять уровень развития общественного мнения ученического коллектива и знать какие методы необходимо применять для достижения оптимального уровня). В связи с этим в процессе исследования на основе изучения ряда классных коллективов нам удалось выделить следующие основные признаки идеального общественного мнения ученического коллектива: коммунистическая мировоззренческая (идеологическая и нравственная) основа; единство мнений всех или большинства членов коллектива; высокая принципиальность и требовательность; уважение к личности и гибкость; объективность и справедливость; активность и своевременность реакций; устойчивость и последовательность; опосредованное влияние на личность. Совокупность перечисленных качеств обеспечивает высокую авторитетность и дей-

ственность общественного мнения ученического коллектива.

В дальнейшем предстоит разработать уровни развития каждого признака и на этой основе создать методику диагностирования в целом уровней развития общественного мнения ученического коллектива и методов его формирования в зависимости от того, на каком уровне оно находится в данный момент.

ИГРА КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Л.И.Уманский, Г.И.Якушева
(Кострома)

Формирование организаторских способностей является одной из важных психолого-педагогических проблем формирования личности в коллективе. Л.И. Брежнев в речи на Всесоюзном слете студентов в октябре 1971 г. отметил, что советский специалист сегодня - это и умелый организатор. Особое место в ее решении занимает разработка методов исследования организаторской деятельности, вопросы диагностики организаторских способностей школьников.

Многие педагоги и психологи, занимавшиеся изучением игры, отмечали ее значение в развитии детей-общественников и решающее воздействие на формирование личности ребенка. Н.К. Крупская, придававшая огромное значение игровой деятельности в школьном возрасте, особую ценность усматривала в таящихся в ней возможностях развития организаторских способностей у детей. "В процессе игры,- отмечала она,- ребенок научается преодолевать трудности, познает окружающее, ищет выход из положения. Такие игры вырабатывают детей-организаторов, умеющих упорно стремиться к цели, увлекать за собой других, организовывать их".[1]

Большое место игре в воспитании отводил А.С. Макаренко. Он отмечал, "каков ребенок в игре, таков во многом он будет и в работе, когда вырастет".[2] Эти слова А.С. Макаренко заставляют подумать о возможности выявления уров-

---

1 Н.К. Крупская. Пед.соч.,т.6, М., Изд-во АПН РСФСР,1959, стр.344.

2 А.С. Макаренко. Соч., т.5, М., Изд-во АПН РСФСР,1960, стр.373.

ня развития у детей организаторских способностей через игровую деятельность. Нам представляется, что именно в игре наиболее естественно и полно раскрываются организаторские способностей детей. Если в пионерских отрядах и комсомольских группах председателя совета отряда или секретаря выбирают, то в играх лидеры-организаторы могут избираться или самостоятельно брать на себя роль, соответствующую их знаниям, способностям, психическим особенностям и возможностям. Это обстоятельство укрепило в нас мысль о возможности использования игры как одного из методов диагностики организаторских способностей школьников, поскольку коллективная игровая деятельность содержит в себе решение организаторских задач, подразделяющихся на ряд специфических этапов: а) подбор и распределение участников игры; б) организация помощи в процессе её; в) контроль за действиями участников; г) установление связи между ними; д) нахождение наиболее оптимального варианта выполнения поставленной задачи; е) инструктаж во время пауз в игре и т.д.

Каждый из названных выше этапов требует наличия у участников тех или иных психологических свойств личности, способствующих успеху осуществляемой игровой деятельности. Учитывая все это, мы поставили перед собой на первом этапе исследования следующие задачи:

а) определить особенности проявления специфических свойств личности школьника-организатора в игровой деятельности;

б) подобрать и проанализировать коллективные игры, которые несли бы в себе ряд организаторских задач и составили простейшую модель организаторской деятельности;

в) превратить эти игры в методы диагностики личностных свойств организатора;

г) найти пути фиксации качественного и количественного анализа собираемых данных.

Мы условно выделили следующие типичные для игры проявления личности способного организатора: подбадривает игроков,

хвалит, задает вопросы, объясняет, радуется, успокаивает, убеждает, смело действует в игре, проявляет инициативу, сопереживает, дифференцированно распределяет игроков в игре, делает замечания, помогает игроку, просит, требует, приказывает, шутит, берет на себя роль капитана, принимает роль ответственного на поле, с подъемом проводит игру, мало утомляется, не теряет меры организаторской роли в игре и интереса к этой роли, проявляет постоянную готовность к выполнению организаторских функций, быстро и четко ведет игру. Количество и степень выраженности этих проявлений позволяют, как мы считаем, судить об уровне развития организаторских способностей в рамках определенной игровой деятельности, ибо они несут в себе более или менее определенную качественную и количественную информацию о тех свойствах личности, которые необходимо диагностировать.

Подбор коллективных командных игр, которые служили бы средством диагностики организаторских способностей, проводился с учетом следующих критериев: I) доступность игры для школьников всех возрастных групп; 2) наличие в игре организаторских задач и ряда этапов в выполнении роли организатора; 3) возможность выявления качественных особенностей и фиксации фактов поведения школьников-организаторов, о которых шла речь выше; 4) возможность повторения, варьирования условий, изменения акцентов на различных этапах организаторской деятельности.

Каждая коллективная игра имеет свою организацию, последовательность и обязательное распределение ролей между играющими. В то же время командные подвижные игры позволяют каждому участнику раскрыться более полно. В ходе игры между детьми возникают отношения, при которых одни руководят, а другим достаются роли исполнительские. В таких играх, как "Русская лапта", "Номера в мяч", "Снайпер" происходит частая смена ролей, причем без каких-либо возражений со стороны большинства участников, так как все играют с большим удовольствием, радость в ходе самой игро-

вой деятельности испытывают и пионеры У-УI классов и комсомольцы-старшеклассники.

Но это не дает еще нам основания использовать любую коллективную игру в качестве метода диагностики организаторских способностей. Ее отличительным свойством должно быть моделирование задачи определенной реальной деятельности людей и отношений между ними.

Командные подвижные игры, на наш взгляд, лучше других моделируют человеческие отношения. Кроме того, в них школьники могут более полно проявить свои организаторские способности. Это обстоятельство и побудило нас к использованию командных подвижных игр в качестве метода исследования.

Приведем описание и проанализируем ход игры "Снайпер", которая была избрана нами для первого этапа экспериментального исследования диагностики организаторских способностей школьников. В этой игре участвуют две команды по семь основных игроков. Игровое поле делится на две площадки. Основу игры составляют бег, прыжки, ловля и броски мяча. Игра продолжается I5--20 минут. Играют волейбольным мячом.

Сущность игры заключается в том, чтобы команда вместе с капитаном, который находится за линией площадки противника, как можно быстрее "выбила" участников противоположной команды. Игроки перемещаются по площадке свободно, и каждый из них старается "осалить" мячом противника, а игроки другой команды стараются или поймать мяч и получить право "выбивать", или увернуться от мяча. Побеждает команда, которая "выбила" всех или большее количество игроков.

Ловить мяч имеет право каждый игрок, так же как и передавать его своему капитану, а капитан - любому игроку. И "выбивать" имеет право тоже каждый, но если он не уверен в том, что удар достигнет цели, то может передать мяч партнеру или своему капитану. "Выбитым" игрок считается тогда, когда мяч попадает прямо в него, но он не выбивает из игры, а быстро покидает площадку и занимает мес-

то на линии, где находится его капитан и откуда продолжает "выбивать"противника. Если ему удается "выбить" противника, он получает право вновь выйти на игровую площадку.

Капитан по своему усмотрению и решению имеет право выйти на площадку своей команды в тот момент, когда рядом с ним находятся "выбитые" игроки его команды. Если же капитана "выбивают" на площадке, он так же как и все игроки возвращается обратно на "капитанский мостик". Игрок, которого стараются "осалить", должен уметь ловить мяч, быстро изменять направление, увертываться от мяча, прыгать, падать, т.е. делать все, чтобы остаться на площадке. "Выбив" игрока противника, команда теряет мяч, так как по правилам игры он отдается команде, потерпевшей поражение.

Тактика игрока на поле: как можно дольше сохранить численное преимущество, т.е. стараться за время, отведенное для игры, иметь на поле большее количество игроков. Игрок бьющей команды должен стремиться к тому, чтобы самому или с помощью своих партнеров по игре "выбить" игрока противника.

Тактика капитана: должен как можно быстрее передавать мяч игрокам своей команды, в нужный для команды момент выходить на поле и помогать "выбить" противника, располагать игроков в зависимости от сложившейся игровой ситуации (веером или в две лении), руководить перемещением линий.

Встает вопрос: моделируется ли в данной игре организаторская деятельность? Чтобы ответить на него, попробуем проанализировать ее с учетом указанных выше критериев, характера и специфических функций организаторской деятельности.

Во-первых, само понятие "организаторская деятельность" дает возможность считать, что данная игра в некоторой степени моделирует ее, так как команда игроков является группой, а ее лидер - капитан должен мобилизовать и организовать команду на осуществление поставленной цели.

Во-вторых, организаторская деятельность предполага-

ет групповую интеграцию. Капитан, если он даже и правильно выполняет все правила игры и сам обладает хорошими физическими данными, без совместного группового решения, без организации взаимодействия членов команды и без выполнения ряда организаторских функций довести игру до желаемого конца не сможет.

Исходя из наших наблюдений, практического опыта работы с детьми в пионерских лагерях и лагере комсомольского актива "Искра" при Воронежском ОК ВЛКСМ, проанализировав некоторые игровые ситуации школьников с точки зрения моделирования организаторской деятельности, мы пришли к выводу, что игра "Снайпер" и подобные ей подвижные игры, не требующие наличия особых физических данных, могут служить методами диагностики организаторских способностей.

В целях опробирования данной игры как средства диагностики организаторских способностей летом 1972 г. был проведен эксперимент в пионерских лагерях. Согласно выделенных нами и установленных проявлений - индикаторов организаторских способностей в игровой деятельности была составлена таблица I, при помощи которой фиксировались вышеуказанные данные. Эксперимент охватил 20 групп-команд по 7 человек.

Отдавая себе отчет в том, что игровая деятельность не отвечает требованиям, предъявляемым к естественному эксперименту, в силу особенностей, присущих именно игровой форме, мы видели необходимость моделирования ее в условиях лабораторного эксперимента, получив таким образом возможность исмущество, присущее игре и строгому лабораторному методу. пользовать двоякое преимущество, присущее игре и строгому лабораторному методу.

Для этого нами была разработана и в настоящее время апробируется методика игровой деятельности с использованием аппарата "Лабиринт".

Аппарат представляет собой большой круг диаметром 65 см, вращающийся в горизонтальной плоскости, на поверхность которого нанесен круговой лабиринт. К кругу прикреплены 6 ручек-держателей. Задача команды из 6 человек - провести шарик по условно заданному маршруту в

Таблица I.

Фамилии игроков	Шкала	подбадривает игроков	хвалит	задает вопросы	обучает	успокаивает	смело действует в игре	проявляет инициативу	сосредоточивает	дифференцированно распределяет игроков	дифференцированно объединяет игроков	делает замечания	помогает игроку	просит	требует	приказывает	шутит	берет на себя роль капитана	мало улыбается	не теряет темпа игры	быстро и четко играет игру
Н. Зем.	7		‡		+			+					+				‡				
Н. Зел.	2	+	+			‡	+			+		+		‡			+		+		
Т. Ас.	4	‡		+					+				+								
Т. Пон.	3	+	‡	‡					+			+									
Г. Ор.	5	‡	‡	+			+	+		‡	‡	‡	+		+	+		+		+	+
Н. Пог.	6	+	+	+								+					+		+		
В. Рус.	1			+		+								‡			+				

определенное место. В отличии от обычного лабиринта, где проведение металлического шарика возможно одним играющим, здесь эту задачу можно осуществить только согласованными действиями шести человек при объединении усилий каждого из членов играющей группы. Учет выделения лидера-организатора, особенности его деятельности и другие вопросы могут фиксироваться не только наблюдением (как в игре "Снайпер"), но и самим устройством аппаратуры. По методике "Лабиринт" проведены лишь первые опыты. Продолжается совершенствование самой конструкции и методических приемов исследования.

В качестве общего вывода отметим, что специально подобранная для целей исследования игра, как в естественном, так и в лабораторно-экспериментальном варианте, может служить одним из дополнительных методов изучения организаторской деятельности и диагностики организаторских способностей школьников.

ВОЗМОЖНОСТИ КОЛИЧЕСТВЕННОГО И КАЧЕСТВЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ ВНУТРИКОЛЛЕКТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ МЕТОДОМ НЕЗАКОНЧЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

В.А. Лосенков (Ленинград)

Метод незаконченных предложений, используемый как в социально-психологических, так и в педагогических исследованиях, отличается относительной простотой применения и последующей интерпретации получаемых данных.

Чтобы описать возможности метода незаконченных предложений для изучения межличносного общения учащихся в коллективах и других сложных педагогических проблем, попытаемся представить его характеристику в сравнении с другими известными методами и проследить на конкретном примере этапы создания и применения этой методики, вплоть до статистической обработки данных.

Характеристика метода незаконченных предложений. При применении метода незаконченных предложений испытуемым дается задание-инструкция следующего типа: "Перед Вами бланк, на котором напечатан ряд предложений. Эти предложения недописаны. Ваша задача - их закончить. При этом следует помнить, что никаких "правильных" ответов от Вас не ожидается, любой ответ будет правильным, если он дан без особых рассуждений и искренне. Единственная просьба - умышленно не острить, не стараться, чтобы ответ был оригинальным. Работать следует самостоятельно, не советуясь с товарищами. С вопросами можно обращаться к экспериментатору". Подобного рода инструкция может быть предложена школьникам при изучении межличностных отношений в коллективе перед началом их работы с незаконченными предложениями. Содержащееся в ней пожелание, чтобы ответы давались "без особых раздумий" призвано содействовать фиксированию учащимися своих первых, самых естественных реакций, представляющих для исследователя наибольший интерес. На-

поминание, что не следует отыскивать некий "правильный" ответ, направлено на то, чтобы освободить испытуемого от чувства излишней скованности, создать у него установку на свободное, произвольное дописывание предложений.

Метод незаконченных предложений внешне близок к часто применяемому анкетному методу с "открытыми" вопросами. В отличие от вопросов "закрытых" (с предложенными на выбор вариантами ответа) "открытые" вопросы требуют от школьника дать обычно ничем не ограничиваемый свой письменный ответ.

Возьмем, к примеру, такой вопрос: "Как Вы считаете, какие качества человека являются самыми ценными?" Если перевести его в незаконченное предложение, то он будет выглядеть так: "В человеке самые ценные качества - это ..."

Может показаться, что в варианте незаконченного предложения ничего, кроме формы, не изменилось. Однако это не так. Незаконченное предложение в сравнении с вопросом обладает рядом важных особенностей. Оно задает прежде всего грамматическую форму, "ритм" ответа, как бы подталкивает к нему. Вопрос же, особенного общего плана, иногда при выборе формы ответа, степени его развернутости и т.п. ставит опрашиваемого в тупик.

Незаконченное предложение ограничивает и стандартизирует длину ответа, в то время как ответ на данный вопрос в принципе может состоять и из одного слова, и из нескольких развернутых предложений. В этом отношении последующий анализ, статистическая обработка ответов на незаконченное предложение технически легче.

В незаконченном предложении может быть выражено такое содержание, такая ситуация или момент, которые в вопросе могли бы прозвучать как нелепость. Например, незаконченное предложение "Когда я вижу мальчика и девочку, которые гуляют вместе...", в контексте исследования межполового общения школьников, как показал опыт, дает ценную информацию. Однако вряд ли тактично и естественно

спрашивать прямо: "Что ты испытываешь, о чем думаешь, когда видишь прогуливающихся мальчика и девочку?"

Незаконченное предложение в большей мере, чем вопрос, позволяет рассчитывать на получение первой самой естественной реакции опрашиваемого, поскольку, как уже отмечалось, оно задает "ритм" ответа, создает более сильный импульс к его непосредственному воспроизведению, в то время как вопрос, настраивая на излишние "размышления", может вызвать ответ с наслоениями, далекими от непосредственной реакции.

Перечень из незаконченных предложений, в силу "игрового" характера задания, реальное назначение которого опрашиваемому вряд ли известно, не требует принципиальной систематизации вопросов, а это дает возможность как бы маскировать в общем перечне наиболее важные для исследования и деликатные предложения.

Таким образом, методика незаконченных предложений в сравнении с анкетно-опросным методом психологически облегчает работу испытуемого, вносит в нее элемент новизны, а поэтому содействует большей эмоциональной включенности в работу, упрощает последующую обработку получаемых данных, позволяет затрагивать ситуации и аспекты, с трудом переводимые в обычный вопрос, содействует получению самой первой реакции испытуемого и, наконец, с большей гарантией позволяет, в случае необходимости, "маскировать" от испытуемого цель и задачи исследования.

Незаконченные предложения, в зависимости от характера и целей исследования, представляется возможным классифицировать, прежде всего, по степени их персонифицированности и конкретности предполагаемого ответа.

Персонифицированность предложения. Например, предложение "Многие считают, что дружба юноши и девушки..." менее персонифицировано, чем предложение "Я считаю, что дружба юноши и девушки...", поскольку во втором случае требуется высказать личное мнение, тогда как в первом - предполагается некоторое суждение окружающих. Это не оз-

начает, разумеется, что предполагаемое мнение будет лишено чисто личных представлений. Напротив, в крайне персонифицированной форме индивидуальное мнение иногда, в силу деликатности предмета, высказывается менее четко и откровенно, а в косвенном варианте, наоборот, хорошо проектируется ответ. Поэтому для исследователя выбор степени персонификации не может быть чисто произвольным, связанным только со стилем и формой.

Конкретность предполагаемого ответа. Например, предложение "Мой самый любимый школьный предмет - это..." в отличие от предложения "Мое самое сильное желание - это ..." предполагает в общем-то известный, конкретный набор ответов, тогда как ответ на второе предложение может быть очень конкретным, и очень общим. Иногда имеющаяся у испытуемого возможность дать любой, трудно предугадываемый ответ представляет самостоятельную ценность, поскольку не ограничивает естественного самовыражения, позволяет нащупать, может быть, и неосознанные, но эмоционально значимые сферы, внутриличностные конфликты, ориентации и т.п. Однако и интерпретация подобных ответов сложна и требует особых профессиональных умений. Следует поэтому выбирать оптимальный в этом смысле вариант предложения.

Некоторые типы предложений следует выделить особо. Встречаются предложения, ставящие испытуемого в воображаемую, заведомо "выдуманную" ситуацию, например: "Если бы я был волшебником..." "Если бы я был председателем совета дружины..." Интересную информацию дают и такие предложения, в которых не просто задается стимул для такого суждения, но формулируется некоторая конфликтная ситуация, например: "Если моим родителям не нравятся чем-то мои друзья..." или "Когда мое мнение расходится с мнением моего друга..."

Методика незаконченных предложений в сочетании с другими методами опроса может оказаться удачной и незаменимой для решения определенных исследовательских задач.

При этом описанные нами ее особенности, при удачном применении дают обоснованную, надежную и устойчивую информацию об интересующих свойствах изучаемого объекта. Условия для этого закладываются уже в разработке методики. Попробуем на конкретном примере проследить этапы ее создания.

Вычленение и выбор свойств изучаемого объекта, подлежащих определению методом незаконченных предложений. На этом этапе необходимо уяснить, получение какой информации и о чем можно планировать в связи с применением незаконченных предложений. В исследовании, проведенном нами под руководством проф. И.С. Кона, при участии А.В. Мудрика и студентов психологического факультета ЛГУ, в целях изучения специфики неформального общения (юношеской дружбы) в возрасте от I4 до I7 лет, такой информацией были сведения о представлениях, существующих у старших школьников относительно "настоящей", идеальной дружбы. Анализ этих представлений в связи с возрастом, полом, средовыми факторами составлял одну из центральных задач всего исследования. После тщательного обсуждения было решено, что незаконченные предложения как метод достаточно адекватны для выяснения содержания представлений о дружбе.

Составление первичного варианта набора незаконченных предложений. Активными помощниками исследователей на этой стадии являются эксперты - педагоги и психологи. Их советы, наряду с анализом имеющейся литературы, призваны помочь в составлении первичного, исходного набора незаконченных предложений, который обычно бывает больше конечного, поскольку в результате проб происходит отсев предложений, не удовлетворяющих требованиям исследования. Эксперты в этом случае помогают сформулировать или отобрать варианты незаконченных предложений. В нашем исследовании таких вариантов было около 20, хотя заранее было известно, что отобрать впоследствии придется не более 5-7 предложений.

Проведение серии проб исходного варианта методики. На этом этапе первичный вариант предлагается ряду испыту-

емых (20-30 человек) для выполнения ими соответствующего задания. Важно, чтобы испытуемые были того же возраста, что и школьники, составляющие основной исследуемый контингент. После очередной пробы ответы на каждое предложение анализируются в следующих направлениях:

а) не вызывает ли это предложение отказа отвечать (об этом говорит отсутствие ответа), что может свидетельствовать о слишком сложной или нетактичной его формулировке; б) не являются ли все или большинство ответов на это предложение слишком стереотипными, скрывающими индивидуальные варианты. Причиной может быть стандартность, "банальность" самого предложения или опять-таки желание уйти от трудного ответа на деликатный вопрос; в) не создается ли впечатления, что ответы из-за их разнообразия и многовариантности трудно будет впоследствии классифицировать. Если такая опасность существует, к следующей пробе это предложение следует переформулировать с целью его "заострения", конкретизации, сужения сферы ассоциаций, которые, как предполагается, оно вызовет.

Эти три критерия помогают сократить к началу исследования исходный набор предложений. В контексте нашего исследования, например, наиболее удачными оказались такие предложения, как: "Друг - это тот, кто..." и "Друг и приятель - не совсем одно и то же, так как...".

Проведение опроса. Уже готовый рабочий вариант методики предназначен для сбора массовых данных. Блок из незаконченных предложений может быть представлен отдельным опросным листом или включен как один из разделов в более широкую анкету. Следует учитывать, что число опрашиваемых, представляющих исследуемую половозрастную группу, должно быть достаточно большим. Устанавливается оно на основе специальных статистических критериев, применяемых с помощью специалистов-математиков. К незаконченным предложениям должна быть приложена инструкция работы с ними, которую рекомендуется прокоментировать устно, выделяя наиболее значимые пункты.

Статистическая обработка и анализ ответов. Самый простой ее вариант, который в то же время обеспечивает количественную определенность итоговых выводов - это классификация ответов на каждое из взятых предложений, создание "ключа" для их типологизации. Уже на стадии проб можно предположить классы, на которые разбиваются ответы. Лишь массовый материал позволяет найти действительно хороший"ключ". Для этого группа экспертов предварительно просматривает ответы по каждому предложению и уточняет ориентировочную их группировку. При этом наиболее удобным является вариант, в котором при минимальном числе классов не более 5-10% всех ответов заносятся в разряд "не поддается классификации". Так, для предложения "Друг - это тот, кто..." нами был разработан следующий "ключ":

Возможные варианты ответа: 0 - ответ отсутствует; 1 - в ответе делается акцент на понимание, сочувствие со стороны друга; 2 - в ответе делается акцент на взаимопомощи, взаимной выручке; 3 - в ответе делается акцент на откровенность, доверительность в дружбе; 4 - ответ не поддается классификации.

Пользуясь этим "ключом", эксперт-обработчик в состоянии проанализировать и закодировать баллом любой ответ на данное предложение. В приведенном примере цифры слева - это код каждого из возможных вариантов ответа. Для повышения надежности результатов желательно, чтобы классификацию, кодировку ответов производили не один, а два-три эксперта. Когда ответы по всем предложениям и во всех опросных листах закодированы, следует составить частные распределения этих ответов и подсчитать проценты. В приведенным нами примере эти операции были фиксированы в замысле следующим образом.

В исследовании неформального общения, например, мы разделили всю выборку на половозрастные группы и в каждой из них подсчитали процент школьников, давших в данном предложении ответ того или иного типа. Оказалось, что по предложению "Друг - это тот, кто..." - акцент в определе-

нии дружбы делается в основном на взаимопомощь, взаимную выручку (2-й вариант по ключу") или на понимание со стороны друга (I вариант), причем роль второго из названных критериев дружбы заметно растет, и у девочек во всех возрастах выше, чем у мальчиков.

Таким образом, простейшая статистическая обработка данных сводится к следующим стадиям:

а. Первое "прочтение" массовых данных с целью составления "ключа" - для расшифровки и кодирования ответов.

б. Второе "прочтение" массовых данных - кодирование ответов согласно разработанному "ключу".

в. Составление частотных распределений ответов для каждого предложения по интересующим группам испытуемых в целях их последующего сравнения.

Выбор основания для классификации ответов не вытекает однозначно из их содержания, но зависит и от исследовательской задачи. Другими словами, любое предложение нередко можно обрабатывать по нескольким "ключам", под разными углами зрения, и выбор самого важного из них - ответственная операция. Как нам представляется, используя метод незаконченных предложений, можно получать ценную информацию о таких психолого-педагогических аспектах, как:

- отношения учащегося с окружающими его "значимыми" лицами: родителями, классным руководителем, любимым учителем, близкими друзьями и приятелями;

- отношение учащегося к самому себе, его самооценка, уровень притязаний и т.п.;

- установки учащегося на различные виды деятельности и активность (общественная работа, учебная деятельность, проведение досуга, работа в домашнем хозяйстве);

- отношения учащегося к различным явлениям и сторонам действительности (к дружбе, общественной работе, к старшим, младшим и т.д.).

В целом все эти моменты и их изучение важны для построения программ и методов нравственного и политическо-

го воспитания учащихся на всех уровнях, от навыков культуры поведения до мировоззренческих. С другой стороны, знание названных выше установок и отношений школьников представляется важным и в теоретическом, и в практико-педагогическом плане.

В теоретическом плане эти сведения, взятые в возрастном и половом аспектах, позволяют прослеживать динамику становления личности, выявлять напряженные участки и противоречия становления, обнаруживать действие различных факторов, роль самосознания и характерных его половозрастных особенностей. В практико-педагогическом плане методика незаконченных предложений позволяет воспитателю более глубоко познавать свой объект воспитания, будь то коллектив или отдельная личность, сопоставлять свои субъективные представления о нем с более объективной информацией.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ МЕТОДОВ В ПРАКТИКЕ ВОСПИТАНИЯ

А.Т. Куракин (Москва)

Перед любым исследователем-педагогом помимо задач, связанных с проникновением в сущность исследуемого объекта, с выяснением закономерностей его функционирования и путей эффективного воздействия на него, стоит задача разработки рациональной системы методов сбора информации о состоянии конкретного объекта в целях педагогического управления им. Задача эта относительно самостоятельна, поскольку требует специального осмысливания с позиции практики управления как результатов исследовательского поиска, так и методов, которые привели исследователя к этим результатам. Такое осмысливание дает возможность получить ответы на вопросы о характере и содержании практически необходимой информации, о методах и приемах её сбора и обработки, о путях использования в процессе управления объектом.

Естественно, что эти ответы будут иметь гипотетический характер до проверки их в практике воспитания. Однако, не получив их предварительно, исследователю трудно будет успешно справиться с разработкой системы практических рекомендаций, связанных со сбором информации об объекте.

Исследуя школьный коллектив с целью уточнения и развития представлений о нем как о субъекте воспитания, мы попытались ответить на эти вопросы, проанализировав собранную нами информацию и использованные методы. При этом мы отчетливо представляли себе, что та информация, которая была нужна нам в процессе изучения коллектива, не идентична информации, необходимой практику-воспитателю.

Нам данные о коллективе были нужны, чтобы углубить и расширить сложившиеся в науке представления о нем как педагогическом феномене. Практикам же такого рода сведения нужны, с одной стороны, для построения модели его будущего состояния и планирования системы воздействий, приближающих его к этой модели. С другой - для внесения корректив как в построенную модель, так и в систему воздействий. Кроме того, воспитателю необходима непрерывно поступающая информация о детях и коллективе для того, чтобы своевременно и обоснованно реагировать на возникающие в их жизни ситуации.

Проблема изучения школьного коллектива требует вычленения ограниченного количества основных аспектов этой сложной социально-педагогической общности людей, оказывающей формирующее воздействие на личность.

Опираясь на те представления, которые сложились в науке о коллективе, в качестве основных аспектов следует, на наш взгляд, вычленить: педагогический коллектив как субъект воспитания; детский коллектив как объект воспитания; детский коллектив как субъект воспитания; ребенок как член коллектива и объект воспитания.

Данные, характеризующие школьный коллектив в этих четырех направлениях, необходимы на различных уровнях управления. Они требуются и работникам органов народного образования, направляющим деятельность школ, и руководству школы, определяющему перспективы развития коллектива и организующему систему соответствующих воздействий на него. Они необходимы далее классным руководителям, руководителям кружков, вожатым, работающим с детьми и использующим первичные коллективы в качестве инструментов индивидуального развития каждого ребенка. Нужны такие данные, наконец, и органам детского самоуправления, планирующим и организующим жизнедеятельность ученического коллектива школы. Разумеется, объем знаний о состоянии школьного коллектива, необходимый на различных уровнях управления им, не один и тот же. Характеризовать его не

является нашей задачей. Однако мы хотели бы сформулировать некоторые общие принципы сбора информации о школьном коллективе, необходимой в целях управления последним.

I. Полнота отображения и возможность обработки. Информации должно быть столько, чтобы, давая представление об общем состоянии коллектива в соответствии с вычлененными аспектами, она поддавалась обработке, сопоставлению, классификации, ибо неосмысленная информация бесполезна. В практике однако нередки такие случаи, когда при дефиците информации, характеризующей одни аспекты детского коллектива имеется избыточная информация, характеризующая другие его аспекты.

2. Сочетание количественных и качественных показателей. О важности количественных оценок говорить не приходится. Цифры дают то представление "в среднем", которое необходимо иметь об объекте, чтобы управлять им, судить о происходящих в нем изменениях. Однако в характеристике коллектива не так уж много выделяется сторон, которые могут получить количественную характеристику и оценку. Мы можем оценить положение ребенка в системе коллективных отношений через количество социометрических выборов, ввести шкалу, по которой оценивается уровень воспитанности ребенка на основе его поведения и т.д. Но мы не можем "измерить" отношение ребенка к миру вещей, людей, явлений, к самому себе. Такая оценка, на наш взгляд, может быть лишь качественной и строится она на основе анализа реальных ситуаций, характеризующих тот или иной аспект в поведении коллектива или его членов.

3. Унификация в рамках одной школы. Каждый классный руководитель что-то знает о своих воспитанниках, об испытываемых ими влияниях, о взаимоотношениях их с коллективом класса, об их личностных свойствах. Каждый директор располагает какими-то данными о своем педагогическом коллективе, о связях ученического коллектива с окружающей средой и т.д. Чтобы школа располагала определенной системой информации, дающей возможность управлять коллективом, как

сложным объектом, ее содержание, методы сбора, способы обработки полученных данных должны быть унифицированы. Только тогда полученные разными лицами данные можно свести воедино. А это значит, что школа, планируя систему воспитательной работы с детьми, систему воспитательных воздействий на них, должна планировать содержание той информации, которая необходима в целях управления, методику ее сбора и обработки. Необходимо при этом учитывать, что информация о состоянии коллектива как по своему содержанию, так и по методам получения ее должна быть идентичной не только для разных школ, но и для одной и той же школы, на разных стадиях развития ее коллектива. Если на первой стадии эта информация должна отражать главным образом эффективность структуры школьного коллектива как заданной педагогами, так и сложившейся спонтанно, то на второй стадии могут быть получены и эффективно использованы данные, отражающие социально-психологические характеристики коллектива. Наиболее полные данные о детях, о их положении в системе коллективных отношений могут быть получены на третьей стадии, где они могут быть использованы наиболее эффективно.

4. Соответствие информации требованиям различных уровней управления. Информация о школьном коллективе собирается и используется разными лицами на разных уровнях управления. Естественно, что содержание информации, ее характер, методы сбора и использования полученных данных будут различны. При этом необходимо, чтобы информация, полученная на низших уровнях управления, могла быть использована в обобщенном виде на высших уровнях его. Очень важно, например, чтобы информация о детях как членах коллектива, получаемая и используемая главным образом воспитателями для управления процессами индивидуального развития детей в коллективе, в обобщенном виде попадала и к руководителям школ и использовалась ими в целях корректировки всей системы воздействий на детский коллектив.

Для получения информации о состоянии школьного коллектива надо знать не только что изучать, но и как изучать. В связи с этим и возникает проблема разработки методов и техники изучения школьного коллектива, которая не менее сложна, чем проблема содержания и объема информации об объекте.

Изучение детского коллектива воспитателем можно рассматривать как своеобразное сочетание, переплетение двух процессов. Один из них - это повседневное, систематическое и нецеленаправленное изучение коллектива, осуществляемое через личное включение в его жизнь. Воспитатель видит и слушает детей, ощущает их настроение, реагирует на создавшуюся ситуацию, влияет на ее протекание. В это время он и изучает коллектив через создавшуюся ситуацию.

Второй процесс - это целенаправленное изучение отдельных образующих коллектив компонентов. Воспитатель беседует с учениками, посещает их на дому, проводит с ними анкету, делает социометрический срез, принимает участие в обсуждении поведения воспитанников на педсовете, наблюдает свой коллектив во время прогулок и экскурсий и т.д. В результате у него накапливаются данные, характеризующие его подопечных и вверенный ему коллектив. Значительную часть этих данных он держит в памяти. Сопоставляя и сравнивая их, он получает обобщенные характеристики детей и коллектива, помогающие ему разобраться в тех жизненных ситуациях, которые возникают в коллективе и целенаправленно строить систему воздействий на коллектив.

Вопрос о том, какие методы изучения коллектива, используемые в сфере научного поиска целесообразно перенести в практику воспитания в целях управления, должен решаться совместными усилиями ученых и практиков. Отобранные ими методы должны проверяться в эксперименте именно как методы изучения состояния коллектива в целях управления им. Причем проверке должны быть подвергнуты как отдельные методы изучения в целях выявления условий, при которых их использование наиболее эффективно, так и

их совокупность с целью выявления специфических возможностей каждого из них в общей системе используемых методов.

В своем выступлении мы пытаемся вычленить те основные группы методов, которые, как нам представляется, в настоящее время могут и должны быть взяты на вооружение практическими работниками школ из сферы научного поиска.

Ситуативное наблюдение. Наблюдению как методу научного исследования в педагогике посвящено немало работ. Охарактеризованная в них техника применения этого метода в значительной мере может быть использована и практиками, ибо и в педагогической деятельности, и в сфере научного поиска наблюдение является важнейшим, стержневым методом сбора информации об объекте, на основании которой можно судить о нем как о целостном социально-педагогическом явлении (в частности о коллективе).

Наблюдение имеет большое значение как метод изучения не только потому, что дает непосредственное впечатление о коллективе и детях, но и потому, что только оно, в силу систематических контактов педагога с детьми, позволяет увидеть детский коллектив в развитии и как объект и как субъект воспитания. Всякий же другой метод дает возможность делать только замеры, срезы отдельных его узлов или состояний.

Будучи важным методом сбора информации о коллективе как в целях его научного познания, так и управления им, наблюдение, осуществляемое исследователем и практиком, - качественно разные процессы. Если для исследователя включение в жизнь и деятельность детского коллектива является весьма важной и далеко не просто разрешаемой задачей, то для практики оно проблемы не составляет.

Воспитатель систематически общается с детьми, видит их в разных ситуациях, анализирует возникающие в их жизни коллизии, активно участвует в организации детской жизни, вносит в нее коррективы. Однако текущее, повседневное наблюдение слишком растянуто во времени, а для управления коллективом педагог нуждается в ускорении процесса полу-

чения информации. Эта задача, на наш взгляд, может решаться путем заимствования из сферы научного поиска метода ситуативного наблюдения и прежде всего **объектного** наблюдения, т.е. наблюдения за объектом (классом, группой, ребенком), осуществляемого в одно и то же время или при идентичных обстоятельствах.

Объектами **такого** наблюдения могут быть уроки одних и тех же учителей в разных классах, поведение детей на уроках различных учителей, определенные мероприятия в разных классах, проводимые по общему плану, т.е. к ситуативному наблюдению можно отнести изучение тех экстраординарных ситуаций, наступление которых можно предсказать. Правда, естественно складывающихся в жизни школьного коллектива ситуаций, наблюдая которые можно было бы увидеть его "изнутри", не так уж много. Поэтому порой приходится создавать специально такие ситуации, которые давали бы возможность понаблюдать детей, детские коллективы в необычных условиях. Исследователи используют с этой целью психолого-педагогический эксперимент, т.е. те же специально создаваемые ситуации. Однако ситуации, удовлетворяющие исследовательский поиск, далеко не всегда могут быть использованы в целях изучения коллективов и детей практическими работниками, ибо их далеко не всегда удается естественно "вписать" в жизнь, сделать объектом соответствующих обсуждений с самими детьми.

Ситуативное наблюдение требует ведения определенной документации в форме дневника, в котором помимо описания соответствующей ситуации дается ее педагогическая интерпретация. В ряде случаев в него могут быть включены материалы, характеризующие восприятие анализируемой ситуации самими детьми. Подчеркивая значение ситуативного наблюдения, мы далеки от мысли, что наблюдение за коллективом и детьми сводится к наблюдению отдельных или взаимосвязанных жизненных ситуаций. В повседневном поведении коллектива, отдельных детей, в их поступках, словах педагоги могут почерпнуть очень многое, если они будут ставить пе-

ред собой такие цели и совершенствовать свое мастерство.

Массовый опрос. Как бы велика не была роль наблюдения в получении информации, необходимой для управления коллективом, оно не может дать сопоставимые, поддающиеся математической обработке данные. Такого рода информацию дает анкетирование или устный опрос школьников. Не случайно анкетами в последние годы увлеклись многие практические работники школ. Однако большие надежды практических работников на анкету как на метод изучения детей и детских коллективов в настоящее время сменились явным недоверием к ее возможностям. Это не случайно, ибо первоначальный энтузиазм был связан с ложными представлениями об анкетировании как о методе всем доступном, требующем небольших затрат времени и сил, дающем возможность получить ответы на любые поставленные вопросы, позволяющем использовать измерение для характеристики изучаемого объекта.

Когда же оказалось, что эффективное его использование требует высокой квалификации, что не только обсчет данных, полученных на основании проведенных анкет, но и разработка самих анкет, опробирование их требуют значительных затрат сил и времени, что далеко не на все вопросы можно отвечать с их помощью, что числовые характеристики, полученные в результате обсчета, далеко не всегда приводят к новым знаниям об объекте,- энтузиастов его осталось не так уж много. Тем не менее получить информацию о коллективе, необходимую в целях управления им, дают письменные или устные опросы-анкеты, тесты, клинические беседы, так как только с их помощью в короткий срок можно получить массовые данные о нем, поддающиеся математической обработке и характеризующие количественные зависимости объекта.

Анкеты в изучении школьного коллектива в целях управления им используются особенно тогда, когда необходимо:

I.Сделать такой массовый срез состояния школьного

коллектива по нескольким параметрам (I-2 раза в год), на основании которого удобно было бы планировать содержание и характер предстоящей воспитательной работы (анкета проводится в нескольких вариантах с учетом возраста учащихся).

2. Выяснить отношение всех или значительной части школьников к тем или иным явлениям, происходящим в окружающей их жизни, к коллективу, к товарищам, к материальным или духовным ценностям.

Получение информации, характеризующей истинное и достаточно устойчивое отношение детей к тому или иному объекту, требует тщательного продумывания как вопросов анкеты, так и процедуры ее проведения.

Массовый опрос надо планировать заранее в общей системе мероприятий, связанных с организацией детской жизни. Естественно, что в общей системе различных по своему содержанию и формам воздействий анкета не может занимать обособленное место и должна быть мотивирована потребностями жизни коллектива.

Большое значение в использовании анкет в целях управления имеет обработка и отображение получаемых с их помощью данных. Обсчет анкеты позволяет выявить различные тенденции в развитии коллектива, дать количественные характеристики некоторых качественных явлений. Будучи же изображенные графически, результаты такого "обсчета" дают возможность "увидеть" состояние коллектива по тому или иному параметру.

Чаще всего воспитатели пользуются анкетами, направленными на уяснение характера неформальных межличностных отношений детей в коллективе, обработка которых сравнительно проста. На основании данных социометрического среза, проведенного с помощью анкеты, педагог может получить общую картину, характеризующую неофициальную структуру коллектива.

При выяснении отношения школьников к тем или иным объектам нередко используются анкеты с заданными ответами, предусматривающими ту или иную степень отношения

("очень нравится", "нравится", "равнодушен", "не нравится", "совсем не нравится"). Вообще же анкеты могут быть самого разного типа в зависимости от конкретных задач, решаемых в процессе воспитания.

Независимые характеристики. Метод независимых характеристик, как нам представляется, может иметь большое значение для практики. В исследовании он используется там, где нельзя получить объективные данные с целью уточнения субъективных впечатлений об объекте. Такое уточнение представлений о детях, первичных коллективах, педагогах и т.п. чрезвычайно важно и в практике воспитания из-за сложности и многообразия субъекта управления, без него трудно рассчитывать на то, что система воздействий окажется эффективной.

Метод независимых характеристик дает возможность более полно описать объект за счет тех деталей и дополнений, которые оказываются известными одним авторам и неизвестными другим.

Использовать метод независимых характеристик - значит: выделить те объекты, которые с их помощью будут изучаться (это могут быть школьники, первичные коллективы, какие-то события в жизни школьного коллектива), спланировать тематику и сроки проведения письменных характеристик о них (сочинений типа "Наш класс", характеристик товарищей, самохарактеристик), определить сроки сбора устной информации о выделенных объектах, наметить основные параметры, по которым эта информация будет собираться: получить ее и соответствующим образом расклассифицировать для последующей обработки и использования.

Так же как анкетирование проведение всякого рода характеристик, как устных, так и письменных, должно быть хорошо аргументировано в глазах тех людей, которые их делают. Большое значение для использования метода независимых характеристик имеет процесс "сведения" их в единую характеристику ребенка, первичного коллектива, какого-то явления из жизни классного или школьного коллектива. Используя письменные характеристики, записи устных характе-

ристик других лиц, воспитатель создает сводную характеристику, основой для создания которой являются его собственные представления об изучаемом объекте. Информация, почерпнутая из других характеристик будет дополнять их. Очень важно при этом отметить не только те общие мотивы явления, которые отмечаются всеми, но и разногласия в оценке отдельных сторон его. Очень важно также, чтобы сводная характеристика не была чересчур обобщенной.

Общественная оценка явлений. Если метод независимых характеристик предполагает выявление индивидуальных, частных представлений о человеке, коллективе, событии, то общественная оценка событий - это коллективное мнение о нем, причем мнение выраженное в краткой лаконичной форме с помощью баллов, очков, чисел, кратких оценок. С ее помощью педагоги могут судить не только об оцениваемом событии, факте, человеке, но и об оценивающем его коллективе, сопоставляя имеющуюся в его распоряжении оценку с собственным впечатлением о нем.

Описание метода общественной оценки дано нами в книге "Путь к творчеству". Суть его заключается в том, что в изучаемом явлении вычленены какие-то характеризующие его свойства. Характер проявления этих свойств проградуирован и соотнесен с пятибалльной шкалой оценок. Лицам, участвующим в присуждении этих оценок, известна оценочная шкала, которой они и пользуются при выставлении того или иного балла.

Общественная оценка - это не средняя из независимых оценок. Она рождается в процессе борьбы мнений, делающей более зримыми и более доступными для педагогического изучения и оценки отношения, которые сложились в оценивающем коллективе.

Таким образом, используя метод общественной оценки можно получить числовые характеристики качественных явлений, дающие возможность в дальнейшем проследить динамику объекта. Поскольку общественная оценка явлений несет в себе возможности как метода массового опроса, так и метода

независимых характеристик, то результаты ее требуют двойной обработки. Числовые данные, характеризующие объект, могут быть сведены в таблицы, выражены в виде графиков, характеризующих определенные аспекты объекта в числах. Высказывания же в связи с оценкой явления разными лицами могут рассматриваться как независимые характеристики и давать качественную характеристику его.

Заканчивая общую характеристику родившихся в сфере научного поиска методов изучения детского коллектива, которые, на наш взгляд, уже сейчас могут быть с успехом использованы в практике воспитания, отметим одно обстоятельство. Перечисленные методы могут помочь практическим работникам лучше узнать детей, более глубоко вникнуть в мир их отношений. Никакие, однако, даже самые хитроумные методики не помогут педагогу, если он стоит в стороне от жизни детского коллектива, подходит к его членам как исследователь, а не как воспитатель.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ

А.Т. Куракин (Москва)

Непосредственными результатами усложнения предмета науки и возрастания к ней требований научно-технического и социального прогресса считаются отчетливо выявившиеся в последние десятилетия процессы дифференциации и интеграции в сфере познания, требующие сотрудничества ученых в исследовательской деятельности.

Не случайно, излагая на научной конференции ученых-педагогов социалистических стран в Москве (1971) методологические основы организации и методов педагогических исследований, действительные члены АПН СССР А.М. Арсеньев и Ф.Ф. Королев охарактеризовывали современную организацию научных педагогических исследований как "приведение в систему проводимых исследований, установление их взаимосвязи по родственным проблемам, усиление планового начала с максимальным развитием коллективной и индивидуальной инициативы".[1] Однако далеко не всякое сотрудничество можно назвать коллективной работой, поскольку не каждое из них сопряжено с подлинной коллективностью. Нередко приходится наблюдать организацию исследовательского труда (ее иногда называют линейной), когда ученые, условно связанные общей темой и общим руководством, проводят исследования параллельно и независимо друг от друга. Их объединяет общая цель, идея долга, а не подлинно научная взаимная заинтересованность, которая из-за отсутствия "точек соприкосновения" в их деятельности проигрывает.

На начальном этапе в 50-е годы разработка проблем

I А.М. Арсеньев и Ф.Ф. Королев. Методологические проблемы марксистско-ленинской педагогики. М., 1971, стр.64.

коллективного воспитания строилась на основе принципов линейной организации исследования, когда, опираясь на концепцию А.С. Макаренко, мы пытались создать основы методики организации и воспитания школьного коллектива.[I] Общая методическая направленность исследования не требовала тогда ни особых контактов с представителями смежных наук, ни концентрации усилий на разработке теоретических вопросов. Исследователей, в основном, устраивала сложившаяся к тому времени организация исследовательского поиска, которая принималась как коллективная.

В последние годы в процессе разработки теории воспитательного коллектива в деятельности лаборатории воспитательных проблем школьного коллектива НИИ общих проблем воспитания АПН СССР родилась принципиально иная организация исследования. Применение системного подхода к решению проблемы детского коллектива как инструмента воспитания ребенка потребовало выхода за рамки отдельных аспектов коллективного воспитания и расширения границ объекта исследования. Необходимо было вначале определить типы коллективов вообще и установить место детских коллективов среди них. Надо было также классифицировать их по типам и особенностям; изучить как внешнюю, так и внутреннюю их структуру; исследовать присущие им связи и отношения. Нужно было, наконец, представить коллектив как развивающуюся систему с присущим ей полем интеллектуально-морального напряжения, определить влияние коллектива на отдельную личность, т.е. изучить коллектив как сложную социально-педагогическую систему и создать его модельное представление. Следующим шагом должно было стать исследование отдельных "узлов" этой системы как частей единого предмета познания. Такой подход потребовал иной организации исследовательского поиска, иной расстановки сил и

I В общих чертах она описана в книге "Путь к творчеству", М., Просвещение", 1966.

системы связей и отношений между исследователями.

Изучение всей совокупности "узлов" коллектива как сложной социально-педагогической системы стало делом всего исследовательского коллектива, а каждый отдельный "узел" - объектом исследования определенной группы научных сотрудников, аспирантов и практических работников. При этом представитель микрогруппы оказался по своей работе связанным не только с ее членами, но и со всеми другими участниками исследования. Эти связи детерминированы особенностями вычлененных для рассмотрения объектов, которые в своей совокупности составляют исследуемую систему. Таким образом, сложились следующие основные направления исследовательского поиска сотрудников и аспирантов нашей лаборатории.

Коллектив в системе коммунистического воспитания подрастающего поколения. Рассматривая коллектив в качестве важнейшего фактора формирования личности, мы исходили из того, что в системе коммунистического воспитания немаловажную роль играют различные формы как массового, так и индивидуального воздействия. Опираясь на диалектику массового, коллективного и индивидуального, мы предприняли попытку выявить специфические функции и возможности коллективного в целях наиболее продуктивного использования его в едином процессе коммунистического воспитания. Поэтому первое направление исследования было связано со всеми другими, осуществлялось на базе всех остальных.

Типология детских коллективов. Рассматривая многообразие детских коллективов как проявление форм коллективности, мы увидели необходимость анализа этого многообразия в рамках отношений категорий общего, особенного и единичного. В основу классификации была положена специфика функций коллектива по отношению к личности ребенка и вычленено пять основных типов детских коллективов.

Задача исследователей состояла в том, чтобы выявить специфику и своеобразие коллективов различных типов, особую роль каждого из них в жизни ребенка, в формировании

его личности. В конечном итоге предстояло раскрыть потенциальные возможности каждого типа коллектива и показать наиболее эффективные пути их реализации. Пытаясь выявить в обнаруживаемых закономерностях функционирования исследуемого типа коллектива то специфическое, что характеризует именно данный тип, исследователи должны были сопоставлять и сравнивать результаты своих наблюдений и размышлений с наблюдениями и размышлениями тех, кто занимался изучением коллективов других типов.

Структура воспитательного коллектива. Структура воспитательного коллектива разрабатывалась при исследовании специфики коллективов различных типов, проблем управления, производственного коллектива как части педагогического коллектива, вопросов взаимосвязи коллектива и неофициальных группировок детей в нем.

Деятельность как основа сплочения детского коллектива. Исследователям предстояло охарактеризовать деятельность ребенка, выявить в ней компоненты, служащие сплочению коллектива, определить специфические возможности различных видов деятельности в этом процессе. Были получены интересные данные, характеризующие труд как основу сплочения коллектива. Исследовались воспитательные возможности совместной познавательной деятельности детей и другие вопросы. Разработка этого направления, связанная с изучением других проблем, послужила созданию теории коллективной деятельности ребенка.

Общение в коллективе. В общем модельном представлении коллектива указан характер связей общения с деятельностью ребенка как объекта и субъекта общения. В рамках этого представления в лаборатории проведено исследование свободного общения старшеклассников, его содержания, роли в формировании самосознания и накоплении социального опыта воспитуемых, основных аспектов управления со стороны взрослых. Начат цикл исследований роли различных коммуникаций в образовании связей и отношений детей в их деловом и межличностном общении, специфики общения в раз-

личных видах деятельности, связей взаимозаинтересованности, взаимопомощи, взаимообогащения. Исследование процесса образования связей и выявление наиболее эффективных путей их формирования - коммуникаций - осуществляется в ходе решения других проблем.

Поле коллектива. Рассмотрение детского коллектива в качестве сложной социально-педагогической проблемы потребовало выявления определенного свойства, характеризующего его не как сумму входящих в него детей, а как социальное целое. Попытки зафиксировать наличие самого явления "поля" были осуществлены в процессе исследования коллективов различных типов. Кроме того, в ряде исследований рассмотрены отдельные компоненты поля: общественное мнение, традиции, ценностные ориентации.

Ребенок в системе коллективных отношений. Исследования в данном направлении прослеживали формирование индивидуальных интересов и потребностей в условиях коллективного общения, самостоятельности, общественной направленности. Изучался также процесс перевоспитания детей под влиянием общественного мнения, трудовых отношений, становления и развития в коллективе взаимоотношений между мальчиками и девочками, между участниками трудового процесса и т.д.

В настоящее время важнейшая задача исследователей, работающих в этом направлении, состоит в том, чтобы, продолжая накапливать материал, характеризующий отдельные звенья и процессы, приступить к моделированию системы в целом.

Управление детским коллективом. Любое, строящееся на той или иной теоретической концепции исследование в области воспитания должно в конечном итоге сводиться к разработке систем методов педагогического воздействия на объект и методов сбора информации.

В настоящее время разработана модель, характеризующая процесс управления школьным коллективом. Мы имеем характеристику процессов управления деятельностью пионер-

ской дружины, пионерской организации республики, трудовой деятельностью школьного коллектива. Кроме того, каждое конкретное исследование в любом из охарактеризованных направлений замыкается на управлении (управление процессом общения, деятельностью, процессом формирования взаимоотношений мальчиков и девочек).

В своей работе мы оказались связанными с широким кругом исследователей - практических работников школ, органов народного образования, комсомольских органов, работников кафедр педагогики. У нас образовалась целая сеть опорных коллективов - проблемных общественных лабораторий, занимающихся вместе с ними исследованием ряда проблем коллективного воспитания.

Члены Мурманской и Краснопресненской (Москва) лаборатории моделируют и организуют познавательную деятельность учащихся, прослеживают ее роль в формировании личности ребенка. Лаборатории Свердловска и Ставрополя исследуют процесс взаимодействия производственных и детских коллективов и эффективность этого взаимодействия. Киевская, Ленинградская и Краснодарская лаборатории исследуют положение ребенка в системе коллективных отношений и влияние этих отношений на формирование его личности.

С появлением этого "второго" исследовательского фронта перед нами возникло несколько чисто организационных проблем. Первая из них - связь исследований, ведущихся в самой лаборатории, с исследованиями других коллективов. Вначале почти стихийно мы пришли к системе научного шефства, когда один из сотрудников лаборатории курировал тот или иной, наиболее близкий ему по теме исследовательский коллектив, помогал планировать работу, знакомил с общей концепцией исследования, помогал осмысливать накапливаемый опыт. С течением времени, когда количество сотрудничающих с нами коллективов возросло и мы уже просто не могли охватывать их на уровне шефских связей, нам пришлось перестроить систему связей.

Так возникли исследовательские коллективы в Киеве,

Орджоникидзе, Ереване, которые были для нас уже не столько источником фактического материала, сколько источником идей и выводов, имеющих научную ценность. Смысл связей с ними состоял в координации деятельности, во взаимном дополнении: мы строили свою работу так, чтобы их результаты вписывались в нашу общую картину исследования, а они рассматривали исследуемые ими проблемы в аспекте тех идей, к которым мы пришли в результате исследования.

К этому же типу связей приближались и наши отношения с отдельными педагогами, ведущими исследование по различным вопросам проблемы. Их исследования либо давали материал для соответствующей характеристики того или иного узла исследуемой системы, либо давали модельное представление этого узла (в том случае, когда исследование велось на теоретическом уровне).

Естественно, что перед нами встала задача координации усилий этих групп, организации и поддержания постоянных контактов не только с ними, но и между ними. В итоге проб и размышлений мы пришли к выводу, что единая организация может строиться на базе общественного учреждения, дающего возможность координировать исследовательскую деятельность на добровольных началах. Такой базой стало Педагогическое общество РСФСР, по самой идее своей предназначенное для координирования творческой деятельности.

В итоге все исследовательские коллективы, как сложившиеся ранее, так и только что вступившие на путь исследовательского поиска в сфере коллективного воспитания, в настоящее время функционируют как проблемные общественные лаборатории, объединяющие людей различных профессий на базе местных отделений Педагогического общества. Координационным же органом их стал Совет лаборатории "Коллектив и личность" по РСФСР, состоящий из научных сотрудников официально функционирующей лаборатории воспитательных проблем школьного коллектива и представителей местных лабораторий. Возглавляет этот Совет заместитель министра просвещения РСФСР Л.К. Балясная.

Координируя деятельность лабораторий, мы не только стремились укрепить свои связи с педагогами-энтузиастами на местах, но и организовать непосредственные контакты между ними. Наиболее эффективной формой организации таких контактов оказались выездные проблемные заседания. В нашей практике выездные заседания стали важной формой подведения итогов и анализа деятельности каждой общественной лаборатории (проводятся один раз в 2-3 года), ознакомления всех участников исследования с достижениями своих коллег, непосредственного общения участников исследования.

Совет общественной лаборатории "Коллектив и личность" предварительно планирует программу заседания, определяет объекты анализа, продумывает организацию выставки, отражающей ход и результаты работы в целом и в отдельных точках, подготавливает материалы для предварительной рассылки, продумывает возможность публикации итоговых материалов.

Центральный Совет лаборатории заранее оповещает все участвующие в исследовании ячейки о предстоящем выезде, посылает своих представителей на места для помощи в организации совещания (предварительный анализ материалов, составление обобщающего доклада, научно-методическая консультация).

Выездное заседание дает возможность решить несколько задач: информировать участников о замысле исследовательского поиска и общих его результатах (через доклады руководителей); познакомить с опытом исследовательской работы на местах, в котором фиксируются типичные ситуации, характеризующие поведение объекта исследования; коллективно проанализировать опыт; провести дискуссию по ряду вопросов, поставленных заранее или возникающих в процессе заседания; пополнить ряды пропагандистов того положительного, что было достигнуто в итоге работы исследовательского коллектива (отчетные выступления участников заседания на местах); познакомить с достигнутыми результатами широкую педагогическую общественность посредством публикации

материалов совещания.

В разработке исследуемой проблемы важную роль играют контакты с общественными проблемными лабораториями, функционирующими в УССР (рук. А.В. Киричук) и Арм.ССР (рук. Д.И. Асратян), с исследовательскими коллективами Болгарии, Польши, Венгрии и ГДР осуществляется исследовательский поиск по интересующим нас вопросам.

В последнее время в процессе исследования ряда проблем у нас наметились интересные формы связей с коллективами философов (кафедра философии гуманитарных факультетов МГУ), социологов (сектор исследования молодежных проблем ИСИ АН СССР), социальных психологов (лаборатория по социальной психологии при МГПИ имени В.И. Ленина), ученых, занимающихся проблемами профтехобразования (отдел воспитательной работы ВНИИ профтехобразования). Это прежде всего взаимная информация о методах и результатах исследовательского поиска, дискуссии по возникающим в процессе исследования вопросам, совместная разработка и реализация программ изучения представляющих общий интерес объектов.

Так, например, с отделом воспитательной работы ВНИИ профтехобразования (рук. Л.М. Зюбин) у нас составлен план совместной работы по изучению ученического коллектив профтехучилища. Исследователям предстоит выявить то особенное, что характеризует этот коллектив по сравнению с ученическим коллективом школы. Предусматривается также разработка программы и методов изучения, совместный экспедиционный выезд в лучшие ПТУ страны, проведение конференции по вопросам коллективного воспитания в школах и ПТУ, выпуск сборника статей по вопросам теории и практики коллективного воспитания. И, наконец, нельзя не упомянуть связи, которые можно определить как "взаимную информацию о работе", с коллективами лабораторий и кафедр, возглавляемых Л.И. Божович, Л.И. Уманским, Л.В. Занковым, Ю.В. Шаровым, Т.Е. Конниковой, З.И. Равкиным.

Таким образом, в процессе поисков наиболее эффективных форм организации исследования мы пришли к своеоб-

разной многослойной структуре. Ядром ее является тот официально функционирующий исследовательский коллектив, который входит в состав лаборатории воспитательных проблем школьного коллектива НИИ общих проблем воспитания. Его образуют сотрудники и аспиранты лаборатории. В основе их деятельности лежит система деловых связей и отношений, образующаяся в соответствии с разделением исследовательского труда между его участниками.

Второй слой - это система общественных лабораторий, функционирующих на базе Педагогического общества РСФСР. В эту систему коллектив лаборатории вместе с представителями общественных лабораторий входит в качестве органа управления, координации и обобщения получаемых в процессе исследования данных. Вся эта система образует своеобразный коллектив, в основе которого лежит система связей, установившихся вследствие личной научной заинтересованности участвующих в совместной работе исследователей.

Третий слой - это те исследовательские коллективы, с которыми лаборатория поддерживает регулярные связи, совместно разрабатывает те или иные проблемы. Такого рода объединения получили довольно широкое распространение в последние годы в сфере различных наук. В литературе они характеризуются как "невидимые коллективы", "невидимые колледжи". Появление и развитие таких "невидимых колледжей" является следствием уже упомянутых нами процессов дифференциации и интеграции в науке, одной из неофициальных форм сотрудничества ученых. Наиболее эффективными формами общения исследователей являются конференции, отражающие результаты работы по той или иной проблеме коллективного воспитания.

Не менее важную роль в организации творческих связей между членами "невидимого колледжа" играют систематически выпускаемые в свет совместные сборники, отражающие опыт и результаты их работы. Публикуемые в них статьи весьма различны по уровню научных обобщений. Однако они дают представление о направлении ведущихся поисков, о некоторых

выявленных закономерностях и тех фактах, из которых они вытекают. Без такого рода информации, используемой участниками исследования, нам очень трудно было бы вести совместный исследовательский поиск.

Организация совместного поиска позволила нам: а)несколько компенсировать недостаток кадров, необходимых для исследования запланированных аспектов проблемы; б) расширить теоретическую и эмпирическую базу наших концепций; в) дифференцированно подходить к определению тем частных исследований, учитывая наличие в других коллективах специалистов, квалификация и научные интересы которых позволяют им решить те или иные вопросы в том объеме, который необходим для нас; г) интегрировать усилия специалистов различных наук в решении педагогической проблемы "коллектив и личность школьника".

При подобной комплексной организации научного исследования, в котором принимают участие философы, социологи, психологи, роль исследователей-педагогов является не доминирующей, а организующей. Они должны не только делать вклад своими специальными знаниями, но и разумно сотрудничать с каждым из членов исследовательского коллектива в процессе суммирования и анализа материалов совместного поиска.

Если говорить о результатах проделанной работы[I], то надо отметить прежде всего следующее.

На основе учения классиков марксизма-ленинизма об обществе и личности, новейших данных философской мысли определены исходные методологические позиции решения проблемы "коллектив и личность" в ее широком, философском и

I Они нашли свое отражение в сборниках, выпущенных ЦС ПО РСФСР "Проблемы коллективного воспитания", 1968;"Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения", 1970; "Вопросы управления и руководства процессом воспитания школьников", 1971; "Ребенок в системе коллективных отношений", 1972; а также в статьях, опубликованных в педагогических журналах СССР, Болгарии, Венгрии, ГДР, Польши, Чехословакии, Юнеско, 1967-1972 гг.

социальном звучании, в том числе возможность приложения системного подхода и метода моделирования к исследованию детского коллектива (Л.П. Буева, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова).

Разработаны основы теории воспитательного коллектива, создана система представлений о нем как об инструменте воспитания, о его функциях по отношению к ребенку и воспитательных свойствах; о его роли и месте в общей системе воспитания подрастающего поколения; о характере его влияний на личность ребенка (Л.И. Новикова, А.Т. Куракин).

Определены общие контуры классификации воспитательных коллективов, в основу которой положены: специфические функции коллектива в осуществлении задач коммунистического воспитания подрастающего поколения и соответствующие им социальные позиции, реализуемые ребенком в процессе деятельности детского коллектива. В рамках этой классификации определены основные типы воспитательных объединений нашего общества и место их в общей системе коллективов (А.Т. Куракин).

Выявлены и охарактеризованы специфические особенности взаимодействия современных детских коллективов социалистического типа с обществом взрослых. Главная из них - активное включение детских коллективов в сферу общественных отношений взрослых. Исследована и описана отчетливо прослеживающаяся в жизни тенденция к укреплению связей воспитательных объединений детей с производственными коллективами взрослых, в деятельности ученических бригад, в укреплении и углублении шефских связей с производством (И.Б. Первин, Н.Д. Шурова, П.Г. Годин).

Совместная деятельность, составляющая основу сплочения детского коллектива, была рассмотрена и как процесс овладения ребенком окружающим его миром, и как общение с другими людьми - участниками этого процесса. Осуществленный с этих позиций анализ структуры различных видов деятельности детей показал, что будучи слабо насыщенной общением, она мало содействует образованию связей, и поэто-

му недостаточно эффективна в воспитательном отношении. Это относится прежде всего к учебной и внеклассной познавательной деятельности, поскольку возникающие здесь коммуникации практически не используются для укрепления коллективных связей и отношений, определяющих поле интеллектуального напряжения коллектива. Вместе с тем стало очевидным, что общение детей как самостоятельный вид их деятельности, требующий специального педагогического анализа, следует рассматривать в общей структуре (А.В. Мудрик).

Разработана система связей, объединяющих детей в совместной познавательной деятельности (И.Б. Первин, М.Д.Виноградова). Экспериментальная ее проверка показала эффективность таких коллективных форм познавательной деятельности детей, как общественные смотры знаний, групповая работа консультантов. Эти формы дают возможность устанавливать между детьми густую сеть связей, повышающих интерес детей к знаниям, обогащающих сферу их межличностного общения, положительно влияющих на развитие у них общественной активности.

Получены объективные данные, характеризующие положение детей различного возраста в системе коллективных отношений: раскрывающие механизм влияния этих отношений на успеваемость детей, их общественную активность, развитие индивидуальных интересов, самостоятельность (А.В. Киричук, М.Д. Виноградова, Е.Г. Михайловский). Так, изучая межличностные отношения нескольких тысяч школьников, А.В. Киричук установил, что положение многих школьников в системе этих отношений в младших классах сохраняется не только в средних, но и в старших классах, а в ряде случаев и после окончания школы - в вузе, на производстве. Неблагоприятная позиция отрицательно влияет на успеваемость детей, их дисциплину, общественную активность, отношение к труду, к товарищам. При этом попытки школьников исправить свое положение далеко не всегда оказываются удачными.

Исследованиями З.Н. Гинзбург и М.Г. Качурина установлено, что коллектив существенным образом влияет на само-

воспитание ребенка, причем характер воздействия в значительной степени зависит от возраста детей.

В младшем школьном возрасте оно осуществляется главным образом через целенаправленную организованную деятельность ребенка в коллективе и поощрение, стимулирующее приобретение тех или иных умений и навыков и влияющее на образование соответствующих ценностных ориентаций.

В подростковом возрасте, когда процесс самовоспитания связан с выработкой воли, самообладания и выдержки, особую роль приобретает оценка успехов школьников общественным мнением, что повышает его статус в коллективе.

Эффективность самовоспитания во многом зависит от уровня самосознания школьника, формирующегося не только в процессе обучения и целенаправленной воспитательной работы с детьми, но и в значительной степени под воздействием общения со сверстниками.

В процессе общения, по мере получения от товарищей информации о себе и форме словесных оценок, эмоционального отношения, у школьника вырабатывается та или иная самооценка, опираясь на которую он начинает строить свои отношения с товарищами и заниматься самовоспитанием.

Все эти исследования привели нас к выводу, что управление детским коллективом должно осуществляться не только через изменение его структуры и организацию деятельности, но и через регулирование общения, корректировку отношений отдельных детей с коллективом, оказание им помощи в нахождении благоприятных для их развития позиций в системе межличностных отношений, т.е. не только на организационном, но и на социально-психологическом уровне.

Переход к социально-психологическому уровню управления детским коллективом потребовал более глубокого проникновения в процессы, совершающиеся в детской среде, и еще большего объединения усилий с представителями смежных наук в исследовании этих процессов.

Сотрудники нашей лаборатории и Института социологических исследований АН СССР под руководством проф. И.С.Кона в течение 1971-72 учебного года изучали социально-психологические особенности юношеской дружбы. Те, кто принял участие в работе на началах активного сотрудничества или оказания помощи, не составляли организационно оформленной лаборатории или отдела, однако исследование носило коллективный характер в точном смысле этого слова. В ленинградской его части работа проводилась совместно с сотрудниками лаборатории по проблемам студенчества НИИ КСИ при ленинградском университете (В.Т. Лисовский), а также при активной помощи студентов факультета психологии ЛГУ. Московскую часть исследования организовал сотрудник нашей лаборатории А.В. Мудрик.

Изучение неформального общения сельских школьников проводилось с помощью преподавателями Читинского пединститута С.М. Бажунова и заслуженного учителя школы РСФСР В.А. Караковского (г.Челябинск). Осуществлению исследования оказывали содействие директора и преподаватели ленинградских школ и вузов, общественные и партийные организации и прежде всего отдел науки ленинградского ОК КПСС. Особую роль сыграли консультации ленинградских ученых по теоретическим и методологическим вопросам (В.А. Ядов, И.М. Палей).

Основы теоретической концепции юношеской дружбы и методические предпосылки ее изучения были сформулированы д.ф.н. И.С. Коном. В процессе исследования предполагалось выяснить следующие вопросы.

1. Верно ли, что у современных старшеклассников глубокие и прочные дружеские привязанности постепенно вытесняются более поверхностным приятельством, основанным преимущественно на совместном проведении досуга? 2. Какова возрастная динамика изменений в структуре и содержании общения с друзьями в диапазоне старшего школьного возраста от 14 к 17 годам? В каком соотношении при этом находятся дружба со сверстниками и межличностные контакты с членами семьи (прежде всего родителями) и преподавателями? 3. Насколько

существенны различия "мужской" и "женской" дружбы и в чем они заключаются? 4. Как соотносятся в количественном и качественном плане внешкольные привязанности учащегося и его общение внутри класса? 5. Какую роль в установлении дружеских контактов играет соседство? 6. Какие влияния на структуру содержания общения со сверстниками оказывает образование родителей, а также тип и особенности семьи? 7. Есть ли связь между уровнем самооценки школьника и соответствующими его ожиданиями оценок близких друзей, в сравнении с ожиданиями от других "значимых лиц"? 8. Какова зависимость особенностей общения с близкими друзьями от индивидуально-психологических черт личности школьника?

Многоплановость работы исследовательского коллектива не всегда оправдана и порой находится в обратном отношении к глубине разработки темы. Однако специфика нашего исследования заключалась в том, что взятая "под микроскоп" проблема неформального общения почти одинаково слабо разработана как на социологическом, так и на психологическом уровнях. В силу этого исследование затронуло широкий круг вопросов. Мы понимали, что не все они будут решены в равной мере. Но предполагали, что исследование даст материал для их более точного определения и выдвижения новых задач и гипотез.

Чтобы получить достаточно надежную информацию по поставленным вопросам, потребовалось предварительно разработать специальный методический инструментарий и определить качественные и количественные основания предполагаемой выборки испытуемых.

Данные о субъективных критериях юношеской дружбы, отличающих ее от обычного приятельства и прочих межличностных контактов, характеристики структуры неформального общения школьника, такие, как число и пол друзей, их социальное положение, принадлежность к тому же школьному коллективу, сведения о продолжительности, интенсивности контактов с друзьями, их содержательной ориентации,

субъективные оценки учащимся его психологической близости с друзьями, родителями и преподавателями, а также некоторые характеристики его самосознания - все это предполагалось выявить при помощи специально разработанной анкеты, содержавшей более 200 пунктов. Большинство вопросов в ней были "закрытого" типа, с предположенными заранее вариантами ответов. Последние, в свою очередь, были выстроены в ранжируемые шкалы, что делало возможным применение при обработке сложных форм статистического анализа (например, корреляционно-факторного). Всего исследованием было охвачено 2364 человека, в том числе 1387 - по ленинградской зоне, 759 - по московской зоне и 218 - по сельской зоне.

Сравниваемые группы составляли девятиклассники Ленинградской, Челябинской, Читинской областей, с одной стороны, и девятиклассники Ленинграда - с другой. Девятиклассники-ленинградцы, кроме анкетного опроса, подвергались дополнительному обследованию с помощью социально-психологических и дифференциально-психологических методик и тестов. К ним относились методика для измерения уровня самооценки школьника и оценок, ожидаемых от ближайшего окружения, а также так называемый юношеский личностный вопросник (ЮЛВ), предназначенный для определения четырнадцати индивидуально-психологических черт личности и являвшийся упрощенным вариантом личностного вопросника Р. Кэтелла. Таким образом, испытуемые этой группы изучались, по крайней мере, с трех сторон: особенности общения с друзьями, родителями и преподавателями; особенности самосознания образа Я; индивидуально-типологические особенности. Исследование взаимосвязей между "вершинами" этого "треугольника" представлялось чрезвычайно интересным и важным.

Степень ориентации на общение со сверстниками противоположного пола у старшеклассников изучалась при помощи проективной методики Бродерика - набора рисунков, отражающих различные ситуации общения.

Еще одна методика была направлена на определение и

количественное измерение стереотипов, существующих у старшеклассников при восприятии ими сверстников противоположного и своего пола. Наконец, был проведен простой и в то же время весьма информативный по выводам социально-психологический эксперимент, направленный на изучение устойчивости предпочтений школьников.

Исследование носило в целом комплексный характер, т.е. рассматривало юношескую дружбу и в социологическом плане (дружба и урбанизация), и в социально-психологическом (например, соотношение особенностей общения и самосознания), и в психологическом (использование ЮЛВ). Педагогический аспект присутствовал важным моментом на всех трех уровнях исследования, поскольку, с одной стороны, значимость поставленных проблем измерялась прежде всего их педагогической важностью, с другой,- полученные результаты рассматривались в аспекте разработанной нами концепции управления детским коллективом, т.е. под углом зрения возможностей использования их в практике воспитания.

Результаты проведенного исследования в настоящее время оформляются. Готовится симпозиум "Общение как педагогическая проблема", который подведет итоги предпринятого поиска.

Продолжение исследования проблемы "коллектив и личность" должно привести как к решению частных вопросов коллективного воспитания, так и способствовать дальнейшему развитию общей теории детского коллектива. Расширение контактов и объединение усилий специалистов и представителей смежных областей как на национальном, так и межнациональном уровнях, несомненно, приблизит реализацию этой важной научной и практической задачи.

ОПЫТ ПОСТАНОВКИ КОЛЛЕКТИВНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НА КАФЕДРЕ ПЕДАГОГИКИ

Я. Папп (Ниредьхазе, ВНР)

Кафедра педагогики нашего института занимается разработкой психологических и педагогических проблем ученической активности и самостоятельности. При выборе основной темы исследования мы исходили из обусловленной развитием нашего общества потребности повышения эффективности воспитательной работы и вытекающих отсюда задач педагогики и учебно-воспитательных учреждений, особенно в плане расширения прав молодежи, повышения ее активности, самостоятельности, сознания ответственности и дисциплинированности.

Прежние наши исследования подтвердили предположение о необходимости соединения изучения воспитания у молодежи ответственности перед обществом, формирования у нее соответствующего предрасположения с исследованием проблемы предоставления ей большей самостоятельности. Эти черты человека социалистического общества связаны между собой так тесно, что развивать их возможно только во взаимодействии. Поэтому и методы их развития должны изучаться вместе, комплексных путем. Объектом нашего исследования, таким образом, является развитие ответственности и самостоятельности учащихся общей школы и воспитание студентов в духе ответственности и самостоятельности. Приступая к разработке этой темы, мы понимали, что небольшой исследовательский коллектив не может взять на себя изучение всех составляющих этот сложный объект исследования компонентов и синтезирование полученных результатов.

Поэтому в интересах дела мы завязали тесные связи в форме корреспонденции и консультации с педагогической секцией Университета им.Фридриха Шиллера в г.Иена (ГДР), заключили договор о сотрудничестве с кафедрой педагогики и

психологии Ужгородского государственного университета (СССР), установили контакты с Педагогическим институтом Дебреценского университета им.Лайоша Кошута, с Техническим отделением педагогического исследовательского центра, с редакцией журнала "Телевидение в школе" и учителями опытных школ, на работу которых мы всегда опираемся в исследованиях.

Наше сотрудничество с Иенским университетом началось еще в 1966 г. Из журнала "Педагогические исследования" мы узнали, что кафедра педагогики этого университета работает над тождественной темой. На начальном этапе работы большую помощь нам оказали проф. В. Дорст и некоторые его сотрудники, которые информировали нас о своих поисках, применяемых методиках исследования и полученных результатах. Отделение педагогического образования Министерства просвещения предоставляет нам возможность принимать участие в научных собраниях немецких коллег, и они тоже приезжают к нам для обмена опытом.

Подобные отношения установились с кафедрой педагогики и психологии Ужгородского государственного университета. Проф. Л.Гомоннай с момента заключения договора о сотрудничестве в 1970 г., т.е. за довольно короткое время, также оказал нам большую помощь, прежде всего в разработке проблемы воспитания ответственности. Основную поддержку мы получаем от Института педагогики Дебреценского университета им. Лайоша Кошута. Согласно договору о научном сотрудничестве, мы приняли участие в организации III Международного научно-методического семинара.

Какие цели преследует наше исследование? Мы хотим дать преподавателям опытных школ и педагогического института более рациональные и эффективные методы обучения и воспитания, которые служили бы развитию самостоятельности и активности учеников и студентов, а также уяснению ими их ответственности перед социалистическом обществом.

Чтобы наглядно представить нашу исследовательскую деятельность, приводим в качестве примера некоторые материалы той части работы, которая посвящена воспитанию от-

ветственности. Изучение этой темы проводится в I-IУ классах I6 общих школ исследовательской группой, в состав которой входят 32 преподавателя городских, деревенских и хуторских школ. Три раза в год, во время каникул, мы соберем группу для обсуждения вопросов, связанных с организацией и проведением исследования. Программа исследования на год, определяемая на общем сборе в начале учебного года, утверждается директором. Во время сборов для членов группы читаются лекции исследовательско-методического характера и организуются консультации. Расходы по сборам берут на себя областные кабинеты повышения квалификации. Исследование темы началось 3 года назад.

Мы исходили из того предположения, что обоснование для детей школьного возраста их ответственности перед социалистическим обществом возможно лишь при условии соответствующего их воспитания, подготовки к выполнению этого долга. Но какие обязанности у учеников I класса, что можно потребовать от них? Не легко дать ответ на этот вопрос, тем более потому, что в I классе, и особенно в первые месяцы, нельзя пользоваться методом письменного измерения. Это обстоятельство подсказало использование рисунков.

Мы отобрали из "Воспитательного словаря" 43 слова-понятия, обозначающие требования к учащимся I класса, и дали задание 482 ученикам У и УI классов изобразить их на рисунках.

Из выполненных учащимися рисунков были отобраны наиболее характерные и удачные, которые были размножены, и как раздаточный материал использовались в исследовании. Учеников I класса упражняли в понимании отобранных рисунков, пока они не стали узнавать и понимать их. После этого им было дано задание: номера тех рисунков, которые изображали требования, выполняемые учениками всегда, закрасить, а номера тех рисунков, которые изображали требования, выполняемые иногда, очертить. Все остальные номера в таком случае приходились на требования, которые ученики никогда не выполняли. Выполнение задания (закрасить и очер-

тить) проводилось по сигналу учителя, дававшемуся тогда, когда учащиеся поднятием рук показывали свою готовность. В эксперименте принимали участие 4479 учеников I класса.

Были выявлены, с нашей точки зрения, заслуживающие внимания педагогов поучительные факты. Например, 24,05% детей (1077) всегда играют в одиночку, 42,37% (1898) иногда играют без партнеров и только 33,58% (1504) сообщают о том, что играют с друзьями. Самообслуживание изучалось на примере чистки обуви. Всегда чистят себе обувь 38,84% (1740), иногда - 43,87% (1965) и никогда - 17,28% (774). Вот данные о чистке зубов: всегда чистят зубы 34,29% (1536), иногда - 46,12% (2066), никогда - 19,58% (877). О любви к порядку мы узнали следующее: держат в порядке свою сумку 66,06% (2959), иногда - 23,42% (1049), никогда - 10,51% (471). В связи с учебной работой мы интересовались вниманием на уроках. Всегда внимательно работали на уроках 42,04% (1883), иногда - 48,98% (2194), никогда - 8,97% (402) ученика.

Значительные недостатки, таким образом, наблюдались в подготовке детей к самообслуживанию, в формировании гигиенических привычек. И это было упущением системы воспитательных воздействий, что побудило нас к составлению так называемых "Листов воспитательных заданий", с помощью которых предполагалось вовлечь учителей и родителей в воспитание у детей ответственности.

Оценивая нашу исследовательскую работу в целом, нужно сказать, что ее осуществление было сопряжено с рядом серьезных трудностей. Однако несмотря на наши затруднения, мы достигли известных положительных результатов, которые стали достоянием общественности через наши публикации (с 1969 по 1972 гг. было опубликовано по теме 28 статей).

В заключение отметим, что наш институт очень молодой, ему всего 10 лет. Может быть, это обстоятельство толкнуло нас на путь коллективного исследования, поскольку при становлении коллектива особенно чувствуется необходимость активных поисков эффективных методов исследования. Таковым

нам представился именно этот путь. Известную роль сыграло, видимо, и то обстоятельство, что в составе кафедры были преподаватели педагогики, психологии, имевшие серьезную философскую подготовку, а также опытные учителя-практики базовых школ. При таком составе наша деятельность, направленная на решение общей задачи, объективно должна была стать многосторонней и коллективной.

О СОВМЕСТНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПРОБЛЕМ КОЛЛЕКТИВИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ им. КОШУТА В ДЕБРЕЦЕНЕ

А. Петрикаш (Дебрецен, ВНР)

Под совместным исследованием мы понимаем участие целого коллектива или группы специалистов в разработке определенной проблемы или круга вопросов. Приходится признать, что организация совместного поиска пока не стала обычным явлением, и еще мало у нас сложилось настоящих исследовательских коллективов, функционирующих в течение нескольких лет. Вместе с тем мы давно уже ощущаем потребность в организации взаимной деятельности, необходимость распределения задач и участков в разработке одной и той же исследовательской проблемы, определения эффективных форм кооперации социалистического характера.

Опыт коллективной научной деятельности свидетельствует о том, что в исследовании проблем воспитания всегда имеется достаточно места для приложения совместных усилий. При этом уровень сотрудничества, его результативность всегда будут зависеть от меры активности участников, их эрудированности и готовности к применению результатов своей работы при воспитании детей и молодежи.

На первом этапе (1966-1968) мы занимались теоретическим изучением вопросов коллективистического воспитания. Объединение кафедр психологии, педагогики и образования взрослых организовало чтение лекций по общим вопросам развития и воспитания личности на современном этапе, на которые были приглашены преподаватели института, учителя школ и студенты.

После завершения цикла лекций с более узким кругом участников мы приступили к изучению вопросов коллективного воспитания (коллектив и личность, школа в системе ее связей, требования к системе воспитания и т.д.). В про-

цессе работы мы столкнулись с рядом трудностей, обусловленных неясностью и нечеткостью понятий или несоответствием известных нам положений о коллективе и его функциях со школьной практикой. Теоретическое и практическое изучение этого явления поставило вопрос об анализе системы воспитания в целом. Так возникла необходимость объединения усилий ученых с коллективами практических работников ряда школ. Предстояло дать ответ на вопрос, как складывается система целей и требований в разных коллективах и каково влияние коллектива на личность в воспитательном процессе (результаты работы нашли отражение в соответствующих публикациях).

Второй этап (1968-1970) был посвящен выявлению коллективных целей и требований школ и сравнению полученных эмпирическим путем данных с теоретическими предположениями. Эта работа имела несколько ступеней. Во-первых, мы отобрали по две одинаковых по общему уровня и состоянию обучения и воспитания средних и восьмилетних школы, в которых были созданы исследовательские группы из 4-6 учителей. Работая под руководством директора, они должны были охарактеризовать коллективные цели и общие требования школ и требования, предъявляемые к учащимся разного возраста, опыта, уровня подготовки. Во-вторых, выявили в этих школах общие положительные моменты и недостатки в организации жизни коллективов учащихся, пионерской и комсомольской организаций. Установленные характерные особенности мы включили в нашу общую программу в целях уточнения теоретических положений. Одновременно с этим члены нашего объединения в школах сами стали изучать педагогику, социологию и психологию и привыкли к занятиям большинство лучших учителей. В-третьих, надо было разработать ориентиры для практической деятельности: а) программу развития разных коллективов школ и б) программу изучения изменения коллективных целей и требований, исследования тенденций изменения деятельности, перспектив, отношений и индивидуального темпа развития в школах. Надо было изучать, как создается система

общешкольных требований и как она влияет на семью, молодежные организации, группы учащихся, местные коллективы взрослых. В-четвертых, предстояло внести коррективы в систему существующих в школах коллективных целей и требований. Это повлекло за собой обсуждения в школьном коллективе (ученическом, педагогическом, родительском) полученных эмпирических данных и включение новых элементов обобщающего характера в дальнейший ход исследований. В-пятых, после завершения работы исследовательский коллектив, состоявший из двух членов кафедры, трех работников других вузов, около двадцати учителей школ, обсуждал в школах итоги двухлетней работы, сравнивал исходные показатели каждой школы с новыми результатами, пытаясь выяснить общие тенденции развития требований школьного коллектива.

Третьим этапом (1970-1971) явилось подведение итогов и ознакомление общественности с выводами и предложениями на педагогическом совещании области и города Дебрецена (июнь 1970 г.). Кроме того, была издана книга "Воспитательные требования и поведение учащихся в школьном коллективе", в которой обобщен опыт отдельных школ.

Четвертым этапом должна явиться разработка новых направлений исследования и подготовка изучения взаимосвязи разных систем в процессе коллективного воспитания. На основе коллективных опытов и применения системного подхода нам надо попытаться хотя бы гипотетично рассмотреть связи теории и практики процесса воспитания.

Мы высоко оцениваем как эффективную форму объединения усилий ученых социалистических стран настоящий семинар, а также разнообразную помощь, оказываемую нам профессорами В.Дорстом (Йена) и А.Левиным (Варшава) и возглавляемой Л.И. Новиковой лабораторией "Коллектив и личность" (Москва). Организация взаимопомощи, на наш взгляд, таит в себе большие возможности для коллективной деятельности. Об этом свидетельствуют сборники "Коллегиумы - важнейшее звено общественного воспитания в ВНР" (1971 г.) и "Методика и техника исследования проблем коллективного воспита-

ния" (1972 г.).

В последнее время мы стремимся сохранить лучшие традиции нашего исследовательского коллектива, прежде всего в деятельности лаборатории при базовой школе Университета им.Кошута, которая входит в систему исследовательских пунктов ВНР.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Ш.Комлоши (Печ, ВНР)

Международная группа по изучению проблем ухода за детьми дошкольного возраста работает с 1969 г. В ней принимают участие ученые 12 стран, в том числе Венгрии, Кубы и Советского Союза. Это специалисты по возрастной психологии, социальной психологии, детские врачи, психиатры, гигиенисты, экономисты, педагоги, социологи и другие исследователи, посвятившие себя изучению детей дошкольного возраста. Такой состав группы обеспечивает комплексный характер исследования.

Образованию группы способствовало осознание значения раннего детства для состояния здоровья и дальнейшего развития личности, превращения ее в активного гражданина, что имеет прямое отношение к судьбе каждого народа. Интерес к проблемам детства побудил многие страны к созданию учреждений по уходу за грудными детьми и их воспитанию, к совершенствованию программ работы этих учреждений, ко все большей заботе о семьях.

Организационный комитет группы (два психолога, один врач и один экономист) поставил перед собой цель в ходе совместной трех-четырехлетней работы проанализировать состояние ухода за детьми дошкольного возраста в нескольких странах с развитой промышленностью, со средним уровнем ее развития и развивающихся стран. Предполагалось, что публикация собранного многообразного и еще мало изученного опыта работы дошкольных учреждений ряда стран даст возможность работникам дошкольных учреждений опираться в своей деятельности на международный опыт.

Организационный комитет пригласил для участия в работе известных специалистов по дошкольному возрасту. Многие исследователи присоединились к группе добровольно.

Если в ходе исследования в силу определенных обстоятельств тот или иной участник не мог продолжать работу, замена его производилась также путем личного приглашения или добровольного присоединения.

Материальную поддержку исследовательской группы взял на себя Фонд Корнеги. Учреждением - организатором исследования выступила Лаборатория возрастной психологии Университета им. Вашингтона (США), а возглавил его директор лаборатории проф. Холберт Б.Робинсон. При лаборатории работает и административный центр исследовательской группы, координатором которого и в то же время секретарем группы является д-р Нанси Робинсон. Недельные рабочие встречи группы, проводимые два раза в год, финансирует Фонд Рокфеллера.

К первой встрече летом 1969 г. в Белладжио (Италия) организационный комитет просил каждого участника составить список учреждений своей страны, описание их программ и ответить на вопрос, какое место занимают общество и семья в уходе за детьми дошкольного возраста и их воспитании. Каждый участник встречи должен был изложить свои взгляды и рекомендации, касающиеся предполагаемого построения и содержания национальных монографий. Организационный комитет просил оформить упомянутые выше документы на английском языке в 25 экземплярах, чтобы каждый участник встречи располагал комплектом материалов.

По прибытии на конференцию каждый участник получил двенадцать документов, на двух-трех страницах которых приводились списки имеющихся в той или иной стране учреждений, обществ, организаций, посвятивших свою деятельность вопросам дошкольного возраста; на следующих двух-четырех страницах содержались более подробные описания одного из детских учреждений, формы ухода за детьми и т.п. или же на тринадцати-шестнадцати страницах давалось описание системы ухода за детьми, их воспитания в одной из представленных на конференции стран. Эти материалы порой служили своеобразным эталоном при решении задач

конференцией.

Во вступительном слове на первом заседании проф. Х.Б. Робинсон изложил цели предстоящего международного исследования: в первую очередь предстояло дать описание систем учреждений и общественных организаций, занимающихся детьми дошкольного возраста, стран-участниц. Следующим шагом должна была стать координация исследований, проводимых в странах, и, наконец, нужно было выработать подробные рекомендации по уходу за маленькими детьми. На первом же заседании были заслушаны сообщения о представленных на конференцию отчетах, в которых уточнялись интересовавшие участников детали и понятия.

На следующий день состоялось обсуждение вопросов, связанных с подготовкой национальных монографий. В ходе дискуссии были уточнены подходы к проблемам дошкольного детского возраста, затронуты вопросы терминологического порядка. После этого участники конференции по научным интересам и специальностям разделились на четыре рабочие группы. Первой группе предстояло обсудить проблему связи семьи и общества и разработать рекомендации для соответствующей главы монографии. Вторая группа должна была составить подробный план монографического описания отдельных детских учреждений и программ их работы. На третью группу возлагались задачи определения количественных и качественных показателей работы в отдельных областях. Наконец, четвертая группа составляла схему классификации детских учреждений и программ. Проекты рабочих групп были вручены каждому участнику конференции для изучения и последующего обсуждения. По некоторым вопросам создавались новые группы, которые вносили в эти документы изменения и дополнения. Свободный проект представлял собой развернутый перечень проблем и вопросов, которые должны были получить отражение в национальных монографиях. После совместного его обсуждения, устранения повторений и внесения необходимых уточнений в этом документе, получившим название "Круг проблем монографии и ее построение", была зафиксирована четкая струк-

тура как монографии в целом, так и ее отдельных глав.

В конце шестидневной конференции было составлено коммюнике, в котором сообщались цели и задачи исследовательской группы на будущее. Спустя месяц участники конференции получили справочник объемом в 20 страниц, в котором подводились итоги проделанной работы, давались определения терминов, подвергнутых обсуждению на конференции, и инструкции для авторов относительно построения монографии и ее отдельных глав.

Уже осенью представители некоторых стран составили подробные схематические планы своих монографий и разослали их участникам исследования. На основании полученных замечаний авторы внесли некоторые изменения в свои рукописи. Оперативность некоторых членов группы поощряюще подействовала на всех ее участников и напомнила о поставленной перед каждым задаче. Участники постоянно информировались о работе группы и бюро, которое интересовалось прежде всего тем, кто и в какой мере подвинулся вперед в своей работе, знакомилось с отдельными формами работы и ставило об этом в известность всех членов группы. В ходе последующей переписки был поднят вопрос о характере и жанре публикаций, выяснялись и уточнялись возникающие в процессе работы проблемы.

К марту 1970 г. была подготовлена первая полная монография, которую все признали удачной. С остальными рукописями члены группы познакомились на второй летней конференции в Белладжио (было подготовлено полностью или частично девять монографий разных стран).

На конференции в августе 1970 г. были образованы три рабочие группы для согласования рекомендаций, касающихся обсуждения, анализа, редактирования и доработки готовых монографий (при участии одного из авторов обсуждаемых материалов). Создавались также рабочие группы для обсуждения отдельных проблем (научные связи между разными учреждениями, общественные и социально-бытовые вопросы, санитарное обслуживание, воспитание детей дошкольного возра-

ста). При этом каждая группа внесла предложения по изменению и усовершенствованию руководства "Круг проблем монографии и ее построение". Создавались также группы для обсуждения отчетов отдельных стран. Наконец, работали издательский, исполнительный и исследовательский комитеты. Предложения групп и комитетов оперативного перепечатывались на английском языке для всех участников конференции.

Участники конференции пришли к выводу, что в подготовленных монографиях отдельных стран ребенок, его жизнь не освещены с достаточной полнотой. В некоторых монографиях не нашла отражения многообразная картина воспитания маленьких детей в той или иной стране. Рекомендовалось уделить больше внимания результатам научно-исследовательской работы в области здравоохранения, психологии и воспитания дошкольников. Чтобы оживить монографии, предлагалось включить материалы, содержащие описания, диаграммы, таблицы и т.п. Было отмечено, что рассмотрение в монографиях нужд ребенка должно осуществляться в связи с характеристикой заботы общества о нем. Замечания ориентировали участников группы на освещение предусмотренных вопросов не только в отношении большинства населения страны, но и небольших его групп. Вместе с тем возникла необходимость составления специального словаря, так как члены группы используют много таких терминов, которым адекватного выражения в английском языке нет. Следовательно, необходимо объяснить специфический термин так, чтобы его содержание стало понятно читателю.

На основе уже подготовленных монографий и тех выводов, которые были сделаны при их обсуждении, группа усовершенствовала руководство для авторов, рекомендовала им внести изменения в монографии по отдельным странам и рукописи дать на рецензию национальным специалистам. Была достигнута договоренность о том, что окончательный вариант каждой рукописи должен быть принят тремя членами группы и членами Издательского комитета.

На основании усовершенствованного руководства пред-

ставители каждой страны закончили свои рукописи и зимой-весной 1971 г. разослали их членам группы для ознакомления и рецензирования.

Летом 1971 г. группа уже в третий раз собралась в г.Опатия (в СФРЮ), чтобы перед изданием еще раз обсудить готовые рукописи и наметить направление дальнейшей деятельности. Издание серии монографий началось выпуском в свет книги "Забота о маленьких детях в Венгрии". Этим завершился первый период работы международной исследовательской группы.

Какие же выводы следует сделать в связи с организацией коллективной научно-исследовательской работы на основании трехлетней деятельности группы? Оправдало себя вовлечение в работу по личному приглашению или добровольному присоединению специалистов разных областей науки, уже занимавшихся ранее проблемами дошкольного возраста. Единство устремлений помогало членам группы в преодолении многих трудностей, в частности трудности общения, поскольку не все участники в совершенстве владели английским языком. Удалось преодолеть и различия терминологического характера. На результатах сказалось также удачное соединение форм индивидуальной и коллективной научной работы.

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ТЕМЕ "ВОСПИТАНИЕ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ"

М. Клаус (Иена, ГДР)

В иенском университете им.Фридриха Шиллера (ГДР) секция педагогики осуществляет подготовку студентов педагогического факультета по специальностям: педагогика (теория воспитания и дидактика) и психология (педагогическая психология). Кроме того, существует отделение педагогики высшей школы, которое взяло на себя оказание помощи преподавателям вузов и научным сотрудникам в повышении их педагогической квалификации.

Задачи исследования. Исследовательская группа секции педагогики была основана в 1959 г. проф. В.Дорстом. В качестве темы исследования выбрано "Воспитание общественной ответственности школьников", которая в процессе разработки была уточнена и в развернутом виде формулируется следующим образом: "Воспитание учеников старших классов общеобразовательной политехнической средней школы, профессиональной школы и студентов университета, особенно студентов педагогического факультета, в духе социалистического отношения к активному и ответственному созиданию и укреплению социализма - существенный компонент воспитания и образования всесторонне развитой личности социалистического общества и коллектива". В ее разработке участвуют как специалисты в области воспитания, так и дидакты, психологи, учителя и другие практические работники. Работа включена в перспективный план педагогических исследований Академии педагогических наук ГДР на 1971-1975 гг. В рамках этого плана наша секция разрабатывает методику формирования и развития социалистических взглядов. При этом в качестве конкретного подхода к преподаванию и внеклассной работе выбрано положение о росте воспитательного влияния рабочего класса на школьников.

Секция является ведущим учреждением, действующим в тесной связи с педагогическими институтами Магдебурга и Эрфурта. В то время как магдебургские коллеги разрабатывают прежде всего философские проблемы темы, в педагогическом институте Эрфурта в центре внимания находятся вопросы психологии развития и проблемы формирования убеждений.

Совместная работа АПН ГДР и секции педагогики. Партнером секции является Академия педагогических наук. Их отношения определены договором. Заместитель директора секции является членом Совета координации Академии педагогических наук. Он и осуществляет координацию исследований. Обязанности секции заключаются в разработке научных сообщений, подготовке публикаций или коллективном участии в более крупных печатных трудах. Права секции как руководящей организации состоят в собственной разработке темы в тесном взаимодействии с партнерами по кооперированию и в использовании материалов других исследовательских организаций. Чтобы гарантировать тесное сотрудничество со своими коллегами-практиками, все исследовательские замыслы Академия педагогических наук согласует с Министерством народного образования и получает одобрение соответствующих государственных учреждений. Сотрудничая с областными и районными Советами, мы заботимся о том, чтобы директора школ и учителя получали поддержку при их участии в исследовании. Мы также тесно связаны с целым рядом крупных предприятий. С народным предприятием Карл Цейсс в Иене у нас оформлены договорные отношения. Совместно с рабочими, педагогами и общественными деятелями мы исследуем проблему отношения и влияния рабочего класса на школьников, особенно проблему активного участия молодежи в жизни предприятия, школы или в проведении свободного времени. При этом специально изучаются взгляды на рабочий класс и его партию, на труд, на социалистическую собственность, на коллектив, на товарищей и т.д. Совместная работа строится на обоснованной АПН общей концепции.

Результаты. Совместно с народным предприятием Крала

Цейсса в Иене за последние два года мы провели обширное исследование проблемы вовлечения школьников в планирование, управление и осуществление воспитательного процесса. Для Правления Союза свободных немецких профсоюзов был подготовлен справочник по профессиям для тех, кто ведет воспитательную работу со школьниками.

В конце 1972 г. опубликован научный доклад на тему "Состояние и проблемы повышения качества применения разнообразных средств и форм прямого и косвенного влияния рабочего класса и других общественных сил на социалистическое образование и воспитание молодежи". Результаты этого научного доклада будут использованы на коллеквиуме ученых ГДР. В 1973 г. будет разработан еще один научный доклад на тему "Анализ отношений системы предприятие - школа - территория и концепционные представления". Одновременно появится книга, которая будет посвящена основным проблемам формирования взглядов. Наряду с этим мы осуществляем публикации в журналах "Педагогические исследования", "Педагогика" и др. Результаты исследований используются в повседневной учебной и научной работе.

Руководство исследованиями. Для ведения изучаемой темы секция утвердила руководство проектом, которое отвечает за содержание и организацию работы в тесной связи с партнерами по исследованию. В целях своевременного выполнения задания, обеспечения высокого научного уровня разработки организуются проблемные дискуссии по основным вопросам, а также по конкретным результатам, обсуждения и консультации в самой секции и совместно с другими учреждениями. По отдельным вопросам общей темы созданы рабочие группы, которые занимаются осуществлением проекта, отчитываются о проделанной работе и готовят материалы для научных докладов, конференций и т.д. В состав этих групп входят ученые, практики и студенты. Руководство проектом отвечает за работу перед директором секции и ректором университета. Ректор и директор секции как государственные руководители и партнеры по договору ответственны перед Академией педагогических наук.

Связь теории и практики - основа работы. Чтобы хорошо выполнять стоящие перед нами исследовательские задачи, мы придаем большое значение тесному сотрудничеству с учителями и другими работниками школы.

Исходным моментом внешних отношений являются общие школьно-политические задачи, из которых возникают проблемы совместной работы, требующей согласования проблематики с целью выделения специальных вопросов. При этом точно разграничивается сфера действия каждого партнера при соблюдении специфики работы и полной меры ответственности за свою сферу деятельности. Каждая из сторон должна перенимать опыт другой и использовать в своей собственной области. Результаты должны ощущаться в улучшении практической и научной деятельности, особенно в развитии новаторского движения, а также в совершенствовании подготовки учителей.

В нашем опыте сложились следующие формы работы:

- обмен результатами исследований, проводимых в масштабах области и в секции, включая соответствующие взаимные мероприятия по повышению квалификации или дальнейшему образованию с целью обобщения и распространения опыта и результатов в соответствующей сфере управления (область, университет);

- работе в определенных районах, где целенаправленно применяются, собираются и распространяются опыт и знания;

- несколько выбранных школ используются как базовые, где путем активного и творческого обмена опытом происходит обобщение результатов передовой школьной практики, а также опробирование новых научных знаний;

- для выполнения специальных задач коллективу даются или отдельные долгосрочные задания, или же задания на короткий срок для проведения педагогических экспериментов и составления последующих отчетов;

- коллективы или отдельные коллеги обеспечиваются нами на длительный период времени или краткосрочно поддержкой при решении конкретной задачи (консультации, педагогические чтения, доклады и т.д.).

Международная совместная работа. Особенно существенным для развития нашей исследовательской деятельности мы считаем тесное сотрудничество с нашими друзьями из Советского Союза и других стран социалистического лагеря. Так, например, исходя из нашей темы, мы анализировали результаты исследований, проводившихся в Академии педагогических наук СССР. Существенную поддержку в разработке нашей темы оказал обмен материалами и опытом в процессе сотрудничества с университетом в Дебрецене и педагогическим институтом в Ниредьхазе. С венгерскими коллегами мы уже опубликовали совместные статьи, которые оказались полезными как для нас, так и для ученых Венгерской Народной Республики. Для нашей проблематики, касающейся влияния рабочего класса на школьников, существенное значение имел опыт Свердловской области по организации содружества производственных коллективов со школами, обобщенный исследовательскими группами лаборатории "Коллектив и личность" ЦС ПО РСФСР. Мы перевели их работы и оценили возможности использования их в нашей научных обобщениях.

Проблемы. Остается еще большое число проблем, которые ждут своего решения. Так, не всегда удается осуществить тесную связь между теорией и практикой: обогатить теорию результатами исследований и использовать ее в проведении исследований. Точно так же совместная работа с учителями-практиками требует целого ряда размышлений. Мы думаем над тем, как сделать, чтобы результаты наших исследований внедрялись еще быстрее и эффективнее в школьной практике. Должны быть также улучшены организация исследований и информация об их результатах. Имеются еще неиспользованные возможности в совместной работе с другими организациями в Германской Демократической Республике, в Советском Союзе и других социалистических странах.

В ПОИСКАХ НАУЧНОГО РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ В ДУХЕ КОЛЛЕКТИВИЗМА

А. Левин (Варшава, ПНР)

Наша небольшая исследовательская лаборатория проблем нравственного воспитания начала свою деятельность в 1953г. И хотя за истекшие два десятилетия изменились ее статус и наименования[I], четко выявились и определились следующие основные направления ее научно-исследовательской работы:

I. Изучение и внедрение в жизнь наследия выдающихся педагогов-новаторов. II. Исследование практики и теории коллективного воспитания. III. Разработка методики воспитания для разных типов школ. IУ. Поиски в области создания современной системы воспитания.

I. Изучение и внедрение в жизнь наследия выдающихся педагогов-новаторов

С самого начала мы предполагали, а впоследствии убедились в том, что опыт и воспитательные концепции выдающихся педагогов-новаторов представляют собой один из важнейших, но недостаточно освоенных и используемых нами источников прогресса в области теории и практики социалистического воспитания.

Исходя из этого предположения, мы занялись прежде всего изучением и внедрением в жизнь педагогических идей А.С. Макаренко. Было очевидным, что его замечательный опыт и теоретические установки могут сыграть особую роль в период, когда перед нами - после окончания Второй мировой войны - возникла задача массового воспитания и

I Лаборатория находилась в рамках Института педагогики в Варшаве под названием Лаборатории Макаренко, методики воспитания, школьного воспитания, социально-морального воспитания. С образованием в сентябре 1972г. Института педагогических исследований вошла в состав Отдела воспитания.

перевоспитания молодых людей в целях лучшей подготовки их к жизни в новых социальных условиях.

Работа по изучению наследия Макаренко проводилась нами в нескольких направлениях. Прежде всего необходимо было сделать доступными для польского читателя труды самого Макаренко. После 1946 г. был осуществлен перевод на польский язык "Педагогической поэмы" и "Книги для родителей". Учитывая, что эти произведения, хотя и занимают особое место в наследии Макаренко, не дают еще полного представления о его творчестве, мы выступили с предложением подготовить польское издание "Сочинений" Макаренко в семи томах, которое и было осуществлено в 1955-1957 гг.

В течение ряда лет лаборатория систематически проводила специальные курсы, семинары, научно-практические конференции, которые имели своей целью введение работников школ и других учебно-воспитательных учреждений в круг макаренковских идей и оказание им действенной помощи в использовании наследия Макаренко в повседневной воспитательной деятельности.

Результаты специальных исследований наследия Макаренко и внедрения его идей в Польше нашли свое отражение в двух монографиях А. Левина. Первая из них "Макаренко - педагогические сопоставления" (1960), которая основывалась в значительной мере на архивных и мало известных материалах, была посвящена характеристике исторических корней и процесса становления педагогической концепции Макаренко, ее основных теоретических положений. В книге "Макаренко в Польше" (1962) обсуждались проблемы и механизмы проникновения и распространения макаренковских идей в разных типах учебно-воспитательных учреждений Польши.[1]

В 60-е годы по инициативе лаборатории были организо-

---

1 Содержание этих книг нашло свое отражение в статьях автора, помещенных в журналах "Советская педагогика", 1959, № 4 и 1968, № 3; "Народное образование", 1963, № 3, в "Учительской газете", 1964, № 70, а также в сборнике "А.С. Макаренко (опыт, изучение, применение)", 1969, стр.19-21.

ваны две общепольские сессии, посвященные анализу наследия Макаренко с учетом глубоких преобразований, происходивших во всех областях жизни страны и в современной науке.

Первая сессия (1960), организованная при содействии Польско-Советского института в Варшаве и имевшая сугубо теоретический характер, была посвящена проблеме "Коллектив и труд в педагогическом творчестве А.С. Макаренко". Материалы этой сессии были опубликованы в том же году.

Вторая сессия (1964), организованная совместно с Обществом Польско-Советской дружбы, показала на основе накопленного опыта реальные возможности использования наследия Макаренко в разных областях воспитательной работы. Материалы сессии были опубликованы в сборнике "Макаренковские поиски и эксперименты в Польше" (1966). Продолжением этой деятельности был семинар, проводившийся в 1967-1969 гг. макаренковедческим коллективом нашей лаборатории при содействии Общества распространения советской культуры. Итогом работы семинара в 1970-1971 гг. явились брошюры "Макаренко в разных странах", "Макаренко о воспитании в семье", "Проблемы нравственного воспитания и перевоспитания в творчестве и деятельности Мкаренко", "Библиография работ Макаренко" и "О Макаренко в Польше 1946-1969 годов".

В последние годы поиски лаборатории идут в двух направлениях, а именно: а) миграция идей Макаренко в свете изучения его творчества и б) Макаренко и современность. Проблема миграции идей была впервые представлена на научной сессии, организованной Комитетом педагогических наук Польской Академии наук в связи с 50-летием Великой Октябрьской социалистической революции. Впоследствии она получила отражение в докладе "Проникновения идей Макаренко в разные страны (возможности, препятствия, перспективы)", опубликованном в материалах II Международного симпозиума в ФРГ (1972), а также была раскрыта на симпозиуме в Москве (март, 1972).

Проблема "Макаренко и современность" обсуждалась на научной сессии, организованной в 1970 г. Мы исходили из

того, что исключительно быстрые и резкие изменения, которые произошли во всех областях нашей жизни, особенно за последние 10-15 лет, требуют глубокого переосмысления нашего отношения к наследию Макаренко и уяснения, какую роль его идеи могут играть в современных условиях.

Проводя работу в области макаренковедения, мы поддерживали постоянные контакты с Г.С. Макаренко, В.Е. Гмурманом, Э.С. Кузнецовой, М.Д. Виноградовой (СССР), а также со специалистами других стран. По предложению макаренковской лаборатории Марбургского университета мы подготовили для Международной библиографии полную библиографию работ А.С. Макаренко и "О Макаренко в Польше за 1946-1972 годы". Мы думаем, что надо далее укреплять и углублять научные связи специалистов разных стран, заинтересованных в изучении наследия А.С. Макаренко.

Наряду с исследованием идей А.С. Макаренко, с первых лет существования лаборатории мы пытались определить наше отношение к Янушу Корчаку - одному из наиболее известных польских педагогов-новаторов, трагически погибшему вместе с детьми в Треблинке. Над прямо сказать, что его педагогическое наследие - весьма своеобразное и богатое - вызывало после Второй мировой войны разные оценки и толкания. С одной стороны, он провозглашал аполитичность воспитания, а с другой - вся его деятельность была проникнута настоящим гуманизмом, безпредельной любовью к ребенку.

За прошедшие годы в Польше были опубликованы "Сочинения" Януша Корчака в четырех томах и ряд работ о нем. Наиболее интересные книги принадлежат перу Г.Морткович-Ольчанова и И.Неверли. Эти работы, имеющие главным образом биографический характер, сообщили много нового о Корчаке, ибо их авторы хорошо знали Корчака, а Неверли даже тесно с ним сотрудничал. До сих пор, однако, недостает работ, которые дали бы глубокий анализ педагогического наследия Корчака. Чтобы восполнить этот пробел, необходимо создать солидную научную базу для изучения наследия Корчака, собрать всевозможные архивные материалы, свиде-

тельства воспитанников и сотрудников, воспоминания лиц, которые встречались с Корчаком в разные периоды его жизни. Это большая работа по накоплению и изучению материалов предусмотрена ближайшими планами Отдела воспитания Института педагогических исследований.

Примерно с 1968 г. наша лаборатория активно включилась в изучение идей французского педагога Селестена Френэ, являющегося одним из наиболее известных педагогов-новаторов нашего времени, который не только создал плодотворную педагогическую концепцию, но и пробудил к жизни самостоятельное педагогическое движение как во Франции, так и в ряде других стран.

Педагогические идеи Френэ, а также его методы учебной работы вызывают большой интерес среди нашего учительства. Считая, что они могут сыграть существенную роль в перестройке нашей школы, мы организовали в 1969 г. в Институте педагогики в Варшаве общепольскую научную конференцию, посвященную жизни, деятельности и педагогическому творчеству замечательного французского педагога. С тех пор ежегодно проводятся тематические конференции, которые шаг за шагом углубляют наши знания теории и практики педагогики Френэ.

В своей работе мы сотрудничаем с комитетом Френэ, возглавляемым в нашей стране Г.Семенович. Вместе с ней подготавливаем сейчас академическое издание "Избранных сочинений" А.Френэ, чтобы дать польскому учителю первоисточники, по которым он мог бы изучать, глубже понять и представить возможности использования достижений Френэ и френэтовского движения.

П. Исследование практики и теории коллективного воспитания

Изучение наследия Макаренко обратило наше внимание на огромное практическое значение и глубокий теоретический смысл проблемы коллективного воспитания, особенно в условиях социалистического переустройства общества. После ря-

да информационных статей первая обстоятельная работа по этому вопросу появилась в 1953 г. под названием "Проблемы коллективного воспитания. Педагогические размышления в свете опыта польского детского дома и школы на Урале" (А.Левин), в которой выявлялись основные принципы формирования детского коллектива и была сделана попытка размежевания теории коллективного воспитания и других концепций общественного воспитания.

В последующие годы на основе проведенных исследований были разработаны пути использования общих положений и техники коллективного воспитания в наших школах, которые нашли свое отражение в сборниках: "Организация воспитательной работы на примере I, У и УП класса" (М. Пельцева, Г. Баранневичева, В. Лубневский), "Организация педагогического коллектива" (Г. Зильберталь), "Ребенок в коллективе" (М. Пельцева, Г. Баранхивачева, В. Рахальска) (опубликованы соответственно в 1957, 1957 и 1962 гг.). В последней из книг рассматривались следующие проблемы: корректирование неблагополучной позиции ребенка в классном коллективе, взаимодействие учащихся Ш класса в процессе воспитания, воспитательные затруднения в У классе и методы их преодоления, роль самоуправления в формировании общественной направленности учащихся.

На основе многолетнего и систематического изучения истории, теории и практики коллективного воспитания в 1967 г. была создана монография "Личность и группа в системе коллективного воспитания" (А. Левин). В этой работе сделана попытка раскрыть современное состояние практики и теории коллективного воспитания в различных странах и в разных учебно-воспитательных учреждениях. При этом показаны не только достижения в этой области, но и проблемы все еще нерешенные и спорные. Особенно сложным представлялся вопрос взаимоотношений личности и коллектива. В теории и практике коллективного воспитания обнаружился известный перенос центра тяжести на проблему становления коллектива в ущерб проблеме развития личности в коллективе.

Этой проблемой вплотную занялась возглавляемая Л.И. Новиковой группа научных работников Академии педагогических наук СССР. В течение ряда лет наша лаборатория тесно сотрудничала с этой группой исследователей. В результате по заказу ЮНЕСКО была подготовлена совместная статья "Коллектив и личность ребенка", а также написана брошюра для Института повышения квалификации преподавателей педагогических дисциплин университетов и педагогических вузов АПН СССР (1970). Это сотрудничество мы считаем весьма ценным и плодотворным, ибо оно дало нам возможность более широко рассмотреть проблемы коллективного воспитания. С большой пользой для дела мы включились в работу "невидимого колледжа", организовавшегося вокруг московских товарищей.

В разработке проблем коллективного воспитания мы сотрудничали также с группой венгерских специалистов, которые во главе с А. Петрикашем из университета в Дебрецене организовали ряд встреч и симпозиумов по вопросам методологии наших исследований и поисков.

Ш. Разработка методики воспитания для разных типов школ

Поиски в области теории и практики коллективного воспитания, рассматриваемые в макаренковском плане, привели нас к проблеме методов воспитания. Мы убедились, что воспитателям нужны книги, в которых совершался бы переход от общетеоретических положений к суждениям прикладного порядка. Этот переход совершается, по нашему мнению, именно в пособиях по методам воспитания.

В порядке подготовки к разработке этой проблемы были изданы пособия: "Очерки методики воспитания в основной школе" (1960), "Теория воспитания в коллективе как основа методики воспитания" (1960), "Общие положения и частные проблемы методики воспитания" (1961), "Воспитательные предложения" (1963), "Воспитательные возможности школы" (1965).

Исторические и теоретические поиски мы пытались сочетать с организацией собственной научно-опытной базы для более основательной проверки наших педагогических концепций. В течение ряда лет мы работали в нашей базовой школе и в то же время поддерживали связь с большой группой школ (городских и сельских) в целях изучения путей внедрения методики воспитания в жизнь школ, работающих в разных условиях. В результате этих контактов, семинаров, специальных курсов были созданы коллективные труды: "Проекты организации воспитательной работы в основной школе" (I962), "Воспитатель собирает материалы о своем классе" (I963), "Общественный уровень поступающих в школу детей" (М. Пельцова, I965), "Труд и формирование личности ребенка" (Г.Баранкевичева, I966).

Весь накопленный лабораторией многоплановый опыт был собран и обобщен в работе "Методика воспитания в целостной зарисовке" (А.Левин, I966). Прием, оказанный этой работе в школах, подтвердил необходимость создания подобного рода трудов для разных типов учебно-воспитательных учреждений, особенно для профессиональных школ. Чтобы удовлетворить эту потребность, мы начали подготовку пособий по методике воспитания для строительных, экономических, электромеханических и сталелитейных профессиональных школ.

Методику воспитания мы рассматриваем как формирующуюся педагогическую дисциплину, которая отличается целостным подходом к процессу воспитания детей и молодежи. Эти положения и соответствующие выводы из них нашли свое отражение в статьях "От опыта к методике", "О некоторых особенностях методики воспитания" и др.

Пытаясь подвести эмпирическую базу под нашу работу над методиками воспитания, мы организовали исследование социальной зрелости учащихся и воспитательной ситуации в профшколах. Результаты нашей работы мы пытались подытожить в октябре I972г. на общепольском совещании по методике воспитания. К концу I973 г. планируется завершение подготовки и текстовое оформление методик воспитания.

В 1974 г. будет создана монография "Методика воспитания как педагогическая дисциплина". В этом труде предполагается рассмотреть исторические корни методики воспитания, современный опыт разных стран в этой области, место методики воспитания в системе педагогических наук, ее характер и особенности.

Работая над вопросами методики воспитания, мы исходили из положения, что она является одним из вспомогательных средств построения системы воспитания в различных типах учебно-воспитательных учреждений.

IУ. Поиски в области создания современной системы воспитания

Занимаясь изучением наследия выдающихся педагогов-новаторов, ведя исследования в области коллективного воспитания, разрабатывая методики, мы подходили все ближе и конкретнее к постановке проблемы системы воспитания.

Уже в книге "Проблемы коллективоного воспитания"(1953) было проведено сопоставление систем воспитания Януша Корчака и А.С. Макаренко, позволившее выявить элементы, которые можно и надо использовать при создании системы воспитания в современной Польше. В течение 50-х годов был накоплен разнообразный эмпирический материал, характеризующий состояние, уровень и методы организации воспитательной работы в школе. Для пополнения этого материала в начале 60-х годов была организована работа базовой школе. После трех лет эксперимента выпущен коллективный труд "Опыт создания системы воспитания" (1966).

В середине 60-х годов мы провели ряд исследований, которые имели своей целью выяснить, как действуют и какова воспитательная эффективность наиболее распространенных элементов системы воспитания, особенно в области общественного воспитания молодежи средних школ (общеобразовательных и профессиональных). Мы занялись изучением поведения учащихся на уроке, их участия в общественно полезном труде, отношения к общественному имуществу, клас-

сного самоуправления, внеклассных и внешкольных занятий. Результаты этих исследований были опубликованы в книге Г.Баранкевичевой, А.Левина, Я.Мацяшковой, М.Пельцевой, М.Чарневичковой "Воспитательные проблемы" (1972).

В 1965-1967 гг. мы занялись проблемой оценки поведения учащихся в школе. Обращаясь к ней, мы исходили из того, что эта оценка - в ее традиционной форме - является одним из наиболее слабо действующих элементов нашей системы воспитания. Пытаясь восполнить этот пробел, при активнейшем содействии ряда варшавских школ мы разработали новую дифференцированную оценку поведения, коренным образом изменив содержание, шкалу и особенно процедуру выставления оценки. Новая (по отношению к действующей) концепция оценки поведения широко распространилась в нашей стране. Пять областей внедряет ее в жизнь. Симптом большой заинтересованности проблемой является факт, что в течение последних пяти лет появилась обширная литература (статьи, методические пособия, книги), посвященная этой проблеме. В журналах и на многочисленных конференциях, курсах, семинарах велись оживленные дискуссии по поводу дифференцированной оценки поведения, получившие отзвук и в других странах, с которыми мы сотрудничаем.

Изучая в течение многих лет разные аспекты и элементы системы воспитания, мы пришли за последнее время к некоторым выводам. Во-первых, считаем, что надо более четко разграничивать понятия системы в общегосударственном масштабе (общегосударственная система воспитания и образования) от системы воспитания в масштабе конкретной школы или другого учебно-воспитательного учреждения (локальная система воспитания). Процесс создания системы воспитания внутри школы является своеобразным процессом, при котором надо учитывать не только материал, из которого приходится ее строить, но и закономерности этого процесса. Все эти проблемы общего порядка и технические (педагогическая техника) нашли свое отражение в книге А. Левина "О системе воспитания" (1970). Интерес, который проявляется к этой книге в ряде стран, свидетельствует о том, что проблему системы

воспитания надо ставить более конкретно и на уровне современных знаний теории систем. Во всяком случае, к этому надо стремиться, отказываясь решительно от волюнтаризма в области практической и теоретической разработки системы воспитания. И надо отметить, что многие школы в разных областях и районах страны используют наш подход к этой проблеме в своей повседневной творческой работе.

Несколько общих замечаний

Все направления работы нашей лаборатории, которые суммарно охарактеризованы выше, тесно связаны между собой и взаимопроникают друг в друга. Нам представляется, что во всех наших поисках - независимо от их результатов - имеется определенная логика, что наша работа не случайно развивалась именно так, а не иначе. Можно также сказать, что в ходе многолетней деятельности лаборатории выявились и определились основные педагогические идеи, которые мы пытаемся развить, проверить и воплотить в жизнь.

Большое значение для всей нашей работы имело то, что мы не ограничились пересказом мыслей А.С. Макаренко, а старались найти свой "ключ" к его наследию, который состоял в том, чтобы посмотреть на Макаренко в широком историческом и теоретическом плане. А это потребовало тщательного изучения опыта других педагогов-новаторов из разных стран.

И мы увидели, что в этом опыте имеются какие-то общие идеи и прежде всего стремление создать условия, воспитательную среду, необходимую для развития полноценной, богатой, способной выразить себя личности.

Вторая идея - это осознание, что невозможно по-настоящему развивать личность, если будем ее воспитывать в индивидуалистическом духе, что это возможно только при содействии всех окружающих человека социальных сил.

Координация и интеграция всех этих сил в интересах действительного развития личности до сих пор остается проблемой нерешенной, или, мягче говоря, решенной неудовлетворительно. Мы не можем закрывать глаза на то, что воп-

реки нашим пожеланиям, порой происходит процесс не развития, а обезличивания человека. Нам кажется, что все эти проблемы можно относительно успешно решить, если будем рассматривать весь процесс воспитания в категориях сложной общественной системы. В этой области мы еще не преодолели фрагментарность подхода к проблемам воспитания.

И, наконец, надо подчеркнуть, что с самого начала мы не представляли себе, что можно решать важные воспитательные проблемы, находясь в институте или библиотеке. Мы последовательно стремились связать всю нашу научную работу с личным участием в преобразовании повседневной жизни школы. В связи с этим у нас сложился определенный стиль работы, заключающийся в постоянной органической связи со школами разного типа. На этой базе проводились опыты и эксперименты, строились и проверялись теоретические обобщения, делались попытки внедрить в практику результаты коллективных исследований и размышлений. Эта связь с практикой должна быть еще глубже, и тогда результаты нашей работы были бы более ценными.

В ходе всей работы постепенно углублялись наши представления о педагогике как науке, о путях ее развития, о связи теории и практики, о путях внедрения новых педагогических идей, о современной системе воспитания.

ИЗМЕРЕНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ
На русском языке
Тартуский государственный университет
ЭССР, г. Тарту, ул. Юликооли, 18
Ответственный редактор Х.Лийметс
Корректор И.К.Экголм

Сдано в печать 10/VIII 1973 г. Бумага печатная № 2, 30x42.1/4. Печ. листов 22,75 (условных 21,15). Учетно-издат. листов 18,43. Тираж 1000 экз. МВ 07209. Зак. № 772.
Ротапринт ТГУ. ЭССР, г. Тарту, ул. Пяльсони, 14
Цена 1 руб. 23 коп.

I руб. 23 коп.

VI
1 A-8300
294160

TÜ RAAMATUKOGU
1 0300 01093774 8