

15. Small groups and Social interaction/ Ed. By H. Blumberg Wiley. 1983. V.2. P. 593.

16. Smith K. K., Berg D. N. Paradoxes of group life. San Francisco: L. Jossey Bass. 1987. 281

p

17. Ziller R. C. Toward theory of open and closed groups// Psychological Bulletin. 1965. V.64 №.3. P. 164-182.

1.2. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ О ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Эффективность современной системы образования, во многом, зависит от интенсивности и последовательности смены образовательных парадигм. Все инновационные технологии предполагают переход от парадигмы обучения к парадигме учения, основанной на принципах личностно-развивающего обучения. Постепенно в системе «учитель – ученик» субъект-субъектные (социальные или коммуникативные) отношения приходят на смену субъект-объектным отношениям, меняется социальная ситуация развития личности школьника. Индивидуальное развитие человека, как утверждает Я. Л. Коломинский, осуществляется в процессе отношений с окружающей социальной средой, в процессе социального общения, реализующего или доминирующего эти отношения [1].

Другими словами, личностно-развивающее обучение требует от учителя и ученика наличия не столько предметно-ориентированной активности, сколько субъектно-ориентированной активности. Только личность может сформировать и воспитать другую личность. Этим можно объяснить теоретический и практический интерес к проблеме представлений о профессионально значимых чертах личности учителя (Н. А. Аминов, Н. В. Кузьмина, Ф. Н. Гоноболин, А. О. Прохоров, Л. И. Уманский).

Между тем, как констатирует Е. И. Рогов, сегодня учитель оказался обойденным вниманием психологов, которые в большей степени, и это справедливо, занимаются учащимися и их родителями [3]. В процессе учебной деятельности учитель активно воздействует на учеников, обучая их необходимым знаниям, умениям и навыкам. В свою очередь, у учащихся возникают определенные представления о личности учителя. Изучение оценочных суждений школьников позволяет наладить «обратную связь», «диалог поколений», обеспечивает выход позитивных и негативных эмоций [2].

В нашем исследовании приняли участие 73 учащихся восьмых и девятого классов школ г. Минска. Им было предложено проранжировать по степени привлекательности 15 профессионально значимых качеств личности учителя: внешняя привлекательность (1), высокая нравственность (2), высокий интеллект (3), доброта (4), наблюдательность (5), общая культура (6), общительность (7), пластичность поведения (8), организованность (9), профкомпетентность (10), сильная воля (11), стремление к творчеству (12), требовательность (13), эмоциональность (14) и энергичность (15).

Как видно из рис. 1, все средние оценки качеств личности находятся между 5,6 баллами за «эмоциональность» и 10,1 балла за «высокий интеллект» и «доброту». С точки зрения учащихся, наиболее значимыми чертами личности учителя являются высокий интеллект, доброта (по 10,1) и требовательность (9,5). Три последних ранга занимают эмоциональность (5,6), стремление к творчеству (6) и внешняя привлекательность (6,3).

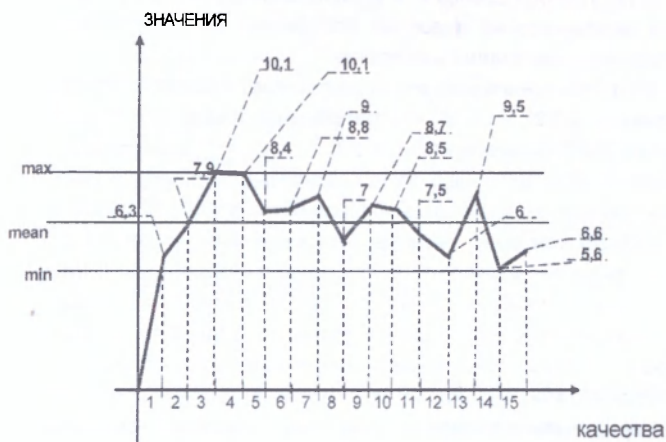


Рис. 1. Показатели оценки качеств личности учителя

При помощи критерия ранговой корреляции Спирмена (компьютерная версия Statistics 6,0) была получена матрица интеркорреляции оценок личностных качеств учителя. Она включает 6 статистически значимых положительных (от 0,24 до 0,40) и 26 отрицательных (от -0,23 до -0,42) связей.

В социально-психологическом портрете учителя положительно коррелируют внешняя привлекательность и доброта ($r_s=0,30$), высокий интеллект и доброта ($r_s=0,24$), общая культура и общительность ($r_s=0,40$), организованность и требовательность ($r_s=0,27$), сильная воля и требовательность ($r_s=0,33$) и эмоциональность и энергичность ($r_s=0,33$). В то же время, оценки внешней привлекательности обратно-пропорциональны баллам за сильную волю, стремление к творчеству, требовательность и эмоциональность (от -0,25 до -0,39); оценки высокой нравственности — с сильной волей и требовательностью (-0,25 и -0,24); оценки высокого интеллекта — с баллами за стремление к творчеству, эмоциональность и энергичность (от -0,24 до -0,42). Отрицательный характер связи также имеет место между добротой, с одной стороны, и профкомпетентностью, стремлением к творчеству, требовательностью и энергичностью (от -0,29 до -0,41), с другой стороны.

Наблюдательность как качество личности в суждениях школьников согласуется с профессиональной компетентностью (-0,26) и энергичностью (-0,23), общая культура – с требовательностью, профессиональной компетентностью, сильной волей и эмоциональностью (от -0,25 до -0,34). Представляет интерес тот факт, что, по мнению учащихся, общительность учителя не способствует проявлению таких качеств как сильная воля, требовательность и эмоциональность (от -0,29 до -0,38). Такие представления школьников не вызывают возражений ни теоретически, ни с точки зрения житейской практики взаимооценивания.

Пластичность поведения учителя не располагает к проявлению волевых качеств и требовательности (-0,27 и -0,25 соответственно), также как организованность – эмоциональности (-0,37) и энергичности (-0,28).

Комплексное представление о соотношении качеств личности учителя в оценках его учеников позволяют сформировать корреляционные плеяды (рис. 2 и 3). Высокий интеллект и доброта занимают верхние позиции в реестре ранговых оценок черт личности. Так, высокий интеллект положительно коррелирует только с одним качеством личности – добротой (0,24). Три черты личности по степени убывания тесноты связи отрицательно коррелируют с оценками интеллекта: энергичность (-0,42), эмоциональность (-0,33) и стремление к творчеству (-0,24). И если отрицательная корреляция интеллекта и эмоций не противоречит теоретическим положениям (в частности, утверждению З.Фрейда о том, что логическое мышление является результатом психологической защиты от эмоциональных реакций), то две другие корреляции не так однозначны. Вызывает определенное недоумение вывод о том, что при увеличении уровня интеллектуального развития учитель в меньшей степени проявляет стремление к творчеству и утрачивает энергичность. Умный и добрый, но пассивный и нетворческий – таковы первые штрихи к портрету современного учителя средних классов школы.

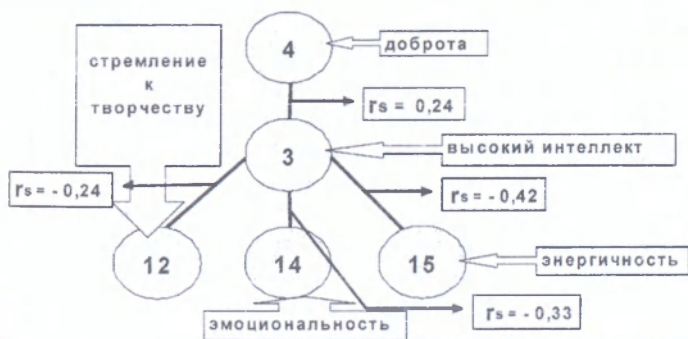


Рис. 2. Корреляция качества «высокий интеллект» с другими чертами личности учителя

Достаточно информативна и вторая корреляционная плеяда, согласно которой добрый учитель – это умный (0,24) и внешне привлекательный (0,30) человек. Однако, при этом, добрый учитель, как правило, профессионально некомпетентный (-0,29), нетворческий (-0,30), неэнергичный (-0,32) и нетребовательный (-0,41).



Рис. 3. Корреляция качества «доброта» с другими чертами личности

Методика Е. И. Рогова позволяет сгруппировать 15 профессионально-значимых качеств личности и на основании этого выделить следующие типы направленности: коммуникатор, предметник, организатор и интеллигент. Структуру типа «коммуникатор» составляют такие качества, как общительность, доброта, внешняя привлекательность, эмоциональность, наблюдательность и пластичность поведения. Для «предметника» характерны: профессиональная компетентность, высокий интеллект и стремление к творчеству. Этот тип направлен на поиск эффективных способов усвоения знаний, на воспитание школьников средствами изучаемого предмета и на формирование у них научной картины мира. Структуру типа «организатор» составляют такие качества, как требовательность, организованность, сильная воля и энергичность. Для типа «интеллигент» наиболее значимы общая культура, высокий интеллект и нравственность. Это тип просветителя, отличающийся принципиальностью и духовностью [3].

По профессиональной направленности учащиеся не отдают явного предпочтения одному из четырех типов. Однако они склонны более позитивно оценивать тип «коммуникатор» и менее всего – тип «предметник». Таким образом, представление о личности педагога, о его профессионально значимых качествах в концентрированном виде отражают характер межличностного взаимодействия в системе «учитель – ученик», позволяют скорректировать программы межличностного общения, осознать какой учитель есть, и какой нужен современной общеобразовательной школе.

Литература

1. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие возрастные особенности). Мн., 2000.
2. Профессиональная подготовка специалистов в педагогическом университете. Метод. рек. / Сост. А. П. Лобанов, С. И. Коптева, Т. П. Судник. Мн., 2002.
3. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования. М., 1998.

1.3. ТЕОРИИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ СО СТАРШЕКЛАСНИКАМИ

Человеческое бытие пронизано актами принятия решений. Нам постоянно приходится находиться перед лицом различного рода альтернатив, которые задают не только извне, окружающим миром, но и внутренним голосом. Люди во все время сталкивались с ситуациями выбора – какой из многообразных возможностей отдать предпочтение, как поступить в сложившейся ситуации, достаточно ли у нас способностей, возможностей, чтобы осуществить желаемое и задуманное. Иными словами, человек предстает перед необходимостью делать выбор и принимать соответствующие решения.

В любой практической деятельности наибольшую трудность представляют задачи принятия решения, для которых нет заранее заготовленных способов действия, общих правил поведения, где приходится действовать на собственный страх и риск.

К таким ситуациям относятся: вложение средств, начало самостоятельной жизни, вступление в различного рода общественные организации, выбор определенных нравственных и политических ценностей, выбор профессии, места работы и др. Разные авторы их называют по-разному. Так, Г. А. Балл относит их к группе проблемных, П. Словик определяет их термином «уникальные», Е. И. Ефимов называет их интеллектуальными, Ю. Козелецкий предпочитает их называть «открытые», С. Оптнер – просто качественными. Однако, несмотря на различия терминологии, все авторы сходятся в одном – они имеют в виду задачи и ситуации, которые четко не сформулированы, в которых ясно не определена цель, где число неизвестных переменных доминирует над числом известных. Сложность состояния проблемы принятия решения в психологии обусловлена широтой распространенностью процессов принятия решений в жизни и деятельности – человек сплошь и рядом принимает решения, а также спецификой исторического развития проблемы принятия решения. С самого начала проблема принятия решения характеризуется как «очень широкая синтетическая, междисциплинарная и даже философская проблема» (О. К. Тихомиров).

Проблема принятия решения рассматривается в трудах психологов С. Л. Рубиштейна, Б. М. Теплова, Д. Н. Узнадзе, П. К. Анохина, Ю. Козелецкого, О. К. Тихомирова, В. Д. Шадрикова, А. В. Карпова, Е. Н. Солнцевой. Выражены