

Был проведен сравнительный анализ показателей для девочек каждой из исследуемых возрастных групп с общими показателями для девочек исследуемого возрастного интервала, т.е. для всех девочек с 5-го по 9-ый классы.

При сравнении показателей девочек 5-х классов с общими показателями девочек с 5-го по 9-ый класс обнаружено, что девочки 5-х классов достоверно чаще выбирают факторы №№10 ($p \leq 0,01$), 11 ($p \leq 0,01$), 13 ($p \leq 0,01$), 17 ($p \leq 0,01$).

Девочки 6-х классов достоверно чаще выбирают фактор №№7 ($p \leq 0,05$) по сравнению со всеми девочками с 5-го по 9-ый классы и достоверно реже выбирают факторы №10 ($p \leq 0,05$) и №11 ($p \leq 0,05$) по сравнению со всеми девочками указанного возрастного промежутка.

Девочки 7-х классов достоверно реже выбирают факторы №11 ($p \leq 0,01$), №23 ($p \leq 0,05$) и №24 ($p \leq 0,05$) по сравнению со всеми девочками с 5-го по 9-ый классы.

Девочки 8-х классов достоверно чаще выбирают факторы №11 ($p \leq 0,05$) и №30 ($p \leq 0,01$) и достоверно реже — фактор №13 ($p \leq 0,01$) по сравнению со всеми девочками с 5-го по 9-ый классы.

Девочки 9-х классов по сравнению со всеми девочками исследуемого возрастного промежутка достоверно чаще выбирают факторы №18 ($p \leq 0,05$) и №23 ($p \leq 0,05$) и достоверно реже — фактор №10 ($p \leq 0,01$).

Сравнительный анализ был проведен и для мальчиков каждой из исследуемых возрастных групп с общими показателями для мальчиков исследуемого возрастного интервала.

Мальчики 5-х классов достоверно чаще выбирали факторы №5 ($p \leq 0,05$), №10 ($p \leq 0,01$), №17 ($p \leq 0,01$), №18 ($p \leq 0,05$) по сравнению со всеми мальчиками с 5-го по 9-ый классы.

Мальчики 6-х классов достоверно чаще выбирают факторы №7 ($p \leq 0,05$), №10 ($p \leq 0,01$), №23 ($p \leq 0,01$) и достоверно реже — фактор №18.

Мальчики 7-х классов достоверно реже выбирают факторы №№10 ($p \leq 0,05$) и 23 ($p \leq 0,01$) по сравнению со всеми мальчиками с 5-го по 9-ый классы.

Мальчики же 8-х классов достоверно чаще выбирают факторы №5 ($p \leq 0,05$) и №18 ($p \leq 0,05$).

Мальчики 9-х классов достоверно реже выбирают факторы №№7 ($p \leq 0,01$), 10 ($p \leq 0,01$), №24 ($p \leq 0,05$) по сравнению со всеми мальчиками исследуемой возрастной группы.

Таким образом, исходя из проведенного нами исследования, можно сделать следующие выводы:

Выбор факторов стресса у мальчиков и девочек подросткового возраста имеет принципиальные различия.

Выбор факторов стресса опосредуется особенностями подросткового возраста.

М. С. Клевченя, С. И. Чиникайло (г. Минск)

ВЛИЯНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧИТЕЛЯ НА АДАПТАЦИЮ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА К ШКОЛЕ

Переход к школьному обучению и адаптация к учебно-воспитательному процессу школы является важнейшим этапом в развитии личности ребенка. Изменение социальной позиции ребенка, системы его взаимоотношений с окружающими требует периода адаптации, в ходе которого перестраиваются привычные стереотипы поведения в соответствии с новыми условиями. Процесс этот часто протекает болезненно для детей, приводит к негативным последствиям, к школьной дезадаптации. Эффективность воспитательных воздействий учителя на данном этапе во многом определяется особенностями педагогического общения учителя с учащимися и, в частности, оценочными действиями.

Основу школьной жизни составляют межличностные взаимодействия, в процессе которых учителя и учащиеся оценивают друг друга. Всякая выраженная оценка интерпретирует-

ся и влечет за собой ту или иную реакцию. В этом взаимодействии у всех его участников формируются ожидания, связанные с собственным поведением и с поведением других.

Оценочная деятельность учителя обычно осуществляется в форме отметки в журнале и в вербальной форме. Между ними имеется существенное различие. Оценка, которую учитель ставит в журнал, является официальной выставляемой на основе специально разработанных критериев. Вербальные оценки не контролируются строгими показателями, но они должны быть гуманными, должны способствовать развитию учащихся.

В отечественной психологии вопросы оценочной деятельности учителя исследовались Б.Г.Ананьевым (1935), Г.В.Мазуренко (1951), И.В.Страховым (1953), К.А.Москаленко (1954), А.И.Липкиной (1971), Н.Ю.Максимовой (1983), Ш.А.Амонашвили (1984) и др. В монографии Б.Г.Ананьева «Психология педагогической оценки» предметом анализа стала ситуация оценивания учителем знаний учащихся и восприятия ими оценки учителя. В ситуациях опроса на уроках учителя выражают наибольшее количество оценочных действий, касающихся «известного частичного знания». Выявлены различные типы парциальных оценок, которые можно отнести в три группы. Первая группа включает отсутствие оценки, опосредствованная оценка, неопределенная. Вторая — включает отрицательные оценки, выражаемые замечанием, отрицанием, порицанием с включением сюда сарказма, упрека, угрозы, нотации. Третья группа — это положительные оценки, выражаемые согласием, одобрением, ободрением. Последние, положительные, становятся средством воспитания, если они выполняют ориентирующую и стимулирующую функции. Ориентирующую функцию оценка выполняет, если содействует осознанию школьником процесса собственной умственной работы, пониманию достигнутого им уровня успеха или неудачи, способствует развитию притязаний.

В зарубежной педагогической психологии, преимущественно американской, с середины 60-х годов ведутся масштабные исследования оценочной деятельности учителей. Опубликован целый ряд фундаментальных монографий. Некоторые из них получили серьезную интерпретацию в известной у нас книге Р.Бернса «Развитие Я-концепции и воспитание» (1986).

В своем исследовании мы изучаем оценочную деятельность учителей младших классов в контексте проблемы адаптации учащихся первого-четвертого классов к учебно-воспитательному процессу школы. В отобранных четырех параллельных классах проводились наблюдения по специально разработанной программе на протяжении четырех лет, использовался метод контент-анализа. Исследованием охвачены учебные ситуации и главным образом ситуации опроса, групповые формы организации учебной работы детей, игровые и внеурочные. Собран значительный эмпирический материал, дополненный данными многолетней работы автора исследования в начальных классах, в том числе методической с учителями параллельных классов.

Анализ материала исследования позволяет сделать ряд обобщений. Прежде всего каждый учитель начальных классов знает, что обучение в современной школе носит личностно-ориентированный характер. Чтобы его осуществлять, необходимо знать индивидуальные особенности каждого ученика и учитывать их в своей работе с ними. Учителя понимают, что их задача заключается в постоянной, своевременной поддержке любой положительной инициативы в учении, во взаимоотношениях между детьми, поощрении и вознаграждении каждого явного усилия школьника. Учителя охотно и развернуто анализируют свой положительный опыт, свои методические находки. При обсуждении трудных учебных ситуаций и межличностных конфликтов между детьми учителя в большинстве своем сдержанны, малоречивы.

Учителям начальных классов довольно трудно представить сложность оценочной деятельности вообще и собственной в частности. Содержательные характеристики вербальных оценочных действий разграничивают правильно. Что же касается формы их выражения, стиля, частоты их использования во взаимодействии с различными категориями учащихся в классе, то все это, как правило, трудно осознается. Особенно трудно осознаются невербальные оценочные реакции (тон, гримасы, позы, дистантные, визуальные и тактильные контакты), которые аккомпанируют каждому вербальному оценочному воздействию.

Очевидные различия между учителями выступают по центральному психологическому параметру оценочной деятельности — это ожидания или вера учителя в потенциальные

возможности каждого ученика. В ходе исследования было выявлено, что учителя, которые верят в возможности каждого ребенка, открыто выражают убежденность в возможности и перспективы младших школьников, вселяют в него веру в свои силы, по-дружески, оптимистически относятся к учебным успехам и неудачам учащихся, положительно влияют на процесс адаптации. У таких учителей количество успешно адаптировавшихся учеников с каждым годом возрастает, а число дезадаптивных — уменьшается и к четвертому классу учеников с высоким уровнем адаптации достигает 40%, со средним уровнем адаптации — 52%, с низким уровнем адаптации — 8%. Оценочные действия таких учителей порождают у детей желание выполнять учебную деятельность лучше, служат ориентиром, показателем того, что ученики работают правильно, успешно. Такие учителя держат в поле зрения два аспекта проблемы оценки — психологический и дидактический. Первый связан с внешней формой выражения оценочных действий, ее воспитывающим влиянием на мотивационную, личностную сферу ребенка, на ее отношение к учению в целом. Второй обеспечивает формирование целостной структуры учебно-познавательной деятельности, без чего ученик не сможет самостоятельно учиться. Оценочные действия таких учителей многогранны по содержанию.

Оценочные действия второй группы учителей основаны на сравнении работы разных учеников без учета исходного уровня детей, ими давалась негативная оценка личности ребенка. У таких учителей детей с трудностями в адаптации к учебно-воспитательному процессу школы было 25% и более. Количество дезадаптивных учащихся к четвертому классу уменьшалось не более, чем на 10%. Дезадаптивные учащиеся характеризовались как укоренившиеся «двоечники» или ученики, постоянно нарушающие дисциплину.

Как показывает анализ экспериментального материала, обнаруживается определенная зависимость между оценочными действиями учителя и адаптацией школьников на начальном этапе. Поэтому характер поведения учителя с детьми, стиль общения с ними, оценочные действия приобретают первостепенное значение в процессе адаптации детей к школе.

Л. Н. Климах (г. Брест)

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Становление в последние годы психологической практики в системе образования выдвинуло ряд проблем, относящихся к осмыслению содержания и основных форм деятельности, которые осуществляет школьный психолог и которые требуют своего уточнения. Как любая деятельность профессионала внутри какой-то системы, работа школьного психолога в большой степени определяется как особенностями этой системы, так и социокультурным контекстом, в котором она существует.

Одной из характерных черт современной образовательной системы является «непредставленность идеала Взрослости, непредставленность границы зрелости — незрелости и переходов между ними» (Эльконин Б. Д., 1992), а освоение норм не представляется ребенку как критерии взрослости. И хотя для школы характерно обогащение состава видов деятельности, они не являются символами взросления, а являются нейтральными по отношению к нему (музыка, живопись и др.).

Причина потери представленности образа взрослости для ребенка состоит в утере собственной идеальной формы идеальной жизни. Взрослое функционирование технологизируется. Наряду с этим появляется новый способ жизни, связанный с необходимостью личностного развития, а не только функционирования. Его можно рассматривать как переход между реальным и идеальным, преодоление границы между ними, переход из одного в другое смысловое пространство, то есть как посредничество. В критические периоды посредничество становится специальным предметом поиска для ребенка. В это время непосредствен-