

ый знаменуется пере-
ает А.В. Петровский, к
рые складываются у
лицом. Именно таким
учитель. Это опреде-
лектива по существу
дается в основном че-
ате неудовлетворения
рстниками усугубляют

бенек-ребенок», «ре-
огут быть следствием
ению в школе. В срав-
льное учреждение) ат-
твенных, эмоциональ-
ания не только к пси-
возможностям, но и к
скому уровню. По мне-
ть к новым социаль-
оклассников ослаб-
тью.

роцент конфликтов в
нным поведением ма-
ю, можно считать сле-
игнорирование норм
«выяснение отноше-
ителя, когда тот гово-
ает то тетрадь, то руч-
(отставание в учебе).
жду представлениями
способностью ученика

заимодействия: в дет-
т чаще всего является
ребованиям, получает
нфликты, как правило,
делового педагогиче-
ктивный. Деловые пе-
ажными, болезненны-

тивную, зависит от ха-
ходит без оскорбления
лезненных и эмоцио-
чной неприязни к «на-
такой конфликт можно
нфликте действия пе-
жения, сильного огор-
автоматически перехо-
ым.

реживанием ребенком
рассматривается пси-

ологами как необходимое условие нормального развития в кризисе. Конфликт создает ус-
ловия для ребенка и окружающих его взрослых предельно обнажить собственные позиции,
раскрыть ребенку свои возможности. Игнорирование этого факта и учета уровня социально-
психологической готовности ребенка к обучению в школе способствует конфликтному взаи-
модействию педагога с ребенком.

Профилактика конфликтности в педагогическом взаимодействии начинается с умения
чителя устанавливать педагогически целесообразные отношения с первоклассниками.
Большую роль здесь должна сыграть психологическая культура педагога, знание теории
конфликта, его особенностей и способов разрешения.

Литература

1. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. — М., 1995.
2. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса. — Мн., 1997.
3. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. — М., 1995.

Т. Ю. Шлыкова (г. Минск)

ПОНИМАНИЕ ПРИЧИН УСПЕХОВ И НЕУДАЧ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ — УЧАЩИЙСЯ»

Понимание причин успехов и неудач является одной из важнейших составляющих про-
шлого опыта. Как отмечается рядом авторов, прошлый опыт является одной из существен-
ных психологических детерминант поведения человека [1; 2; 4; 5; 6; 7].

Благодаря пониманию причин прошедших событий сближается прошлое с настоящим,
осознается собственная жизнь, обстоятельства и последствия своего поведения, на его ос-
нове формируется жизненный опыт личности. Осмысление причин успехов и неудач являет-
ся важной частью внутренней работы человека над собой.

Во многих исследованиях, проведенных сторонниками генетической психологии, бихе-
виористского и психоаналитического направления, настоящее часто объясняется событиями
прошлого. К. Хорни утверждала, что имеется явное сходство между настоящими и прошлы-
ми установками [7]. К. Левин рассматривал психологическое прошлое как часть психологи-
ческого поля в данный момент [1].

Эта зависимость является основой многих психотерапевтических техник. Поскольку цели
психотерапии и воспитания несколько сходны, естественно было бы ожидать использования
прошлого опыта ребенка в педагогической практике. В педагогической психологии для уста-
новления причин событий и поступков прошлый опыт используется редко. Учитель делает
акцент только на объективном аспекте социальной ситуации развития.

Согласно общепринятым представлениям, люди по-разному воспринимают и объясняют
причины действий и поступков. Как показывают исследования атрибуции зарубежных психоло-
гов, учитель может объяснять поступки ученика внешними причинами (например, физиче-
скими или социальными обстоятельствами) или внутренними причинами (недостаточной мо-
тивацией или недостатком способностей) [3].

Наиболее типичными объяснениями человеком причин успешности либо неуспешности
действий являются следующие: собственные способности, собственные усилия, обстоя-
тельства, (не)везение [8].

Первые два фактора объединяются в интернальный локус контроля (внутренний). При
его преобладании человек возлагает ответственность за свои поступки на себя, он уверен в
собственных силах, полагает, что успех и неудача зависят от стараний и усилия. Экстер-
нальный (внешний) локус контроля проявляется в склонности человека объяснять свой ус-
пех и неудачу не зависящими от него факторами. Такой человек возлагает ответственность
за свои поступки на других людей или ситуацию. Соответственно, если учитель объясняет
поступки ребенка его внутренними факторами, то он возлагает ответственность за совер-
шенные ребенком поступки на него самого, если — внешними, то ответственность за поступ-

ки ребенка учитель возлагает на себя.

Гарольд Келли обнаружил, что в обыденных интерпретациях учитель часто не принимает в расчет возможную причину поведения, если уже известно другие правдоподобные причины. Например, если учитель в состоянии назвать одну или две причины, почему ученик плохо отвечал на вопросы, он, в большинстве случаев, пренебрегает другими возможными причинами [3].

В нашем исследовании, посвященном изучению успехов и неудач подростков, основное внимание мы решили сосредоточить на проверке предположения зарубежных психологов Фидлера и Гуре о том, что свои успехи и неудачи люди объясняют внешними факторами, а поведение других — их внутренними факторами [3].

Для проверки названного предположения нами было организовано исследование, объектом в котором выступили учащиеся восьмых классов СШ № 30 г. Минска. Исследование состояло из двух этапов. На первом этапе испытуемые должны были описать свои успехи и неудачи и назвать их причины. На втором этапе мы опрашивали двоих учителей данных классов (учителя математики и учителя русского языка). Учителя должны были назвать причины, которые, по их мнению, определяют названные учениками успехи и неудачи.

Сначала остановимся на том, как протекал сам процесс описания успехов и неудач. Почти все испытуемые выполняли задания охотно, с эмоциональным подъемом. Но по ходу выполнения задания многие школьники испытывали трудности. Об этом говорили сами испытуемые («не помню», «не знаю», «может и были, но не могу вспомнить»). Из 42 учащихся, только 28 смогли назвать причины удач и 29 — причины неудач.

Незначительное количество причин, которые назвали испытуемые, и наблюдавшиеся трудности при воспроизведении успехов и неудач, по нашему мнению, свидетельствует о том, что соответствующий прошлый опыт, как недостаточно организованный и словесно не оформленный, трудно доступен для осознания. Полученные в ходе настоящего исследования результаты отражены в таблице.

Таблица

Причинные схемы успехов и неудач подростков по самооценке и по оценке учителей (в % от общего количества названных причин на каждом этапе эксперимента)

Причинные схемы	по самооценке	по оценке учителей
Неуспех — невезение	35,75	8,3
Неуспех — неудачно сложившиеся обстоятельства	47,6	7,1
Неуспех — отсутствие способностей	7,2	13,5
Неуспех — недостаток усилий	9,5	71,1
Успех — везение	5,1	5,8
Успех — удачно сложившиеся обстоятельства	15,5	10,1
Успех — наличие способностей	41	38,4
Успех — прилагание усилий	38,4	45,7

Как видно из таблицы, большинство школьников объясняют свои удач внутренними условиями, а неудачи — внешними. В первом случае у подростков превалирует интернальный локус контроля, а на втором — экстернальный. Это говорит о том, что ответственность за свои удач подростки возлагают на себя, а за неудачи — на ситуацию. Полученные результаты относительно успехов несколько противоречат представлениям зарубежных психологов Фидлера и Гуре о понимании причин собственных поступков. Этот факт мы попытаемся объяснить с помощью понятий фигуры и фона, принятых в гештальтпсихологии. При объяснении своего удачного поступка человек испытывает за него гордость, сам находится в центре своего внимания и поэтому выступает в качестве фигуры, а ситуация относительно незаметна и тем самым выступает в качестве фона. При объяснении своего неудачного поступка человек испытывает стыд и использует психологические защиты, где в качестве оправдания выступают неудачно сложившиеся обстоятельства и невезение. В последнем слу-

ше внимание человека направлено на то, на что он реагирует, ситуация воспринимается им как фигура.

Как видно из таблицы, и успехи, и неудачи учащихся учителя объясняют обычно состоянием их усилий. Эти результаты подтверждают предположение зарубежных психологов Фидлера и Гуре о понимании человеком причин поступков других людей и, кроме этого, свидетельствуют о том, что собственные усилия, в отличие от остальных причин, воспринимаются учителями как контролируемый фактор, который можно закрепить, усилить посредством педагогического воздействия.

В заключение можно сделать следующие выводы:

- понимание причин собственных успехов и неудач подростками является не однозначным: свои неудачи подростки чаще объясняют внешними причинами, а удач — внутренними. По видимому, это связано с тем, что успехам и неудачам соответствуют разные эмоциональные состояния.
- понимание учителями причин успехов и неудач своих учащихся сводится к единственному контролируемому фактору — усилиям, который находится под волевым контролем испытуемых и поддается педагогическому воздействию.

Литература

1. Левин К. Определение понятия "поле в данный момент" // Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса (начало 10-х годов — середина 30-х годов XX в.). Изд-во Моск. университета, 1980.
2. Логинова Н.Л. Развитие личности и ее жизненный путь // Принцип развития в психологии. — М., 1978.
3. Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. — СПб.: Питер, 1997.
4. Петренко В.Ф. Психосемантические исследования мотивации // Вопросы психологии, 1983, 13.
5. Рейнуотер Д. Это в наших силах: как стать собственным психотерапевтом. / Пер. с англ. М., 1992.
6. Сидоренко Е.В. «Комплекс неполноценности» и анализ ранних воспоминаний в концепции Альфреда Адлера. СПб., 1993.
7. Хорни К. Собр. соч.: В3Т. Т.2 М.: Смысл, 1997.
8. Ryan R.M., Connel Y.P., Deci E.L. A motivation analysis of self — determination and self — regulation in education // Ames C., Ames K. (eds) Research on motivation in education. V.Z.N.Y., 1985.

М. Е. Шмуракова (г. Витебск)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Под социально-психологической рефлексией в психологии понимается способность субъекта воспринимать и оценивать основные параметры своих собственных взаимоотношений с другими членами группы. Одним из основных параметров социально-психологической рефлексии является точность осознания отношений в группе.

Осознание межличностных отношений в учебной группе в младшем подростковом возрасте оказывает формирующее действие на структуру этих отношений, служит фактором повышения эффективности совместной деятельности.

Исследования, посвященные взаимосвязи осознания субъектами своего положения в группе, немногочисленны и проведены в основном в связи с установлением социометрического статуса субъектов в группе и с изучением психологического феномена "парадокс осознания".