

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ БССР

**Минский ордена Трудового Красного Знамени Государственный
педагогический институт имени А.М. Горького**

На правах рукописи

Малиновский Евгений Леонтьевич

УДК 37.075

**ВЛИЯНИЕ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
НА ХАРАКТЕР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ**

00.00.07 – педагогическая и возрастная психология

Автореферат

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук**

Минск – 1986

Работа выполнена в Минском ордена Трудового Красного Знамени государственном педагогическом институте им. А.М. Горького.

Научный руководитель — доктор психологических наук, профессор Я.Л. Коломинский

Официальные оппоненты — доктор психологических наук, профессор С.В. Кондратьева

кандидат психологических наук доцент С.Б. Бенедиктов

Ведущая организация — Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии АПН СССР

Защита состоится 17 декабря 1986 г. в 14.00 часов на заседании специализированного Совета К 113.16.03 по присуждению ученой степени кандидата наук в Минском государственном педагогическом институте имени А.М. Горького по адресу: 220809, г. Минск, ул. Советская, 18, главный корпус, ауд. 330.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Минского государственного педагогического института им. А.М. Горького.

Автореферат разослан 5 ноября 1986 г.

Ученый секретарь специализированного Совета профессор


Т.М. Куриленко

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Социальные требования советского общества на современном этапе его совершенствования выдвигают перед народным образованием новые воспитательные задачи, связанные с усилением роли человеческого фактора. Конструктивное претворение этих требований XXVII съезд Коммунистической партии Советского Союза видит в перестройке системы высшего и среднего специального образования в условиях активизации качественной подготовки специалистов, "призванных на деле решительнее добиваться повышения эффективности обучения"¹. Первоочередная задача такой подготовки — это "осуществление решительного поворота к массовому, валовому обучению и усилению индивидуального подхода, развитию творческих способностей будущих специалистов".

Эти программные положения полностью распространяются на сферу психологии педагогической деятельности. В свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы на первый план выдвигается не только как источник знаний, умений и навыков, но прежде всего как личность, в которой воплощены идейная убежденность, высокий гражданский долг, нравственная чистота, широкая эрудиция, культура труда и поведения.

Неотъемлемым компонентом культуры педагогической деятельности являются так называемые интерсоциальные — рефлексивно-перцептивные и коммуникативные способности учителя. Эти способности должны быть присущими и профессионально значимыми качествами его личности. Данные ряда исследований, проведенных под руководством А.А. Бодалева, Я.Л. Коломинского, С.В. Кондратьевой, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского, работы А.С. Золотниковой, В.А. Кан-Калика, Г.А. Ковалева, Ю.Н. Култыкина, А.В. Мудрика убеждают, насколько важны вопросы психологического воздействия на личность ученика, понимания его индивидуальности, эмоционального межличностного общения в ходе учебной работы. Однако эти положения не становятся центром внимания

¹ Горбачев М.С. Политический доклад Центрального Комитета КПСС XXVII съезду Коммунистической партии Советского Союза. — М.: Политиздат, 1986. — С. 61.

² Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования. — Правда, 1 июня 1986 г. — С. 3.

большинства учителей, не рассматриваются ими в качестве неотложных, первоочередных. Это определяет актуальность исследования психологических факторов труда учителя, характеризующих его как специалиста по межличностному общению.

Цель исследования состояла в изучении влияния предметного содержания педагогического общения на его психологические компоненты.

В соответствии с целью в исследовании решались следующие основные задачи: 1) выявить специфические особенности перцептивно-рефлексивной деятельности учителей, обусловленные содержанием их учебно-воспитательной работы; 2) определить характер влияния предметного содержания учебной деятельности на используемые учителем способы и приемы педагогического общения с учениками.

Методологическую основу исследования составляют положения классиков марксизма-ленинизма о закономерностях развития личности в системе общественных отношений. Исходными методологическими принципами исследования являются разработанные в советской психологии положения о деятельности и общении как определяющих факторах формирования личности; о взаимодействии внешних и внутренних условий в процессе этого формирования; о единстве поведенческих и мотивационных механизмов в структуре личности.

Объектом исследования избрано межличностное взаимодействие учителя с учащимися на уроках музыки и математики, создающих контрастные условия для функционирования педагогического общения. Исследованием было охвачено 100 учителей математики и 166 учителей музыки средних школ г. Москва.

Предметом изучения являлось влияние предметно-предметного содержания уроков музыки и математики на перцептивно-рефлексивные и коммуникативные характеристики педагогического общения.

Основная гипотеза исследования состояла в том, что формы и способы межличностного взаимодействия, используемые учителем в процессе преподавания учебного предмета, существенно зависят от содержания этого предмета и оказывают стимулирующее влияние на успешность его изучения.

В исследовании применялись следующие методы: наблюдение и анализ педагогического общения по специально разработанной программе; рейтинг, анкетирование, интервью, социометрия, анализ сочинений. Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивалась методологически обоснованной системой методов и взаимопроверкой данных, полученных разными методами на одном объекте. Интерпретация полученных данных проводилась также на основе методов математической статистики с помощью ЭВМ.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые предметом специального изучения является зависимость психологических компонентов педагогического общения от его предметного содержания. Установлены различия представленности перцептивно-рефлексивных и коммуникативных компонентов взаимодействия с учащимися учителей музыки и математики. Выявлены объективные факторы функционирования эмоционально-образных и рационально-логических характеристик педагогического общения.

Теоретическая значимость исследования заключается в установлении предметной дифференцированности межличностного общения учителя с учащимися в ходе их совместной учебной работы на уроке; в анализе предметно-содержательной стороны педагогического общения как структурно-динамической характеристики его генезиса; в выявлении закономерных связей и отношений между учебно-методическими целями урока и социально-психологическими средствами их реализации.

Практическое значение работы состоит в том, что определены диагностические параметры адекватности способов и приемов воспитательных воздействий педагога его учебно-методическим целям и задачам; намечены пути коррекции форм общения с его предметным содержанием. Результаты исследования имеют значение для совершенствования подготовки учителей к общению с учащимися на уроке. В частности, выводы исследования обсуждались на психолого-педагогических семинарах общеобразовательных и музыкальных школ, а выполненное пособие с методическими рекомендациями используется при чтении спецкурса по социально-психологическим основам педагогического общения для

студентов Минского государственного педагогического института им. А.М. Горького и слушателей Минского городского института усовершенствования учителей.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1. Специфика учебно-воспитательной деятельности учителей музыки служит одной из причин их более осознанного, по сравнению с учителями математики, понимания зависимости успеха этой деятельности от складывающихся в ее процессе межличностных отношений обучающего с обучаемыми.

2. Представления педагогов о своих межличностных взаимоотношениях с учащимися и отношениях последних между собой зависят от функционального преобладания в их совместной деятельности на уроках математики и музыки таких ее ведущих компонентов, как учение и общение.

3. Рационально-логические и эмоционально-образные характеристики учебной деятельности на уроках музыки и математики детерминируют различную представленность и интенсивность когнитивных, поведенческих и аффективных актов общения.

Апробация результатов работы проходила на заседаниях кафедр общей и детской психологии и методики музыкального воспитания МГПИ им. А.М. Горького, конференциях профессорско-преподавательского состава института по итогам научно-исследовательской работы за 1983, 1984, 1985 гг., конференциях молодых ученых института 1986 г., республиканской конференции по проблемам методики обучения фортепиано в художественных вузах и средних музыкальных учебных заведениях (Минск, 1984), школе-семинаре молодых психологов Белоруссии и Украины "Психологические проблемы идейно-нравственного воспитания молодежи" (Минск, 1986), Всесоюзной научно-практической конференции "Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности" (Москва - Одесса, 1986), научно-методической конференции "Совершенствованные подготовки студентов к воспитательной работе в школе и ПТУ" (Даугавпилс, 1986).

По теме диссертации опубликовано пять работ.

Диссертация состоит из введения, трех глав и заключения.

Содержание работы изложено на 198 страницах машинописного текста, включающего 23 таблицы. Список литературы насчитывает 150 наименований.

Внедрение результатов исследования осуществлялось в школах, в которых проводилось исследование, и в Минском городском институте усовершенствования учителей.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность темы, исследования, формулируется цель, задачи, гипотеза, указывается объект и предмет исследования, определяются научная новизна, теоретическая значимость и практическое значение полученных результатов.

В первой главе "Педагогическое общение как объект психологического изучения" анализируются научно-теоретические предпосылки изучения отношений учитель - ученик, проводится обзор научной литературы, определяются методологические подходы к решению проблем исследования, обосновывается выбор методических приемов, используемых в экспериментальной работе.

Проблема взаимоотношений учителей и учащихся интересовала многих педагогов, психологов, общественных деятелей (К.Д. Ушинский, М.И. Калинин, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, В.Н. Сороко-Росинский, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий, оказавших огромную роль в научном поиске и отборе содержания и форм педагогических воздействий для достижения цели учебно-воспитательного процесса. Их положения о единстве интеллектуальной и эмоциональной сфер педагогического труда, о формирующем воздействии педагога на развивающуюся личность, о необходимости для учителя активно и сознательно строить свое поведение, об его умении раскрыть в общении с детьми свою "прекрасную личность" по праву должны считаться точкой отсчета теоретических и прикладных исследований педагогической социальной психологии.

Методологические основы психологической теории общения заложены в трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, которыми рассмотрены психологическая сущность общения, его ведущая роль в формировании

личности в онтогенезе. Человеческая деятельность исторически в первую очередь была предметной (субъект-объектной), однако в нее вплеталось, по определению К. Маркса, "духовное общение". Его положение об опредмечивании в "книге промышленности человеческих сущностных сил"¹ выявляет проблему социальных отношений, включающих эмоциональный, познавательный и поведенческий компоненты в качестве необходимого условия социальности (сочувствие, взаимопонимание, взаимодействие при достижении коллективных целей). Для человека становилось все более важным решение проблемных социальных ситуаций, которое осуществлялось на основе коммуникации (общения).

Последовательный анализ взаимосвязи категорий "общение", "взаимопонимание", "взаимодействие" содержится в работах Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Е.С. Кузьмина, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Н.Н. Обозова, В.Н. Панферова, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского. Этими учеными принята система трехкомпонентной структуры общения, в которой специфическим образом преломляются его внешние и внутренние стороны: информационная, практическая, аффективная – по Б.Ф. Ломову или гностическая, практическая, аффективная – по А.А. Бодалеву, или коммуникативная, интерактивная, перцептивная – по Г.М. Андреевой.

Применительно к процессам воспитания и обучения взаимодействие учителя с учащимися объединяет в себе взаимоотношение "лично значимое, образное, эмоциональное и когнитивное отражение людьми друг друга" и общение – "наблюдаемое (вербальное и невербальное) поведение, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются межличностные отношения".

Анализ структурных элементов педагогического общения дает представление о нем, как о такой психолого-педагогической системе, в которой можно условно выделить следующие компоненты: 1) субъективное состояние участников общения и эмоционально-оценочное отношение друг к другу – аффективный компонент; 2) это эмоциональное состояние проявляется в операциональных актах вза-

¹ Маркс К. Экономические-философские рукописи 1844 года. – Избранные сочинения. – М.: Политиздат, 1956. – С. 439.

² Возрастная и педагогическая социальная психология в свете проблемы воспитания // Прикладные проблемы социальной психологии / под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1983. – С. 255.

имодействия обучающего с обучаемыми, обусловленных их включением в социальную группу – поведенческий компонент; 3) на характер взаимоотношений и поведения обучающихся определенным образом влияют цели и задачи учебно-воспитательной деятельности, составляющие предмет педагогического общения – когнитивный компонент.

Ситуации, условно объединенные в первый компонент педагогического общения, не всегда действительно опосредованы, часто не имеют учебно-предметной отнесенности, но тем более требуют от педагога глубокого понимания чувств ребенка. Ведущую роль в передаче эмоциональных состояний приобретают невербальные средства общения и лингвистические аспекты речи, ее эмоциональный тон. Несмотря на то, что предметное содержание общения здесь как бы отодвинуто на второй план, именно оно причинно обуславливает наличие определенных субъективных состояний обучающего и обучаемых на школьном уроке.

Ситуации, относящиеся ко второму компоненту, отражают реальный, внешне наблюдаемый процесс взаимодействия обучающего с обучаемыми, в ходе которого актуализируются и операционализируются их межличностные и учебно-деловые отношения.

Ситуации, объединенные в третий компонент, связаны с целенаправленной учебно-познавательной деятельностью на уроке, в процессе которой приобретаются понятийные и перцептивные модели объектов действительности. Данные модели, репрезентируемые суждениями и высказываниями участников общения, могут отражать их субъективное отношение к этой действительности, которое, однако, корректируется в ходе педагогического общения.

Приведенная система позволяет яснее представить предмет и задачи педагогического общения. В частности, она призвана помочь выйти за рамки объяснения этого образования только как субъект-субъектного отношения. Под педагогическим общением мы понимаем такое, направленное на формирование личности учащегося речевое и неречевое поведение педагога в классе, которое он строит и воспринимает как меры воспитательных воздействий в соответствии с содержанием учебно-воспитательной деятельности и характером проявляющихся, развивающихся и формирующихся в ее процессе межличностных отношений.

Во второй главе "Межличностные отношения"

в структуре педагогического общения" излагаются результаты сравнительного анализа осознания учителями музыки и математики фактора влияния своих эмоциональных отношений с учащимися на успешность их педагогической деятельности, а также количественные и качественные показатели рефлексивно-перцептивных умений учителей, приобретенных ими в ходе педагогического общения.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в целом большинство педагогов испытывает потребность знать мнение учащихся о них и их работе. Однако эта потребность у учителей музыки выражена значительно ярче, чем у учителей математики: 82% утвердительных ответов против 51%. По всем сравниваемым показателям учителя музыки отдадут предпочтение позитивным вариантам ответов на анкету, что также говорит об их более актуальной, чем у учителей математики, потребности в знании эмоциональных оценочных отношений к ним учащихся.

Результаты опроса показали, что 60% учителей математики в целом удовлетворены своими взаимоотношениями с учениками, в то время, как только 34,3% учителей музыки высказали положительные суждения по этому вопросу. Причем самое большое количество их отрицательных ответов приходится на такой вариант ответа, как "низкий статус учебного предмета". Именно это обстоятельство 31,3% испытуемых считают причиной неудовлетворительного состояния своих межличностных отношений с учащимися на уроках музыки и пения. Существенным показателем того, что для преподавателей предметов математического цикла не существует такой проблемы, как статус преподаваемого предмета, может служить полное отсутствие - 0% суждений, отражающих данный вариант ответа.

Следствием описываемого обстоятельства можно рассматривать и те данные анкетирования, по которым 17% учителей музыки, против 9% учителей математики указали причину своей неудовлетворенности отношениями с учащимися на уроках "неуважительное отношение учеников к учителю". Большинство отрицательных ответов учителей математики (27% от общего количества) объясняют неудовлетворительное состояние взаимоотношений с учащимися их неудовлетворительным отношением к учению. Учителя музыки, как оказалось, гораздо реже обращают данный фактор в причину такого состояния - только 13%.

Анализ сопоставления результатов социометрического опроса

учащихся седьмых класса и суждений учителей об их взаимоотношениях показал, что между этими данными имеется определенное соответствие, которое в то же время даже у педагогов высокого уровня мастерства не оказалось полным. При обобщении данных была замечена тенденция как у учителей музыки, так и математики переоценивать положение учеников, которые хотят учиться, и нарушают дисциплину и т. п.

В рамках общих закономерностей существующих значимых различия между показателями статусных структурных представлений испытуемых педагогов. Так, учителя музыки в большей степени, чем учителя математики, склонны к вообразимой "оптимизации" статусной структуры класса: количество учащихся, входящих, по их мнению, в наиболее благоприятные - I и II статусные категории, составляет 61% против 30% математиков и 45% реальных.

Дополнительным анализом социометрических установок педагогов, по которому понимается их тенденция приписывать большинству членов группы определенный статус, выявил 84% учителей музыки с центростремительной, 11% с центробежной и 5% - с нейтральной установками; в то время, как только 42% учителей математики оказались с центростремительной, 28% - с центробежной и 30% - с нейтральной установками.

Дальнейший анализ результатов исследования показывает, что учителя рассматриваемых предметов отличаются друг от друга не только количественными уровнями приведенных показателей. Часто при близких значениях и даже совпадениях коэффициентов осознанности взаимоотношений в классе отдельные педагоги воспроизводят их качественно различную структуру.

Таблица I
Вариации прогнозирования педагогами статуса учащихся (%)

Реальный статус	Прогнозируемый статус							
	учителя музыки				учителя математики			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
I	30	43	11	0	9	54	35	2
II	19	58	41	3	12	43	34	3
III	4	50	46	5	8	47	35	8
IV	0	35	47	9	3	44	42	23

Из табл. I видно, в скольких случаях учителя приписывают ученику, реально имеющему определенное положение в группе, его действительный, или какой-либо иной статус. Так, в 30% случаев учителя музыки приписывают ученикам, реально занимающим I статусную категорию, их действительный статус: в 43% случаев им приписывается II, а в 11% - III статусные категории. Учителя математики только в 9% случаев адекватно оценивают учащихся, относящихся к первой статусной категории. В остальных случаях им приписываются II (54%), III - 35% и даже IV - 2% статусные категории.

Положение меняется при анализе суждений учителей относительно учеников, входящих, по их мнению, в IV статусную категорию. Здесь первенство на стороне учителей математики, которые в 23% случаев правильно оценивают учащихся, входящих в эту категорию, в 42% приписывают им III, в 44% - II и в 3% - I статусные категории. Учителя музыки только в 9% случаев оценивают действительное положение этих учеников, в 47% приписывают им III, а в 35% - II статусные категории. В контексте нашего исследования факты отнесения педагогами одних и тех же учеников к разным, порой противоположным статусным категориям объясняются тем, что в процессе их совместной деятельности на уроках музыки и математики вырабатывается специфический вариант шкалы ценностей, и в связи с ней своеобразное ранговое распределение обучающихся членов группы, участников этой деятельности.

На следующем этапе исследования изучался рефлексивно-оценочный компонент педагогического общения, с которым связаны такие его характеристики, как самооценка, уровень притязания в области межличностных отношений, а также прогноз педагогов об оценивании их профессиональных и личностных качеств учащимися класса, в котором они преподавали. Адекватность самооценки и прогноза определялась путем сравнения показателей "рефлексивной" и эмоциональной матриц, составленных на основе прогностических суждений учителей об оценивании их качеств учениками с реальной оценкой этих качеств. Теснота связи показателей "рефлексивной" и эмоциональной матриц определялась на основе критерия Пирсона-Брауэра.

Результаты анализа свидетельствуют о том, что учителя музыки в целом несколько адекватнее представляют оценивание уча-

щимися их качеств: 0,55 против 0,44 у математиков. Эта адекватность устанавливается за счет прогноза их качеств средними и сильными по успеваемости учащимися. Коэффициент корреляции прогноза оценивания их качеств слабыми учащимися низок - 0,38. Учителя математики добиваются адекватности своих представлений за счет рефлексивного отражения понимания их качеств слабыми и средними учащимися (соотв. 0,62 и 0,44). Мнение сильных учащихся они переоценивают ($r = 0,29$). Статистически значимые различия обнаружены между показателями прогноза учителей музыки и математики оценок сильных по успеваемости учеников и показателями их прогноза оценок слабыми учащимися. Между показателями прогноза педагогов оценок средних учеников значимых различий не обнаружено.

Сопоставление данных психометрического опроса обнаруживает значимые различия между усредненными показателями уровня притязания учителей в области межличностных отношений в зависимости от критерия выбора. Так, учителя математики в 44% случаев усредненно анализируют получаемые выборы по критерию "Совместная работа", а учителя музыки - только в 28% случаев. В то же время, учителя музыки гораздо точнее своих коллег (48% против 27%) отражают вероятностный характер взаимных предпочтений в условиях деятельности, задающей определенные параметры эмоционального межличностного общения (критерий "Совместный отдых"). Эти параметры создают в представлении ученика перспективу благополучного соответствия характера заданной совместной деятельности и личности ее организатора, что и определяет ответный выбор.

В третьей главе "Особенности коммуникативных процессов педагогического общения на уроках музыки и математики" рассматриваются психологические закономерности и механизмы оформления содержания учебно-воспитательной работы педагога на школьном уроке в способах и приемах его взаимодействия с учащимися.

Анализ полученных данных обнаружил общую тенденцию, согласно которой когнитивные акты общения обычно в большей степени, чем поведенческие и аффективные, находятся под сознательным контролем учителей математики и образуют главную и основную часть их речевого планирования, тогда как последние - остаются

в гораздо меньшей степени осознанности. Учителя музыки, напротив, отдадут себе отчет в эмоциональном восприятии этих двух сторон общения и находят большее или меньшее их соответствие тому, что они слышат и говорят, то есть содержанию учебной информации. Это свидетельствует о том, что восприятие данным контингентом испытуемых поведенческих и аффективных актов общения играет решающее значение для полноты интерпретации ими содержания школьного урока.

Наблюдение уроков музыки и математики, изучение опыта учителей различного стиля педагогического взаимодействия выявили существование в процессе их общения с учениками компенсаторных механизмов взаимосвязи когнитивных, поведенческих и аффективных актов, отмеченных в схеме наблюдения. Так, при положительных стилях взаимодействия происходит активизация в общении учителей музыки когнитивного, а в общении учителей математики — поведенческого и аффективного компонентов с установлением пропорционального соотношения между ними приблизительно как 1:1:1. С изменением стиля взаимодействия в отрицательную сторону названная пропорция нарушается за счет депривации в педагогическом общении учителей музыки когнитивных, а учителей математики поведенческих и аффективных признаков.

Соотношение структурных компонентов процессуальной стороны общения

Стиль педагогического взаимодействия	Когнитивный		Поведенческий		Аффективный	
	муз.	мат.	муз.	мат.	муз.	мат.
Активно-положительный	0,94	1,02	0,99	1,04	0,96	
Пассивно-положительный	0,91	1,23	1,30	0,97	1,79	0,97
Ситуативный	0,58	1,38	1,42	0,80	0,99	0,58
Пассивно-отрицательный	0,46	1,48	1,69	0,92	0,85	0,59
Активно-отрицательный	0,40	1,56	1,78	0,98	0,81	0,44
Все педагоги	0,77	1,35	1,28	0,96	0,95	0,69

Данные табл. 2 обнаруживают заметную диспропорцию компонентов общения у учителей различных стилей педагогического

взаимодействия, проявляющаяся в доминировании одной из его сторон. Так, учителя математики активно-отрицательного стиля имеют тенденцию к общению на когнитивном уровне в ущерб аффективному: пропорция составляет 1,56:0,98:0,44. В общении учителей музыки этого же стиля значительно преобладает поведенческий компонент: 0,40:1,78:0,81. Совершенно особый стиль взаимодействия ведет за собой постепенное сдвигание структурных компонентов, которое достигает своего оптимального значения у учителей активно-положительного стиля. Кроме количественного различия показателей между педагогами обоих предметов складывается до минимума 0,94:1,02:0,99 у учителей музыки и 1,03:0,99:0,96 — у учителей математики.

Установлению пропорции способствовал разнообразный репертуар заимствуемых характеристик педагогических воздействий учителей музыки и математики положительных стилей взаимодействия, от которых по возможности все внесенные в схему наблюдения признаки общения. Это, однако, не означает, что различия снимаются, но из количественных, структурных, они делаются качественными, функциональными. У педагогов отрицательных стилей взаимодействия, напротив, количественные показатели приобретают диспропорцию за счет сужения репертуара измеряемых характеристик общения, частичного или полного отсутствия некоторых из них, зато обнаруживается качественная однородность функций общения за счет преобладания в нем стереотипных высказываний, обращений и выражений.

Качественный функциональный анализ общения педагогов выявил общую тенденцию, по которой их речевые характеристики находятся в отношении изо-гомоморфизма к содержанию учебной информации. Так, учителя математики в объяснении изучаемого объекта пользуются только теми категориями, терминами, которые заложены в самом объекте. Например, наличие логических речевых связей между геометрической фигурой и ее аналитическим выражением в виде формулы требует изоморфного, взаимоднозначного соответствия изучаемого объекта и устной или письменной речи обучающего.

Отсюда рационально-речевая сторона общения учителей математики имеет ту свою качественную особенность, благодаря которой его предмет и языковые средства в основном совпадают. Это

проявляется: а) в отсутствии речевых высказываний с целью личностной оценки предмета общения; б) ярко выраженных стереотипных оборотах речи; в) алгоритмичности и последовательности объяснения учебного материала; г) отождествлении содержания устной и письменной речи учителя; д) использовании в общении с детьми кратких, точных суждений и требований от них таких же конкретных ответов, состоящих из предсказуемых, односложных предложений.

Музыкальный образ как предмет общения предполагает привлечение при его объяснении так называемых "немузыкальных целостных образов", находящихся в гомоморфном, подобном соответствии к объекту познания. Отсюда рационально-речевая сторона педагогического общения учителей музыки отличается: а) функционированием высказываний с целью личностной оценки предмета общения; б) отсутствием алгоритмичности и последовательности посылок и следований в речи педагога при ее повторении; в) привлечением дополнительных комментариев в объяснении учебного материала, основанных на субъективном опыте обучающего; г) вариативностью суждений и высказываний по одному и тому же вопросу; д) использованием характеристик предмета, отражающих действительные и разнообразные отношения человека с окружающим миром.

Эмоционально-образная сторона педагогического общения на уроках математики неотделима от такой учебно-предметной характеристики, как проблемная ситуация, отражающая субъективно-потребностную сферу познавательной активности и обуславливающая эмоциональное проявление ее мотивационно-целевого звена. Однако, аффективное состояние субъекта общения не квалифицируется педагогами в качестве самостоятельного аспекта учебной деятельности на уроках математики, поэтому возникающие в ее процессе эмоции носят не закономерный, а спонтанный характер.

Эмоционально-образная сторона общения на уроках музыки исполняет иллюзорную функцию, то есть предвосхищает познавательную ситуацию, возникающую в результате актуализации эмоций, "предпланируемая" в самом предмете общения. Самостоятельность аффективного аспекта музыкально-познавательной деятельности проявляется лишь в самодовлеющем значении на этих уроках невербальных, паралингвистических, экстралингвистических, проксе-

мических и интонационных средств педагогических воздействий.

В заключении формулируются основные выводы, полученные в ходе исследования.

1. У учителей музыки существует более четкая, чем у учителей математики, направленность на сферу межличностных отношений в школьном классе и своих собственных взаимоотношений с учащимися. У учителей математики в меньшей степени выражена потребность в знании мнений о них учащихся в своих воображаемых представлениях об относительной удовлетворенности состоянием отношений с ними. Неудовлетворенность учителей музыки межличностными отношениями с учащимися часто объясняется от них причинами несоответствия цели музыкально-эстетического воспитания и недостаточной организации учебно-воспитательного процесса в системе общешкольной подготовки школьников.

2. Учителя музыки в большей степени, чем учителя математики, склонны к воображаемой "оптимизации" статусной структуры класса, в котором они работают. Учителя математики более склонны к недооцениванию статусного положения учащихся за счет завышения в своих представлениях количества их вхождения в более высокие статусные категории. Оба контингента учителей отличаются не только количественными показателями своих суждений: очень часто, оценивая положение и взаимоотношения учеников одного и того же класса, они воспроизводят качественно различные структуры отношений.

3. Различие прогнозов учителей музыки и математики относительно оценивания их профессиональных и личностных качеств учащимися обусловлено зависимостью рефлексивно-оценочной деятельности от направленности и интенсивности контактов с учебными группами по успеваемости. Учителя музыки более точно прогнозируют оценивание их качеств сильными по успеваемости учащимися, с которыми у них наиболее тесный эмоциональный контакт. Учителя математики точнее прогнозируют оценивание их качеств средними и особенно слабыми по успеваемости учащимися, предполагаемое мнение сильных они завышают.

4. Перспектива реакции уровня притязаний учителей на область межличностных отношений с учащимися зависит от содержания их совместной деятельности, опосредующей выбор учениками личности ее организатора. Выявленные различия уровней притяза-

ний учителей музыки и математики находятся в зависимости от критерия выбора (например, "Совместная учеба"), что обусловлено лежащей в его основе мотивации общения.

5. Исследование зависимости коммуникативных функций учителя от стиля его отношения к учащимся выявило наличие в процессе педагогического общения компенсаторных механизмов взаимосвязи рациональных и эмоциональных сторон. Так, изменение стиля отношения в положительную сторону влечет за собой активизацию в общении учителей музыки когнитивного, а в общении учителей математики - поведенческого и аффективного компонентов с установлением пропорционального соотношения между ними по количеству замеряемых функциональных признаков. С изменением стиля отношения в отрицательную сторону эта пропорция нарушается за счет депривации в общении учителей музыки когнитивных, а учителей математики - поведенческих и аффективных функциональных признаков.

По теме диссертации опубликованы следующие работы:

1. Некоторые психологические закономерности общения педагога с учащимися на уроках музыки // Совершенствование подготовки учителя начальных классов с дополнительной специальностью "музыка". - Мн., 1986. - С. 67-75.
2. Изучение педагогического общения: методические рекомендации. - Мн., 1986. - 23 с.
3. Педагогическое общение на уроках музыки. Народная асвета, 1986, № 9. - С. 9-13 - (на белорусск. яз.)
4. Соотношение рационального и эмоционального в педагогическом общении // Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности. - Тез. республикан. конф. - Москва-Одесса, 1986. - С. 26.
5. Социально-психологические особенности подготовки учителя к педагогическому общению // Совершенствование подготовки студентов воспитательной работе в школе и ПТУ. - Тез. республ. конф. - Могилев, 1986. - С. 59-61.

В. Мекучаво герава-го Бяцетныя
// Музыка в школе №1, 1987 - с. 43-48.

1. *Анализ общения как метод изучения п-сти*
В сб.: *Педагогические исследования*
Директор института психологии /
Институт психологии АН БССР. - М., 1989.
 7. *Становление личности в процессе общения с-тоб.*
Нар. асвета. - №3, 1991. - с. 73-74.
 8. *А-сть как порождение творчества* // *Народная асвета*, 1996. - с. 37.
 9. *Крест как символ* // *Тезисы между.*
И. В. Вондрович и др. - Мн. 1996. с. 118.
 10. *Крест и церковь* // *Диалог* №5/38/
1997 с. 16-17.
 11. *Экспериментальная психология в психологии*
модернизация в психологии
п-сти // *Психология*, №2, 1996.
с. 35-42.
 13. *Педагогические принципы*
свободы личности // *Разработка*
новых технологий / Под ред.
- Подписано в печать 29.X.86. Объем 1 печ. л. Тираж 100 экз.
Заказ 924. Бесплатно. *Н. А. Фришмут*. - Мн. 1997. - 259.
261.
Издательство МПИ им. А. М. Горького. 220809, Минск, ул. Советская, 18.