

378.015

Я 92

1229/-

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
им. А.М.ГОРЬКОГО

Специализированный совет Д.113.01.01

На правах рукописи

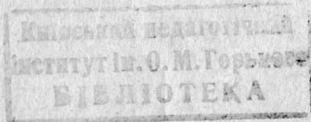
ЯЦЕНКО Тамара Семеновна

УДК 370.153:15.018/
152.132:378.147/
371.311.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ОБЩЕНИЮ С УЧАЩИМИСЯ

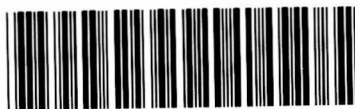
19.00.07 - педагогическая и возрастная
психология

А в т о р е ф е р а т
диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук



К и е в - 1989

НБ НПУ



100196693

Работа выполнена в Черкасском педагогическом институте
им. 300-летия воссоединения Украины с Россией

Официальные оппоненты: доктор психологических наук,
профессор Н.П. Ерестов;
доктор психологических наук,
профессор Л.А. Петровская;
доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент
АПН СССР Л.П. Проколюкнко

Ведущее учреждение - Краснодарский государственный
университет

Защита состоится " _____ " _____ 1989 года в _____ часов
на заседании специализированного совета Д. П. Б. О. I. O. I Киевского
государственного педагогического института им. А.М. Горького.
Адрес: 252030, г. Киев, ул. Пирогова, 9.

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

Автореферат разослан " _____ " _____ 1989 года.

Ученый секретарь
специализированного совета

Е. Ф. Собонович
Е. Ф. Собонович

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ ПРОБЛЕМА И АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Осуществляемая в стране перестройка, положившая начало подлинной революции во всей системе отношений в обществе, в умах и сердцах людей, выдвигает перед советской психологией новые цели и задачи по разработке фундаментально-теоретических и научно-прикладных проблем. Среди них особую важность приобретает исследование вопросов профессионально грамотного общения учителя с учащимися. Это обусловлено самой логикой развития социалистического общества, неизмеримо возросшей ролью человеческого фактора, требующей ориентации школы на решение вопросов развития духовных сил подрастающего поколения, его созидательной творческой активности.

Социально значимая педагогическая деятельность всегда предполагает ориентацию взаимодействующих людей на общественные нормы. На современном этапе прежде всего речь идет об идеях демократизации и гуманизации, актуализирующих разработку эффективных методов профессиональной подготовки будущего педагога, при которых эти нормы выступали бы предметом усвоения, доступным участникам педагогического взаимодействия. Одним из определяющих направлений в решении данной задачи является углубление исследований в области практической психологии, использующей активные формы подготовки субъекта к общению с окружающими людьми.

Кардинальные изменения в системе народного образования, в содержании и методах воспитания социально активной личности, утверждения ее гражданской, идейно-нравственной и трудовой зрелости в решающей мере зависит от совершенствования вузовского педагогического образования, развития личностных качеств учителя.

В работах Н.К.Крупской, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, а также Ш.А.Амонашвили, А.А.Бодалева, Н.П.Ерстова, Л.А.Петровской и других сформулированы общие требования к личностным качествам человека, которые соответствуют задачам демократизации и гуманизации взаимоотношений между людьми. В контексте же решения конкретных задач, определяемых партийно-правительственными документами о школе, решениями февральского /1988 года/ Пленума ЦК КПСС, эти вопросы раскрыты совершенно недостаточно. Наиболее слабым местом здесь является отсутствие метода, который мог бы обеспе-

чить будущему педагогу формирование названных качеств.

[В последнее время все большее развитие получают идеи о трансформации психолого-педагогических знаний в педагогическую деятельность, о личностных особенностях использования знаний в работе учителя /Я.Л.Коломинский, В.Ф.Моргун, А.И.Шарбаков/, об оценочно-рефлексивной позиции учителя /Э.Н.Кулоткин, Г.С.Сухобская, Н.Н.Тарасевич/, о использовании проблемного метода в деятельности учителя, сочетающегося с развитой сензитивностью, позволяющей ему анализировать различные педагогические ситуации /Н.В.Кузьмина, А.М.Матюшкин, В.Г.Онушкин и др./.

В изучении системы подготовки учителя утвердился ряд аспектов: педагогический, психологический, дидактический, социологический, философский, экономический и др. По большинству из них выполнены исследования, представляющие определенный научный интерес. Однако психологический аспект проблемы, связанный с оптимизацией личностных качеств будущего учителя в процессе подготовки его к педагогическому общению, требует дальнейшей углубленной разработки.

Как показывает анализ, система подготовки учителя ныне все еще ориентирована на обеспечение педагога лишь академическими знаниями по психологии, без надлежащего развития его рефлексивного потенциала. Между тем психологическая подготовка будущего учителя к общению с учащимися, где в качестве интегрирующего и определяющего должен утверждаться гуманистический стиль взаимоотношений, требует максимального приближения к подлинной природе и сущности психики человека, включающей в себя не только сознательные, но и бессознательные явления, процессы. Традиционные методы психологической подготовки студентов педвуза до сих пор не учитывали и не реализовали необходимость целостного включения учителя в процесс взаимодействия с учащимися.

В процессе общения для учителя важно не только обучать, но и формировать мировоззрение, воспитывать духовность, высокие нравственные качества, творческое отношение к труду. При наличии эмоциональной связи с учеником, установление которой, есть все основания отнести к позакателям педагогического профессионализма, слово будет не только средством воздействия "на него", но и обращением "к нему", стимулятором развития творческого потенциала школьника. Корректная в психологическом отношении педагогическая

система способна монистически решать проблему развития ребенка как субъекта своей социальной жизнедеятельности. Это предполагает способность воспитателя владеть искусством общения с учащимися, пробуждать своим поведением доверие к себе - и в профессиональном, и в человеческом отношениях.

Получила всеобщее признание точка зрения, согласно которой в педагогическом процессе большое значение имеет форма межличностного взаимодействия, атмосфера терпеливости, эмоциональной теплоты, искренности, заинтересованности учителя личностью и делами школьника, умение активизировать его позицию как субъекта учебно-воспитательного процесса.

Плодотворным является то положение, что контакт с учащимися будет более оптимальным, если у учителя отсутствует "маска", рисовка, игра. При этом общение строится в системе "личность - личность", а не "учитель - ученик". Последнее означает, что диалогическое общение педагога превалирует над монологическим; общению свойственна непосредственность, подлинность чувств, искренность; в своих поступках учитель конкретен, не делает безосновательных и беспредметных обобщений; воспринимает учащихся как индивидуумов с неповторимыми личностными особенностями и творческими возможностями, способствует развитию каждой индивидуальности; способен на безусловное принятие чувств ученика, его черт характера, эмоций в случаях как положительного так и отрицательного отношения к отдельному его поступку; у педагога развита способность эмпатии и восприятия воспитанника; отсутствует установка на чрезмерно быстрое оценивание личности ученика и отдельных его качеств; учитель умеет распознавать интересы учащихся и активизировать их творческий потенциал, умеет выделять педагогические проблемы и решать их совместно с детьми способами, исключающими конфликт.

Современные задачи подготовки и переподготовки учителя, возникшие в связи с перестройкой во всех сферах общественной жизни и утверждением атмосферы творчества, ломки догм и стереотипов, обуславливают объективную необходимость поиска путей и средств оказания ему действительной психологической помощи в формировании перечисленных личностных качеств. Усовершенствование традиционных форм и разработка новых средств и методов, адекватных целям

профессиональной подготовки учителя к общению с учащимися, приобретает особую значимость, явится существенным фактором в повышении воспитательной эффективности функции педагогического общения.

Проблема состоит в том, что психологическая подготовка будущего учителя не может ограничиваться усвоением знаний в объеме основных программных курсов психологии: она должна обеспечивать его психологическим инструментарием познания себя, а также другого человека /учащегося/ в процессе общения. Стартовым вопросом здесь выступает - характер психологического взаимодействия в педагогическом процессе. Оно может быть успешным лишь при условии глубокого и всестороннего знания психологических закономерностей, определяющих установки и поступки людей, а также квалифицированного использования методов психологического воздействия. Это выдвинуло задачу более последовательной конкретизации положения марксистской философии о социальной сущности личности для решения проблем практической психологии.

Исходной при этом является установка на то, что формы психологического воздействия должны быть основаны на уверенности в позитивном потенциале человека, в возможности постоянного развития, самосовершенствования, творческого роста личности. Такая гуманистическая позиция соответствует развивающей стратегии психологического воздействия.

В русле этой стратегии в диссертации предпринята попытка разработать метод активного социально-психологического обучения /АСПО/, при котором основная роль во взаимодействии принадлежит диалогу.

В исследовании показано, что метод АСПО реализует основные принципы демократизации, гуманизации, равенства и сотрудничества в процессе партнерских взаимоотношений, которые определяют социально-психологическую сущность перестройки в области народного образования.

В процессе АСПО функции исследовательские и функции оказания практической помощи сливаются воедино, что открывает возможность изучить не только закономерности и особенности АСПО, но и личностные изменения будущего учителя в данном процессе. Это представ-

ляется важным для становления психологической службы в школе.

В диссертации рассматривается и такая важная проблема, как нарушение целостности личности будущего учителя и его отрицательное влияние на процесс взаимоотношений с учащимися, раскрываются пути восстановления гармоничности внутренней структуры будущего педагога как основы его личностного развития.

Метод АСПО обеспечивает индивидуализированный результат, что весьма актуально в контексте задач, стоящих перед психолого-педагогической наукой. Чем многограннее, индивидуально более неповторимой будет личность педагога, тем с большим уважением он отнесется к индивидуальной неповторимости ребенка. Проведенное диссертационное исследование позволяет теоретически глубоко осмыслить особенности психологического воздействия на личность будущего учителя в рамках гуманистической ориентации.

Объектом исследования является поведение участников активного социально-психологического обучения в условиях отсутствия формальной регламентации действий в малой группе.

Предмет исследования - теоретические, методические и прикладные аспекты метода АСПО, его возможности создания оптимальных условий психокоррекции личностных качеств будущих учителей.

Цель предпринятого исследования состояла в том, чтобы выявить характер, специфику и особенности диспозиционных образований личности будущего педагога, предопределяющих его трудности в общении с окружающими людьми, в частности, с учащимися.

Задачи диссертационного исследования:

- провести обзор и анализ существующих форм активной подготовки субъекта к общению, в частности, педагогическому;
- теоретически обосновать, методически разработать и опробировать метод активного социально-психологического обучения будущих учителей, позволяющий объективировать деструктивное влияние их диспозиционных форм поведения на контакт с другим человеком, в частности, с учащимися;
- раскрыть механизмы динамики групповых и личностных изменений будущих учителей в процессе АСПО;
- охарактеризовать особенности функционирования диспозиции "психологической зашты" и доказать ее деструктивное влияние на процесс общения;
- проанализировать результаты АСПО и сферу его практическо-

го использования при подготовке специалистов к профессионально-педагогическому общению.

Гипотезы работы.

Исследователем были выдвинуты общие гипотезы, которые в дальнейшем уточнялись и конкретизировались постановкой рабочих, частных гипотез.

Общие гипотезы:

1. Подготовка будущего учителя к профессионально грамотному общению с учащимися предполагает не только усвоение им определенного объема академических знаний, получаемых в курсах педагогики, психологии, философии и других дисциплин, но и расширение самосознания, гармонизации личности, развитие рефлексивных способностей, умений.

2. Трудности общения у педагога, деструктивно отражающиеся на его профессиональной деятельности, обусловлены диспозицией "психологической защиты".

Рабочие гипотезы:

1. Система "психологической защиты" представляет собой сложное по структурной организации диспозиционное образование, активно воздействующее на контакт с другим человеком /учащимся/ и в случае, в конечном итоге, к его разрушению.

2. Выявление и психокоррекцию деструктивных тенденций поведения, ориентированного на "защиту" собственного "Я", благоприятно проводить в условиях, учитывающих особенности проявления диспозиции, что и предопределяет методические основы АСПО.

Исследование строилось на предположении, что создание в группе АСПО условий, объективирующих на поведенческом уровне диспозицию "психологической защиты", позволит вскрыть ее внутреннюю неконсистентность, обуславливающую конфликтность и непоследовательность поведения педагога. При этом целевая направленность данной диспозиции на утверждение достоинств собственного "Я" сопряжена с наличием тенденции приуменьшения достоинств и значимости личностных качеств другого человека, в том числе учащегося. Предполагалось, что вскрытие конкретно-личностных особенностей будущего педагога в условиях его свободного поведения в группе АСПО позволит ему не только расширить и углубить осознание собственного "Я", но и внести конструктивные изменения в поведение в непредсказуемых педагогических ситуациях.

Методология и методы исследования. Общеметодологическую ос-

нову исследования составляют марксистско-ленинские положения о социальной природе личности, общественно-исторических закономерностях формирования самосознания и концепции "Я", вытекающие из них методологические принципы советской психологии - о социально-исторической природе психических процессов, деятельностном характере их структуры, а также теоретические выводы, содержащиеся в трудах советских психологов, посвященных проблемам социальной опосредованности процессов самопознания /Б.Г.Ананьев, Г.М.Андраева, В.Н.Масишев, Б.Ф.Ломов, А.В.Петровский и другие/, общения /А.А.Бодалев, Н.П.Зрастов, А.А.Леонтьев, Б.Ф.Ломов и другие/, теории и практике социально-психологического тренинга /Ю.Н.Демьянов, Г.А.Ковалев, Л.А.Петровская/.

В работе применялись общенаучные методы теоретического и эмпирического исследования. Важнейшими из теоретических методов были: анализ, сопоставление, систематизация и обобщение. Основным методом эмпирического исследования являлось активное социально-психологическое обучение.

Теоретический анализ и интерпретация результатов исследования осуществлялись с позиций системного подхода. Средствами создания системных представлений о сложном объекте выступали анализ и синтез, движение "от целого к частям" и "от частей к целому". При этом использовался следующий методологический прием: от целого к отдельной части и, наоборот, от частей к целому - уже на новом уровне знания /В.П.Кузьмин/. В АСПО данный прием реализуется через понятия положительной дезинтеграции и вторичной интеграции на более высоком уровне развития личностной структуры субъекта.

Идея целостности предполагает, что объект исследования целостен. Это особенно рельефно проявляется при минимизации формального структурирования процесса группового АСПО. Исходным пунктом анализа выступает принятая в психологии положение о целостности психики в норме; в качестве же специального аналитического приема применялось выявление "раздвоения одного" /внутреннее стабилизированное противоречие/.

Для анализа противоречивых сторон одного и того же явления использовался принцип дополнительности, позволяющий одновременно рассматривать взаимоисключающие свойства неоднозначно определяемых объектов. Таким образом, данные, полученные различными спо-

собами анализа, выступали как дополнительные, потому что только освоенность проявлений может дать полное представление о свойствах изучаемого объекта.

Конкретные методики эмпирического исследования использовались при выявлении результативности проводимого АСПО. Она объективировалась в трех основных аспектах: общем, индивидуально-личностном и профессионально-педагогическом. В исследовании применялись - тестовая методика Т.Лири /характерологический профиль в модификации Г.С.Васильченко и Ю.А.Решетняк/; тесты С.Розенцвейга и Лошера; метод семантического дифференциала /СД/, в модификации, разработанной в отделении групповой психотерапии Ленинградского психоневрологического НИИ им. В.М.Бехтерева; метод Q-сортировки и др. Использовались также различные опросники, ориентированные на выявление результатов обучения /ответы давались как самими участниками АСПО, так и теми, кто находился в контакте с ними/. Анализировались и дневниковые записи участников АСПО, сочинения, написанные ими на тему "АСПО", а также проективные рисунки на тему "Я - реальное", "Я - идеальное", "Я учитель реальный", "Я - учитель идеальный" /до и после обучения/.

Основой разработки метода АСПО послужил опыт стажировок - при лаборатории социальной перцепции НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР /1978-1979 гг./; по групповой психотерапии в Научно-исследовательском психоневрологическом институте им. В.М.Бехтерева /май 1979 г./; по групповой психотерапии в филиале Гданьской психоневрологической клиники /ПНР, октябрь - ноябрь 1979 г./; прослушивания спецкурса Л.А.Петровской по социально-психологическому тренингу в МГУ /1979 г./; непосредственного прохождения интерперсонального тренинга при Центральном институте усовершенствования учителей г. Варшавы /декабрь 1979 г./, участия в групповой, тренинговой работе, проводимой на школе-семинаре в г. Новосибирске /март 1986 г./.

Практическая реализация разработанного метода активного социально-психологического обучения была осуществлена впервые в 1979 г. /тренер-консультант Б.А.Бараш, сотрудник Научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М.Бехтерева/. Самостоятельное проведение занятий АСПО начато нами в 1980 г. с группой студентов Черкасского педагогического института имени 300-летия воссоединения Украины с Россией в форме занятий прово-

димых один раз в неделю /3-4 часа/, на протяжении учебного года. Лишь после двухлетней практики таких пролонгных занятий были организованы интенсивные курсы АСПО /все обучение реализуется на протяжении 10-12 дней, 80-120 часов/. В такой форме занятия проводятся и до настоящего времени.

Эмпирическим базисом диссертационного исследования является опыт ведения 48 групп АСПО /численностью по 10-12 человек/, в состав которых входили как педагоги, так и представители других профессий, для которых общение выступало важным компонентом успеха их профессиональной деятельности.

Научная новизна исследования.

1. Впервые в педагогической психологии теоретически обосновано и экспериментально апробировано активное социально-психологическое обучение будущих учителей, качественно отличающееся от используемых в педагогах методов своей целостностью и возможностями усвоения рефлексивных знаний педагога, предопределяющих воспитательную эффективность его взаимодействия с учащимися.

2. Доказана обусловленность трудностей общения педагога особенностями функционирования "психологической защиты" и представлен инструментарий ее изучения при помощи активного социально-психологического обучения.

3. Установлен диспозиционный характер "психологической защиты". Раскрыта структура когнитивного уровня диспозиции "психологической защиты" с опорой на понятия "условные ценности" и "средства защиты".

4. Показаны, впервые в области практической психологии, механизмы развития группы и каждого участника активного социально-психологического обучения с использованием категорий "положительной дезинтеграции и вторичной интеграции". Установлена взаимосвязь между ними.

5. Дана характеристика динамики проявления диспозиции "психологической защиты" в произвольном поведении будущего учителя процессе АСПО, выявлено ее разрушительное воздействие на процесс установления контакта людей друг с другом /и, в частности, учителя с учеником/.

6. Определены способы оценки эффективности активного социально-психологического обучения в трех аспектах - общем, индивидуальном и профессионально-педагогическом; обоснована эффективность разработанного в исследовании метода АСПО для подготовки учителя.

Теоретическое значение исследования.

Разработанный метод активного социально-психологического обучения обобщает и развивает современные педагогические идеи, позволяет управлять процессом их реализации.

Активное социально-психологическое обучение выступает, таким образом, и как метод обучения, и как метод экспериментального исследования. АСПО может быть использовано не только в психокоррекционных и других прикладных целях, но и для научного анализа микроструктуры диспозиции "психологической защиты", имеющей важное значение для исследования неосознаваемых процессов в деятельности педагога. Полученные результаты продвигают решение важной проблемы развития личностных характеристик будущих учителей в соответствии с требованиями педагогической профессии на современном уровне развития общества. Проведенный в диссертации теоретический анализ различных подходов к совершенствованию подготовки педагога к общению с учениками позволил выявить проблемное поле методов и наметить основные задачи исследования в данной области педагогической психологии, пути и методы его решения. Исследование экспериментально обосновывает принципы и наиболее перспективные пути психокоррекционной работы с будущими учителями. Основная сфера приложения полученных результатов - теоретическое осмысление и методическое совершенствование различных аспектов психологической службы, развивающейся в нашей стране.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты можно использовать в таких случаях:

- в непосредственной практической работе по повышению социально-психологической компетентности лиц, для которых общение предопределяет эффективность профессиональной деятельности /учителя, воспитатели, психотерапевты, руководящие работни-

ки и др./;

- в подготовке специалистов-психологов, способных осуществлять АСПО различных категорий обучаемых;

- в подготовке будущих учителей в педагогических вузах при помощи организации спецпрактикумов и спецсеминаров;

- при отборе абитуриентов в педагогические вузы для выявления их личностной проблематики, что имеет важное значение для профдиагностики.

Практическое внедрение.

1. Разработанная в диссертации методика активного социально-психологического обучения изложена в пособиях и методических рекомендациях автора. В ее рамках построены и описаны конкретные методики: спонтанное межличностное взаимодействие участников АСПО, проективный рисунок, ролевая игра, психодрама и др. Каждая методика имеет свою специфику, определяющуюся целостностью всей методической организации АСПО.

2. Проведены /на протяжении 1980-1989 гг./ курсы практических групповых занятий со студентами педагогических вузов: Черкасского, Винницкого, Полтавского, Калужского. В целях сравнения результатов, уточнения выводов о закономерностях динамики групповых процессов в ходе АСПО были проведены занятия в группах гетерогенных в возрастном и профессиональном отношении, в том числе: с директорами предприятий /г. Черкассы - 1980, 1983 гг./ - 2 группы; сотрудниками НИИ г. Москвы /1984 г./; со старшеклассниками средней школы № 299 г. Москвы /1984 г./. Метод АСПО был реализован также в четырех группах учителей - при Черкасском ОИУ /1982-1984 гг./, с директорами школ - при Винницком пединституте /1982 г./, с преподавателями педагогики и психологии совместно со студентами и аспирантами в г. Калуге /организатор - Минпрос СССР в марте 1985 г./, с преподавателями вузов - по инициативе Минпроса УССР - на базе Одесского университета /1986 г./; с учителями Бабушкинского района г. Москвы совместно с преподавателями психологии ряда вузов страны; на базе лаборатории проблем подготовки учителей НИИ общей педагогики АПН СССР /январь 1987 г./ - по инициативе Минпроса СССР; с двумя группами студентов Черкасского пединститута совместно с преподавателями разных вузов страны /март и ноябрь 1987 г./, а также со студентами и преподавателями Киевского пединститута имени А.М.Горького /апрель 1988 г./;

с учителями, обучавшимися на курсах повышения квалификации /май - июнь 1989 г. г.Черкассы/.

В состав групп АСПО входили специалисты, имеющие педагогическое образование, в том числе - обладающие высокой квалификацией в области психологии /36 человек/, среди них: имеющие ученую степень кандидата психологических наук - 21, методисты институтов усовершенствования учителей - 2, преподаватели кафедры педагогического мастерства Полтавского пединститута - 5. В группах АСПО участвовало более десяти заведующих кафедрами психологии, а также аспиранты.

Контрольная функция групп заключалась в том, что участие в исследовании специалистов по психологии, педагогике и педагогическому мастерству позволило более выпукло увидеть недостаточность полученных ранее психологических знаний для оптимального общения. Особенно продуктивной оказалась возможность сравнения результатов одновременного обучения в группе АСПО специалистов-психологов с неспециалистами /к примеру, со студентами I курса/, что существенно помогло выявить общую результативность такого обучения.

3. Элементы АСПО применяются в факультативной и кружковой работе в Березанской и Братской школах Николаевской области, в средней школе № 299 г. Москвы /ведущие - М.П.Ткач и Ю.Н.Бьянкова, ранее прошедшими обучение в группе АСПО/. При Черкасском областном институте усовершенствования учителей функционирует лаборатория "Педагогическое общение и пути его оптимизации", в которой на протяжении многих лет разрабатываются, как автором диссертации, так и методистами института, различные формы широкого внедрения методик АСПО в рамках традиционных форм переподготовки учителей. При Черкасском Доме пионеров регулярно проводятся групповые занятия со школьниками по развитию способностей к общению с применением элементов АСПО /О.Ю.Гребенюк/.

4. Материалы исследования вошли в содержание лекционных курсов, раскрывавших методы активного социально-психологического обучения, прочитанных студентам Черкасского пединститута, а также учителям в период их переподготовки. С лекциями по данной проблеме диссертант выступал также в Винницком, Калужском, Киевском им. А.М.Горького, Луцком, Полтавском, Ровенском пединститутах, в Грозненском и Саратовском университетах, а также перед студентами

факультета психологии Московского университета.

Апробация работы. Основные положения исследования докладывались на заседаниях лаборатории социальной перцепции НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР /Москва, май 1979 г., декабрь 1981 г./; на II Всесоюзной конференции по психологии познающих людей друг друга /Краснодар, июнь 1979 г./; на республиканской конференции, посвященной проблеме внедрения результатов социально-психологического обучения в практику коммунистического воспитания /Минск, октябрь 1979 г./; на Всесоюзной конференции по проблеме "Личность в системе коллективных отношений" /Курск, май 1980 г./; на научных сессиях лаборатории социальной перцепции НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР по проблеме "Социально-психологический тренинг в профессиональной подготовке студентов педвузов" /Москва, январь 1981 г.; январь 1982 г.; январь 1983 г./; на зональной конференции при Московском пединституте им. В.И.Ленина по проблеме "Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте" /Москва, февраль 1980 г./; на Всесоюзном семинаре по проблеме "Социально-психологический тренинг: методология, теория, методика и техника" /Новосибирск, март 1981 г./; на совещании, посвященном актуальным проблемам активных методов социально-психологического обучения /Москва, июнь 1982 г./; на II Всесоюзной конференции "Психология учебной деятельности школьников" /Тула, сентябрь 1982 г./; на VI Всесоюзном съезде Общества психологов СССР /Москва, август 1983 г./; на заседании лаборатории Международного научно-исследовательского института проблем управления /Москва, февраль 1983 г./; на Всесоюзной конференции по проблеме повышения социальной активности личности /Киев, январь 1985 г./; на Всесоюзной конференции "Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы" /Полтава, апрель 1985 г./.

Материалы диссертации рассматривались на заседаниях лаборатории проблем подготовки учителей НИИ общей педагогики АПН СССР в контексте задач, поставленных перед психолого-педагогической наукой реформой общеобразовательной и профессиональной школы /Москва, 1984-1985 гг./.

Основные положения, результаты и выводы исследования одобрены на расширенном заседании лаборатории об-

нения в школе и семье НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР /Москва, январь 1986 г., май 1988 г./, на кафедре психологии Киевского педагогического института им. А.М.Горького /апрель 1987 г./, на международной конференции в г. Быдгош, ПНР /сентябрь 1988 г./, на УП Всесоюзном съезде общества психологов /февраль 1989 г./.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Для целостного развития личности будущего учителя, являющегося необходимой предпосылкой эффективного педагогического общения, необходимо обеспечить усвоение им не только рациональных, но и рефлексивных знаний. Последние связаны со сложным процессом вскрытия неосознанных тенденций поведения, способных оказывать деструктивное влияние на процесс общения с учащимися, исследование которых обеспечивается при помощи активного социально-психологического обучения.

2. Учитывая специфику труда учителя, весьма важно осуществлять психокоррекцию личностных предпосылок поведения, которые проявляют себя независимо от вариативности условий общения. Именно эта точка зрения обоснована в диссертационном исследовании как более продуктивная по сравнению с традиционным подходом к анализу ситуаций общения /трудных ситуаций/ и поиску способов их оптимального разрешения.

3. Метод АСПО способствует развитию личности будущего учителя, создает существенные предпосылки плодотворности его взаимоотношений с учащимися. Этот метод реализует прогрессивную, соответствующую современным требованиям к педагогическому процессу, диалогическую систему творческого взаимодействия людей в малой группе. Целостное включение субъекта в такое обучение позволяет не только рационально познать ценности, наиболее важные для про-

цесса общения, но и пережить и прочувствовать их. АСПО представляет систему межличностного взаимодействия, дающую возможность овладеть психологическими предпосылками отношений, основанными на доверии, сотрудничестве, гуманности.]

4. Подлежащие психокоррекции тенденции поведения будущих учителей объективируются в группе АСПО благодаря спонтанно возникающим взаимоотношениям, организованным в рамках определенных гуманистически ориентированных принципов. Не соответствующие этим принципам /следовательно, актуальным педагогическим ценностям воспитательного процесса/ тенденции поведения представляют наибольший интерес в плане психодиагностики и психокоррекции.

5. "Психологическая защита", обуславливающая трудности общения, представляет собой диспозиционный образ, реализующий тенденцию, выраженную в стремлении субъекта к "избавлению" от слабости, беспомощности, незначимости для других людей; к утверждению себя значимым человеком в общении. Эта тенденция, являясь характерной также для оптимальных форм развития психики, отличается, в данном случае, средствами ее реализации.]

6. Психокоррекционная работа в группе АСПО связана с осуществлением многоуровневых процессов положительной дезинтеграции и вторичной интеграции на более высоком уровне развития личности субъекта. Процессы дезинтеграции и интеграции касаются как личностных, так и групповых феноменов, между которыми существует сложная взаимозависимость: группа в своем развитии движется от дезинтегрированного состояния к интеграции; личностные же изменения субъекта, наоборот, - от "псевдоинтеграции" к положительной дезинтеграции и вторичной интеграции личностной структуры на более высоком уровне развития.

Структура и объем работы.

Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, в

котором содержатся выводы и намечены перспективы дальнейшего исследования, приложений, включающих стенографический материал групп АСПО, его качественный анализ, психорисунки, а также количественные данные, представленные в виде таблиц и графиков.

Материал исследования изложен на 317 страницах машинописного текста, содержит 8 таблиц, 25 проективных рисунков, указатель литературы, включающий 515 источников, из них 394 отечественных и 121 иностранных.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении отмечаются актуальность проблемы организации АСПО, научная новизна, теоретическое и практическое значение исследования, намечены его основные аспекты.

В первой главе - "Проблемы подготовки учителя к общению с учащимися" раскрыты цели и задачи подготовки педагога к общению со школьниками. На первый план выдвигаются также задачи формирования личности будущего учителя, решение которых предусматривало бы усиление воспитательной функции его взаимодействия с учащимися. Личность учителя выступала предметом исследования в целом ряде работ. Более того, можно утверждать: ни одно исследование в области психологии не обходит психологию личности. В диссертации же особая значимость придается гармоничности структуры личности педагога, оказывающей непосредственное влияние на воспитательный процесс. А так как к содержанию воспитания предъявляются все более возрастающие требования, то соответствующие требования общество предъявляет и к личности учителя. Он должен владеть знаниями и умениями для выполнения в школе социального заказа - не только путем воспитания передавать учащимся моральные нормы, выработанные человечеством на протяжении веков, но и готовить человека к самовоспитанию, к конструктивному восприятию новой информации, к изменению окружения в соответствии с идеалами коммунистического будущего¹.

Сложившийся в период культа личности и застоя подход к воспитанию был ориентирован в основном на императивные формы воздействия, авторитарный, командно-волевой стиль общения, которые со-

¹ См.: Философско-психологические проблемы развития образования // Под ред. В.З.Давыдова. - М.: Педагогика, 1981.

проводились нарушениями гармоничности развития личности. Этот тезис обстоятельно раскрывается во втором параграфе, где показано, что гармоничность и целостность личности педагога является существенной предпосылкой полноценного воспитания подрастающего поколения. Проводится мысль о том, что движущая сила развития заключается не только в противоречиях, но и в гармонии, противостоящей такого рода противоречиям, которые нарушают единство и образуют в нем "трещины", обессиливают, ослабляют. Дисгармоничные явления и в области политики, где любое, по словам В.И.Ленина, "даже ничтожное расхождение может стать политически опасным"¹, и в других областях необходимо как можно скорее устранять. Вопросы устранения опасной дисгармонии, нарушающей целостность личности, приобретают особую важность для психологии, так как они преимущественно связаны с неосознаваемыми компонентами психики. В работе высказывается предположение, что оказание помощи в осознании внутреннего противоречия способствует его разрешению и последующему личностному развитию субъекта. Делается вывод о том, что вскрытие внутренних, стабилизированных, неосознаваемых противоречий будущего педагога является необходимым для формирования личностных предпосылок, оптимального общения учителя с учащимися.

При рассмотрении вопроса о целостности структуры личности обобщены результаты исследований Б.Г.Ананьева, Л.И.Божович, В.Н.Мясешева, С.Л.Рубинштейна и других. Основой для практического выявления внутренней расщепленности личности явились, говоря словами В.И.Ленина, "действия личности"², поэтому содержание понятия "единство слова и дела" наполнилось в диссертации конкретным психологическим смыслом и стало рабочим инструментом исследования.

В третьем параграфе анализируются различные подходы к изучению направленности личности /Р.Буш, М.Дойч, Я.Рейковский, А.Яновский/, которая отражается на характере взаимоотношений между людьми /учащимися, в частности/. Показано, что для педагогической деятельности наиболее благоприятной является направленность, ориентированная "к людям": коллективистская, альтруисти-

¹ Ленин В.И. Полное собр.соч.- Т.42. - С. 269.

² Ленин В.И. Полное собр.соч.- Т.1. - С. 424.

ческая, недирективная.

Во II главе различные методы подготовки будущего учителя к общению с учащимися рассматриваются с точки зрения их результативности. Отмечается недостаточная разработанность вопроса в связи с отсутствием непосредственных исследований, наличием лишь косвенных данных, полученных при рассмотрении таких проблем, как педагогический такт /Т.Н.Бондаревская, О.И.Майкина, И.М.Марголин, И.О.Прозоров, Д.Ф.Самуленков, И.О.Синица, И.В.Страхов, И.А.Урклин, С.И.Шадуровский/; авторитет учителя /А.Г.Ковалев, Н.Д.Левитов, Н.А.Петров и др./; стиль педагогического руководства /Н.П.Врастов, Е.А.Ермолаева, А.В.Киричук, Е.А.Климов, В.М.Коротов, Н.А.Петров, Н.Г.Полежаева/; отношения между учителем и учащимися /А.А.Бодалев, А.Ю.Гордин, Я.Л.Коломинский, С.В.Кондратьева/; общая структура деятельности педагога /Ю.П.Азаров, Ф.Н.Гоноблин, В.А.Кочетковский, Н.В.Кузьмина, Д.Ф.Николенко, В.А.Сластенин, А.И.Щербаков и др./ . При разработке методов, используемых для совершенствования педагогического общения, недостаточно учитывались характеристики реальной педагогической ситуации - спонтанность, произвольность, непредсказуемость.

Для воспроизведения этих характеристик в малой группе необходимо создание специальных условий, обеспечивающих целостное включение всех участников в процесс обучения при отсутствии регламентации поведения. В таких условиях у будущего педагога происходит не только углубление интеллектуального познания, но и развитие рефлексивных знаний, обогащается опыт общения.

В данном контексте рассматриваются получившие распространение и многочисленные методы, ориентированные на ликвидацию указанного пробела в традиционной подготовке учителя. Среди них: решение педагогических задач и выполнение упражнений /В.А.Канкалик, А.А.Леонтьев и др./; обучающие игры /В.И.Бедерханова, Ю.Н.Емельянов, А.С.Золотнякова, Н.Н.Тарасевич и др./; игровые формы контекстного обучения /А.А.Вербицкий/; деловая игра, моделирование педагогических ситуаций /В.В.Кузнецов и др./; методы, формирующие коммуникативные умения и навыки в процессе педагогического взаимодействия /В.В.Рыжов, Г.А.Томилова, А.В.Фомин, В.И.Щербина и др./.

Перечисленные методы способствуют решению проблемы подготовки педагога к общению с учащимися, пригодны для широкого внедрения в педагогических вузах. Вместе с тем в диссертации показана

но, что данные формы подготовки к общению ограничены отработкой умений и навыков, расширением социально-перцептивной компетентности без глубинно-личностной психокоррекции нежелательных для педагога характерологических черт. Кроме того, условия, при которых осуществляется такая подготовка, существенно отличаются от тех, в которых происходит реальный воспитательный процесс. Занятия проводятся не на материале подлинной ситуации, а на абстрактной, отчужденной /произошло "с кем-то", "когда-то"/. Без обучения самопознанию и познанию другого в общении происходит подведение будущего педагога к наперед заданному "педагогически правильному решению".

В исследовании показано также, что в контексте современных требований к воспитательному процессу возрастает актуальность, значимость разработки методов, способных сформировать гуманистическую ориентацию педагога. При этом важно обеспечить адекватное поведение педагога в учебной ситуации, спонтанно и неизбежно возникающей в процессе живого общения, исключая трафаретную, жесткую фрагментацию действий, дающую возможность познания психологических особенностей, важных для процесса общения.

Указанным целям в наибольшей степени соответствует групповая подготовка субъекта к общению. Разработанными видами такой подготовки являются: социально-психологический тренинг, его разновидность - перцептивный тренинг /Л.А.Петровская/, активное социальное обучение /Г.А.Ковалев/, учебно-тренировочная группа /Ю.Н.Емельянов/, видеотренинг /Х.Микки/, педагогический тренинг /В.В.Кузнецов, А.А.Леонтьев, В.А.Кан-Калик и др./.

Третий параграф содержит также характеристику состояния проблемы группового обучения общению в зарубежной теории и практике. На фоне теоретических моделей, таких как психоаналитическая, экзистенциально-гуманистическая, гештальт-модель, бихевиористическая, биоэнергетическая и др., подробно освещается наиболее распространенная феноменологическая концепция, согласно которой особенности поведения субъекта объясняются индивидуальными способами созерцания мира и самого себя.

Зарубежная тренинговая практика в контексте решения педагогических задач представлена преимущественно работами К.Роджерса, в которых убедительно показано оптимизирующее влияние тренинга на взаимоотношения между учителями и учащимися, а также между кол-

легами-педагогами. Проанализирован и опыт внедрения тренинговой практики в целях повышения эффективности педагогического труда в социалистических странах: ПНР /теоретические основы которой заложены Е.Мелибрудой/; ГДР /путем разработки основ социально-психологического тренинга М.Форвергом/; ЧССР /активное социально-психологическое обучение представлено работами И.Лингарта и И.Перлаки/. Значительная часть этих работ ориентирована на повышение социально-перцептивной компетентности учителей.

В четвертом параграфе раскрыты психолого-педагогические предпосылки разработки метода АСПО. Показано, что базисом для возникновения данного метода явились тренинговая практика в нашей стране и за рубежом, а также психолого-педагогические идеи А.С.Макаренки, В.А.Сухомлинского, Ш.А.Амонашвили. При создании метода АСПО использованы также результаты многочисленных работ советских психологов, посвященных проблеме личности и общения /А.А.Бодалева, Н.П.Ерстова, Б.Ф.Ломова, И.С.Кона, А.В.Петровского и др./.

В третьей главе - "Теоретические предпосылки личностных изменений субъекта в группе АСПО" рассматривается понятие "психологической защиты", проанализированы ее разновидности и характер функционирования. Центральное место в данной главе занимает вопрос о деструктивном влиянии "психологической защиты" на взаимоотношения человека с человеком, порождающем недоброжелательность, эгоцентричность, перекладывание ответственности за отрицательные результаты своих действий на другого, приписывание ему своих недостатков, приуменьшение его достоинств и т.п. Указаны также возможные отрицательные последствия действия "психологической защиты" для самого субъекта. Таковы субъективные: повышенная тревожность, напряженность, перерасход энергии, хождение по кругу, иллюзорность рефлексии и др.; объективные: нарушение целостности структуры личности, стабилизирование на неосознанном уровне внутреннего противоречия, предопределяющего расщепленность личности, ее дисгармоничность.

Понятие "психологической защиты" определяется не как одноактное действие /например, согласно З.Фрейду, как проекция, рационализация, сублимация, регрессия и т.п./, а как сложное по своей структуре и стратегии реализации образование, имеющее системное строение. Доказывается, что "психологическая защита" выражает не

конфликт биологических, социально неприемлемых побуждений с нормами и запретами /в частности, налагаемыми обществом/, а конфликт между "идеализированным Я", декларирующим потребность субъекта следовать этим нормам, и его реальными возможностями достижения целей. Именно это несовершенство средств и компенсируется феноменом "психологической защиты", субъективно ориентированной на защиту достоинств "Я", что сопряжено с потерей ощущения реальности субъектом и в конечном итоге его социальной дезадаптацией.

В диссертации феномен "психологической защиты" анализируется в контексте тех затруднений, которые возникают у учителей в процессе общения с учащимися. Показано, что отступление от реальности в восприятии себя и других, порождаемое "защитой", приводит к снижению уровня профессионализма в педагогическом взаимодействии с учащимися и нивелирует значимость получаемых в вузе рациональных психологических знаний, превращает их в балласт.

В работе систематизированы разнообразные теоретические подходы к изучению "психологической защиты". Особенное внимание уделяется неопределенным концепциям /А.Адлер, Г.Салливан и др./, в которых отрицательное действие "психологической защиты" усматривается в неадекватности самовосприятия и восприятия других.

В противовес неопределенным представителям гуманистической психологии опровергают взгляд на природные импульсы как непременно враждебные обществу. Наоборот, в качестве механизма активности они объявляют врожденные альтруистические мотивы. Представители этого направления /С.Джурард, К.Роджерс, А.Маслоу и др./ природу человека не рассматривают как продукт общественно-исторической обусловленности; в качестве ее центрального ядра выступает представление человека о себе, именуемое по-разному: "Я - система", "Я - образ".

Большое внимание уделено работам, в центре внимания которых находятся преопределяющие "защитное" поведение когнитивные моменты. К ним относятся, в частности, труды Б.Фурста, определяющего навроз как "болезнь разума", которую он непосредственно связывает с феноменом "психологической защиты".

Анализируется также теория когнитивного диссонанса. Показано, что она носит локальный характер по отношению к целостному функционированию диспозиции "психологической защиты": если "теория диссонанса лучше всего подходит для общих предположений в си-

туациях, где ожидания являются почти всеобщими" /Э.Аронсон/, то в данном : следовании рассматриваются случаи положительной дезинтеграции /обязательно сопряженной с диссонансом/ индивидуально неповторимых ожиданий, связанных с подтверждением значимости собственного "Я". В качестве иллюстрации внутренней неконсистентности и широкой палитры функциональных особенностей приводятся диаметрально противоположные суждения различных авторов о "защите", что указывает на ее недостаточную изученность.

"Психологическая защита" рассматривается в диссертации как диспозиционное образование, имеющее четкую когнитивную организацию, взаимосвязанную с эмоциональной и бихевиоральной сферами. При этом в центре внимания находится одна из самых важных внутренних особенностей данной диспозиции - ее целостность.

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволяет утверждать, что "психологическая защита" является объективно неконсистентным образованием, что и создает внутреннюю дисгармоничность, которую нельзя преодолеть волевыми усилиями.

В заключении первой части третьей главы описаны особенности проявления активности субъекта в процессе "психологической защиты" и специфика метода их исследования /при наличии уже сложившейся системы "психологической защиты"/. К числу таких особенностей можно отнести: произвольность, неосознанность подлинного смысла собственных действий, несогласованность ожиданий и результатов, цикличность действий, их повторяемость при жестко запрограммированной стратегии поведения.

В отличие от традиционного подхода к организации исследования, при котором условия экспериментальной стимуляции жестко регламентируются в целях однозначной интерпретации и воспроизводимости ситуаций предполагалась неопределенность инструкции для участников АСПО в целях выявления их "защитных" диспозиций.

В работе выделены основные методические условия, обеспечивающие адекватную реализацию метода АСПО и его результативность:

1. Нивелирование ситуативных форм проявления защиты и актуализация основных ее форм. Этому способствуют: с одной стороны, основные принципы групповой подготовки к обмену - добровольность, конфиденциальность, психологическая безопасность, взаимоприятия в группе и др.; с другой стороны - отсутствие формальных предписаний поведения. Свободное от внешней регламентации и стимуляции поведение будущего педагога способствует выявлению его внут-

ренной личностной predisположенности к разрушению контакта с другим человеком /учащимся, в частности/, к конфликтным взаимоотношениям.

2. Ввиду того, что когнитивные предпосылки функционирования "психологической защиты" не всегда осознаются субъектом, особую важность приобретает экзоплирование актуальных эмоциональных переживаний. Отсюда вытекает следующее методическое положение: в группе АСПО обратная связь строится преимущественно в эмоционально-чувственных категориях, исключая оценочные суждения.

3. Диспозиция "психологической защиты" направлена на поддержание достоинств "Я" и подчиняет себе другие аспекты жизнедеятельности субъекта. Поэтому в АСПО исключается подлинная предметно-профессиональная деятельность, создаются условия для возникновения взаимоотношений между членами группы как бы "на голом месте" с тем, чтобы со временем /через 1-2 занятия/ создалась целевая установка на глубинное психологическое самопознание и познание другого человека.

4. В основной своей сущности "психологическая защита" является неосознаваемым процессом, следовательно, важно обеспечить целостную включенность субъекта в обучение, единство проявления сознательных и неосознанных аспектов его психики, которые неразделимы в поведенческом опыте. Поэтому для психокоррекционного процесса, основывающегося на расширении поля самосознания, важен не столько поперечный, сколько продольный анализ поведения участников АСПО на протяжении всех занятий в группе. Последний позволяет вскрыть стабилизированные /ригидные/ тенденции поведения будущих учителей, не всегда оправданные в контексте педагогических требований к воспитательному взаимодействию с учащимися.

5. Учитывая, что диспозиционное образование как целостность нельзя наблюдать в одноразовом проявлении, его следует изучать в динамике. При этом чрезвычайно важно выявить связи между отдельными поведенческими актами участников АСПО, стремиться к тому, чтобы сознательные и неосознанные поступки переводились как бы в одну плоскость, осознавались ими.

Основные результаты исследования когнитивного базиса "психологической защиты" изложены во второй части 3 главы. Центральное место здесь занимает "условные ценности", структура которых представлена на рис. 1.

УСЛОВНЫЕ ЦЕННОСТИ

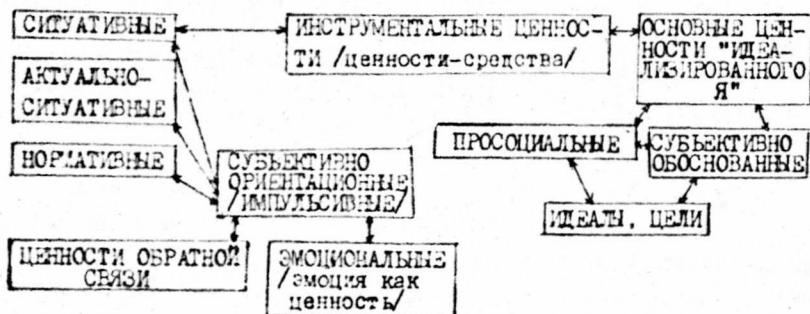


Рис. 1. Разновидности "условных ценностей"

Показано, что средства "защиты" отличаются от "условных ценностей" большей вариативностью на бихевиоральном уровне. Разновидности средств "психологической защиты", выделенные в исследовании, представлены на рис. 2.

СРЕДСТВА "ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ"



Рис. 2. Разновидности средств "психологической защиты"

Обстоятельному анализу механизмов "психологической защиты" посвящена третья часть главы. Исследование позволило уточнить

научное понимание механизма "психологической защиты", отнести его к сверхсознанию, а "защитное" поведение - к подсознанию¹. Кроме того, в отличие от психоанализа, основывающего на идее полнотности механизмов "защиты", в работе аргументируется мысль о том, что механизм "психологической защиты" единый и его основная функция заключается в интеграции поведения с целью утверждения своего "Я". Разные механизмы по Э.Фрейдю - это не более как различные формы "психологической защиты", которые не могут помочь психологу-практику прогнозировать общую стратегию поведения субъекта. Механизм "защиты" рассматривается в работе как динамическая сторона диспозиционной системы, предопределяющая ее направленность.

В разделе проанализированы также функциональные особенности диспозиции "психологической защиты", ее роль в создании "защищенности" и "беззащитности" субъекта в общении и педагогическом общении. Это проявляется в нарушении контакта с учащимися; в невозможности сознательного и волевого изменения своих негативных качеств, несоответствующих педагогической профессии; невозможности их критического, объективного анализа собственных качеств и гиперболизации отрицательных качеств другого /учащегося/ и т.п. Исследуются и вопросы взаимосвязи "психологической защиты" с явлениями профессионально-педагогической дезадаптации.

В четвертой главе диссертации "Динамика индивидуально-личностных и групповых изменений в процессе АСПО" проанализированы закономерности групповой динамики в процессе АСПО. Представлен обзор отечественной и зарубежной литературы по проблеме механизмов группы тренинга и механизмов личностных изменений в процессе групповой работы. Эти две модели рассматриваются в большинстве случаев как самостоятельные.

Отмечается определенная ограниченность анализируемых исследований. Она состоит в том, что внимание акцентировалось на отдельных факторах групповых и личностных изменений /таких, как переживание значимых событий в группе, обратная связь, моделиро-

¹ Понятия "сверхсознание" и "подсознание" использованы в том их понимании, которое предложено П.В.Симоновым. - См.: Симонов П.В. Эмоциональный мозг. - М.: Наука, 1981. - С. 183.

вание, активное участие, самораскрытие и др./ . В качестве их основы выст. тала оценка поведения, самоописание и т.п., результаты которых принимались как прямые показатели механизмов изменений, функционирующих на латентном уровне. Продуктивным, показано в работе, является подход Л.А.Петровской, который предполагает анализ механизмов СПТ посредством анализа обратной связи.

В исследовании акцентуруется внимание на механизмах личностных изменений субъекта в процессе АСПО и их связи с групповой динамикой через положительную дезинтеграцию и вторичную интеграцию личностной структуры на более высоком уровне развития. Отмечается, что данные понятия первоначально введены в научный оборот при исследовании индивидуальной психотерапии польским ученым К.Домбровским. Соискателем спытным путем в ходе групповой психокоррекционной работы не только подтверждена правомерность указанных признаков дезинтеграции - они и дополнены с учетом особенностей групповой работы.

Как показано в диссертации, развитие личности состоит не только в построении высших ее структурных уровней, но и в предшествующем ослаблении стабильности существующей структуры личности посредством изменения установок и форм ее поведения. Модель механизмов личностных изменений субъекта в процессе группового обучения в диссертации связывается с диспозицией "психологической защиты", а именно: диспозиция "психологической защиты" как неконсистентное образование порождает внутреннее стабилизированное противоречие, вуализрующееся иллюзорными представлениями о себе, а также искажением социально-перцептивных данных о партнере и ситуации общения. Механизм оказания психокоррекционной помощи заключается в ослаблении для снятия иллюзорных представлений, в адекватном познании личностных причин трудностей общения, в приближении его к реальности, осознании деформированности социально-перцептивной информации о ситуации и партнере по общению.

Осознание и последующее разрешение внутреннего противоречия между социально ориентированными целями и субъективно ориентированным поведением является необходимой предпосылкой устранения многочисленных трудностей общения у будущего учителя.

В диссертации раскрыта сложная взаимосвязь между "положительной дезинтеграцией" и "вторичной интеграцией" в групповом и личностном аспектах. На рис. 3 в виде своеобразной теоретичес-

кой модели представлена динамика групповых и личностных изменений субъекта в процессе АСПО.

Глава пятая /"Результативность активного социально-психологического обучения"/ содержит анализ разных исследовательских подходов к определению результативности групп тренинга.

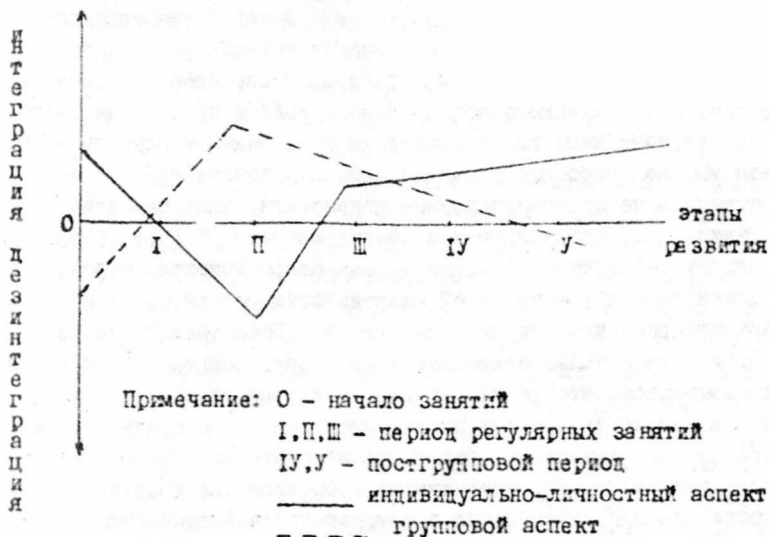


Рис. 3. Теоретическая модель механизмов, действующих в группе АСПО

В работах ряда зарубежных авторов отмечается, что исследование данного вопроса сопряжено со значительными трудностями. Речь идет о недостаточной согласованности того, что происходит в реальной группе, с теоретическими представлениями; об отсутствии четких разграничений между групповым процессом и исследовательской процедурой, отсутствие контрольных групп и репрезентативности исследуемой пробы.

Главное внимание уделено полученным результатам обучения в группе АСПО. Они освещаются в трех аспектах: общие результаты, индивидуально-личностные и профессионально-педагогические. Одним из наиболее значимых общих результатов является объективирование

внутренних, личностных причин тех психологических трудностей, которые проявляются в общении. В этом аспекте результативность активного социально-психологического обучения всегда имеет индивидуальную неповторимость и у разных людей может иметь разную степень выраженности - по объему и глубине проработки материала. Здесь играет роль как активность самого субъекта, так и степень развития системы "психологической защиты", широта охвата ею всей жизнедеятельности субъекта. Но это лишь часть более широкого спектра эффектов, которые в исследовании устанавливались путем использования тестовых методик - Т.Лири, Q-сортировки, теста Розенцвейга, семантического дифференциала /СД/ и др. Данные методики не предназначены для констатации изменений на глубинно-личностном уровне /особенно динамики процесса изменений/, но позволяют отразить некоторые косвенные показатели таких изменений.

Результаты, полученные при помощи методики Т.Лири, например, свидетельствуют о снижении уровня невротичности, о возрастании "самопринятия", социальной адаптивности субъекта, самооценки, приближении реальной оценки к идеальной. Последнее подтвердилось также при использовании методики Q-сортировки. В исследовании доказывалось, что результативность не сводится к факту сближения или расхождения между этими самооценками, а предполагает качественное их изменение, повышение адекватности самооценки, снижение напряженности, тревожности. Об этом свидетельствуют, в частности, данные, полученные с помощью теста Розенцвейга, позволившего констатировать уменьшение количества препятственно-доминантных реакций на фоне положительной интерпретации субъективного барьера.

Методика семантического дифференциала /СД/ объективировала данные, подтверждающие общую тенденцию интеграции взаимоотношений, выравнивания социально-психологических статусов членов группы.

При выявлении общей результативности принималась во внимание прежде всего объективная оценка поведения участников АСПО внешними наблюдателями на протяжении года /в первую очередь студентами - 250 чел. - академических групп, в которые входили участники АСПО/. Превалирующее большинство ответов /75%/ показало, что у участвующих в обучении произошли заметные положительные изменения. Отрицательных изменений, связанных с участием в группе АСПО, не отмечалось. 25% ответов оказалось нейтральными. В за-

всего от частоты указания студентами, прошедших обучение в группе АСПО, на те или иные психические особенности поведения их можно ранжировать следующим образом: доброжелательность /78%/ , активность /64%/ , уравновешенность /56,8%/ , откровенность /39,2%/ , жизнелюбность /37,2%/ , открытость /32,4%/ , трудолюбие /32,4%/ , самостоятельность /29,2%/ , принципиальность /25,2%/ .

Применялся также анкетный опрос участников АСПО /520 чел./ , который подтвердил формирование у будущих учителей альтруистической направленности "к людям", возрастания адекватности понимания себя, другого человека, ситуации общения, уверенности в себе и снижение внутренней напряженности.

Исследовались также перспективы самоизменений. Наиболее часто встречавшиеся ответы: избежать категоричности суждений и обвинения других в собственных неудачах; научиться не провоцировать конфликтные ситуации, доброжелательно относиться к другим; проявлять терпеливость к недостаткам другого человека и т.п. В данной главе диссертации приводятся показатели результативности, имеющие индивидуализированный характер, связанный с объективированием /на групповом материале/ внутреннего противоречия, осознание которого позволяет произвести конструктивные изменения поведения. Результаты АСПО, оказывающие общее оптимизирующее воздействие на процесс общения субъекта с окружающими людьми, имеют также и педагогическое значение, так как способствуют процессу эмоционального сближения учителя с учащимися, повышению его воспитательного воздействия на последних, гуманизации их взаимоотношений, диалогичности и творческому характеру взаимодействия. При определении результатов АСПО в контексте педагогической профессии использовались разнообразные методы. Среди них - метод независимых характеристик /составлялось мнение учителя о студенте-практиканте, прошедшем АСПО, методистов, учеников/; написание студентами-практикантами /участниками АСПО/ сочинений на тему о педагогической практике и трудностях общения с учащимися. Использовались проективный рисунок на педагогические темы, а также ряд специальных опросников, позволяющих объективировать результаты АСПО.

Полученные результаты дают основание заключить, что конструктивная перестройка субъекта на основании более адекватной рефлексии и разрешения внутренних противоречий является действенным фактором формирования ориентации на значимые профессионально-деятельностные параметры в ходе педагогического общения с учащи-

ся. Характер педагогического взаимодействия участников АСПО с учащимися /во время педпрактики/ по сравнению с контрольной группой студентов в значительной степени отличался по следующим параметрам: отсутствие осуждения личности ученика в целом и в случае частных проявлений отрицательного поведения; уменьшение количества случаев выражения личной неприязни к учащимся; поощрение и наказание строилось на основании конкретных поступков учащихся, а не на предполагаемых мотивах; обеспечения педагогом свободы учащихся во взаимодействии с ним, самостоятельности в выражении своих подлинных эмоциональных чувств; превалирования в педагогическом взаимодействии поощрений; предоставление возможностей проявления сильных сторон личности; избегание педагогом многочисленных абстрактных и особенно парадоксальных суждений; проявление доброжелательности, непосредственности, конкретности в суждениях.

Проведение активного социально-психологического обучения в ряде вузов страны на основе разработанного курса показывает особо высокую результативность в случае целостной его реализации в полном временном объеме. При этом обнаружилась возможность внедрения отдельных методик АСПО на спецпрактикумах и спецсеминарах. Вместе с тем эмпирический материал показал, что и при сохранении высокой мотивации обучения могут при этом снижаться возможности адекватной психодиагностики и последующей психокоррекции личностных предпосылок трудностей общения. В таких случаях обучение фактически сводится к формированию социально-перцептивных умений и навыков и повышению общей психологической культуры. Основное преимущество реализации отдельных приемов и методик АСПО состоит в том, что оно может осуществляться любым специалистом-психологом. Реализация же целостной методики АСПО предполагает высокую квалификацию в области социальной психологии, психологии развития Т-групп, практических умений и навыков организации непрерывных групповых занятий, базирующихся на возникновении спонтанного межличностного взаимодействия между участниками, управление которым и обеспечило бы проникновение в неосознаваемые аспекты психики субъекта в целях объективирования, осознания и адекватного познания индивидуально неповторимых личностных предпосылок трудностей общения. Владение инструментарием проведения групп АСПО предполагает прежде всего непосредственное участие в таком обучении. В зависимости от того, насколько последнее представляется важным в контексте задач подготовки современного

учителя с высокоразвитой психологической культурой, может ставиться с большей или меньшей остротой проблема подготовки специалистов в области практической психологии и, в частности, специалистов - ведущих группы активного социально-психологического обучения. Но это проблема, которая требует специального - как научного, так и социального решения.

В заключении диссертации дается обобщенная характеристика выполненного исследования. Отмечается, что теоретический анализ и полученный эмпирический материал подтвердили основную гипотезу: подготовка будущего учителя к общению с учащимися не может быть обеспечена лишь традиционными методами, ориентированными на усвоение определенной суммы академических знаний. Необходимо использование таких методов, которые способствуют развитию рефлексивных знаний и умений.

В исследовании решены научные проблемы, имеющие важное практическое значение: раскрыта специфика трудностей общения учителя с учащимися, их зависимость от диспозиционных образований "психологической защиты". Раскрыты своеобразные характеристики функционирования "психологической защиты", установлено и показано на эмпирическом материале /приложение 6/ ее деструктивное влияние на процесс общения. Создан инструментарий АСПО, позволяющий психодиагностировать личностную проблему будущих учителей, испытывающих затруднения в общении. Определены их конкретные психологические предпосылки, связанные с неосознаваемым и тем самым стабилизированным внутренним противоречием. Разработан методический инструментарий АСПО, дающий возможность оказывать конкретную психологическую помощь будущему учителю в развитии рефлексии, в расширении самосознания и в разрешении внутреннего противоречия, порождающего, в противном случае, непоследовательность и конфликтность поведения. Уточнено понятие "психологической защиты" посредством установления его роли и функций в психокоррекционной работе с профессионально ориентированными людьми. Установлены закономерности развития групповой и личностной динамики изменений, происходящих в процессе АСПО.

Выводы. I. Процесс общения учителя с учеником в значительной степени зависит от особенностей его личности, влияние которой на характер педагогического взаимодействия не всегда осознается педагогом. Следовательно, он не в состоянии квалифицированно психодиагностировать психологическую проблему, предупредить и во-

ленным путем вносить необходимые изменения в педагогический процесс.

Подготовка будущего учителя к общению с учащимися должна обеспечивать как освоение академических знаний, так и развивать рефлексивные знания и умения, связанные с расширением самосознания и совершенствованием способностей познания другого человека /учащегося, его глубинно-личностных характеристик/. Это требует применения активных методов социально-психологического обучения.

2. Психологические основы активной подготовки будущего учителя к общению с учащимися в первую очередь определяются знанием закономерностей функционирования "психологической защиты" как сложного диспозиционного образования, а также основ активного социально-психологического обучения, в котором организуется в единое целое групповая динамика и индивидуальное-личностные изменения. Основой инструментально-методического уровня практической реализации АСПО является знание закономерностей функционирования диспозиции "психологической защиты". Бессознательный характер диспозиционных образований обуславливает чрезвычайное значение такого приема АСПО, как выявление логики поведения участников обучения - наряду с логикой сознания. Поэтому центральное место в АСПО отводится продольному анализу, опирающемуся на вычленение причинно-следственных зависимостей между отдельными компонентами поведения и их исследование совместно с участниками обучения в атмосфере сотрудничества, равенства, партнерских взаимоотношений.

3. Невозможность изменения учителем некоторых своих нежелательных качеств /даже при старании/ объясняется тем, что они являются производными диспозиции "психологической защиты" как неконсистентного образования, предопределяющего противоречие между "защитными" целями и средствами их достижения. Без установления когнитивных предпосылок того или иного проявления психики, имеющего "защитный" характер, не может быть результативно осуществлен процесс психокоррекции. Наличие внутреннего неосознаваемого субъектом противоречия, выражающегося в стабильности определенных форм поведения в ситуации общения с учащимися, свидетельствует о личностной проблеме, деструктивно влияющей на волевое принятие решения. Педагогическая ситуация усложняется также иллюзорными явлениями социально-перцептивной информации. Все вышесказанное обостряет проблему оказания будущим учителям специфичной психоло-

гической помощи в собственной психокоррекции.]

4. Благодаря опоре на законы диалектики - отрицания отрицания, единства и борьбы противоположностей, - были выделены общие тенденции групповой динамики, а также качественные особенности индивидуально-личностных изменений. Исследование позволило установить, что общие закономерности динамики АСПО состоят во взаимосвязи дезинтеграции и вторичной интеграции личностной структуры на более высоком уровне развития. Данные процессы предполагают объективирование внутреннего противоречия и последующее его разрешение.

5. Активное социально-психологическое обучение обеспечивает тесно взаимосвязанные, общие, индивидуальные и профессионально-педагогические эффекты. Результативность АСПО определяется усвоением общечеловеческих нравственных ценностей, овладением рефлексивными знаниями в индивидуально неповторимом процессе проникновения в особенности собственной психики и других участников обучения, в несознанные мотивы поведения. К наиболее важным особенностям педагогического общения учителя, прошедшего АСПО, следует отнести диалогичность взаимодействия с учащимися, преобладающую над монологичностью, проникновения в их личностные проблемы, способность помочь при их разрешении.

6. Ценность использования АСПО в подготовке будущих учителей состоит в том, что условия такого обучения по ряду важных параметров максимально приближаются к реальному процессу воспитания как диалогу. Это, в частности, непредсказуемость возникающих ситуаций общения в группе АСПО, эмоциональная включенность обучающихся в ситуацию общения, произвольность поведения и целостность взаимодействия с партнером и взаимовлияние друг на друга, что предопределяет результат обучения. Благодаря этому АСПО позволяет объективировать в модели группового общения подлинные личностные качества педагога, влияющие на характер его общения с учащимися, и проследить, насколько внутренние личностные тенденции поведения усложняют применение психологических знаний адекватно характеру взаимодействия с учащимися, отвечающему педагогическим целям. Обучение в группе АСПО позволяет учителю целенаправленно изучить не только особенности своего поведения, но и внутренние, ранее не осознаваемые предпосылки к поведению в эмоционально сложных для него ситуациях. Метод АСПО ориентируется не на конечный, заранее определенный результат, а на овладение

мастерством организации взаимоотношений учителя с учащимися в различных, непредсказуемых ситуациях.

7. Активное социально-психологическое обучение представляет собой определенную психолого-педагогическую систему, открывающую возможность реализации важных для нашего общества ценностей - гуманизма, доверия, открытости, эмоционального сближения, искренности, эмпатийного понимания другого, равенства, партнерства. Такое обучение, повышая общую психологическую культуру субъекта, способствует в то же время проникновению в индивидуальную неповторимость психики другого человека /учащегося/, в скрытые и неосознаваемые им мотивы, что повышает психологическую грамотность взаимодействия педагога с учащимся. АСПО позволяет также, хотя и в локальных рамках, преодолеть психологическую анонимность людей /в служебных отношениях которые носят фрагментарный характер/, что способствует эмоциональному сближению и взаимопониманию.

Обучающиеся в группе овладевают многочисленными методами активного социально-психологического обучения, которые приемлемы для организации различных форм психологической службы в школе, отраслях народного хозяйства, а также для создания игровых моделей /в курсе этики и психология семейной жизни/. Активное социально-психологическое обучение может стать основой практической работы в индивидуальном и групповом психологическом консультировании и психокоррекции, а также послужить стимулом к теоретическому осмыслению психологических проблем, которые ранее, в связи с отсутствием практической психологии, не ставились.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора.

Монографии, методические пособия.

1. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. - Киев.: Вища шк. 1987. - 109 с.
2. Методические основы активного социально-психологического обучения будущих учителей: Методические материалы к экспериментальной программе "Основы профессионального самовоспитания будущего учителя". - М.: Изд. АПН СССР, 1986. - 86 с.

Методические рекомендации.

3. Динамика личностных изменений субъекта при групповом обучении общению. - Изд. Чечено-Ингушского гос. университета, 1985. - 47 с.
4. Активная социально-психологическая подготовка педагога к

общению с учащимися. - Ч. I. - Киев.: Изд. Минпроса УССР, 1988. - 38 с.

Статьи.

5. Особенности методов, способствующих психическому развитию ребенка /на укр.яз./ // Поч.шк. - 1974. - № 12. - С. 30-34.

6. Трудности усвоения психологических понятий студентами /на укр.яз./ // Проблемы усовершенствования начального процесса в педагогическом вузе. - К., 1975. - С. 120-122.

7. Некоторые причины неадекватности восприятия учителем ученика // Теоретические проблемы психологии познания людьми друг друга. - Краснодар, 1975. - С. 272-274.

8. Роль психологических знаний в восприятии педагогом учащихся соответственно их индивидуальным особенностям /на укр.яз./ // Рад. шк. 1977. - № 5. - С.39-44.

9. Некоторые особенности самосознания студентов-выпускников // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. - М., 1979. - С. 154-155.

10. Особенности организации практикумов для студентов /учителей/ с целью оптимизации педагогического общения // Пути внедрения результатов социально-психологического исследования в практику коммунистического воспитания. - Минск, 1979. - С.300-304.

11. О некоторых особенностях взаимоотношений учителя с учащимися // Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе. - М., 1980. - С.124-125.

12. Некоторые психологические советы учителю /на укр.яз./ // Рад. шк. - 1980. - № 11. - С. 25-29.

13. Ресоциализация в исправительном заведении // Вопр. психологии. - 1981. - № 1. - С. 164-165.

14. Эффективный способ оптимизации педагогического общения /на укр.яз./ // Поч. шк. - 1981. - № 12. - С. 63-70.

15. Методы активной социально-психологической подготовки студентов к общению в практике педвуза // Психологическая служба в высшей школе. - Новосибирск, 1981. - С. 96-108.

16. К вопросу об активной социально-психологической подготовке студентов к педагогическому общению // Вопр. психологии общения и познания людьми друг друга. - Краснодар, 1981. - С. 176-186.

17. К состоянию проблемы тренинга в контексте педагогических

проблем // Социально-психологические проблемы первичного коллектива. Межвуз. сб. научн. трудов. - Ярославль, 1982. - Вып. 62. - С. 67-73.

18. Функции социально-психологического тренинга в подготовке личности к идеологической деятельности // Социально-психологические факторы повышения эффективности идеологической деятельности в свете решений XXVI съезда КПСС. - Ростов-на-Дону, 1982. - С. 215-219.

19. Понимание /на укр.яз./ // Укр. Сов. Энциклопедия. - К., 1982. - Т.7. - С. 308-309.

20. Связь психологической службы вуза и школы // Психология учебной деятельности школьников. - М., 1982. - С. 342.

21. Секреты "трудного" возраста /на укр.яз./ // Наука і суспільство. - 1982. - № 7. - С. 20-21.

22. Некоторые психологические вопросы повышения эффективности воспитательного процесса /на укр.яз./ // Рад. шк. - 1982. - № 6. - С. 34-36.

23. Социально-психологический тренинг студентов педагогического вуза // Психогигиена и психопрофилактика. - Л., 1983. - С. 48-49.

24. Тренинг чувствительности к себе и к окружающим /на укр.яз./ // Рад. шк. - 1983. - № 10. - С. 95-96.

25. Противоречия, встречающиеся в группе социально-психологического тренинга // Тезисы VI Всесоюзного съезда Общества психологов СССР "Личность в системе общественных отношений". - Ч.4. - М., 1983. - С. 719-720.

26. Подготовка студентов к педагогическому общению /на укр.яз./ // Психология: Республ. научно-метод. сбор. - Вып. 22. - 1983. - С. 52-60.

27. Личность учителя и новые задачи воспитания // Формирование личности специалиста в вузе. - Грозный, 1983. - С. 69-75.

28. Об одном подходе к пониманию психологических механизмов и динамики группового обучения педагогическому общению // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. - М., 1983. - С. 81-90.

29. Проективный рисунок как вспомогательная методика при групповом обучении общению // Вопр. психологии межличностного познания и общения. - Краснодар, 1983. - С. 167-173.

30. Проблемы психологии общения /В соавт. с Г.А.Ковалевым,

В.А.Лабуной // Вопр.психологии - 1984. - № 4. - С.171-172.

31. О целесообразности группового обучения общению студентов педагогического вуза // Социально-психологические проблемы реабилитации нервно-психических больных. - Л., 1984. - С.131-136.

32. Активное социально-психологическое обучение в спецкурсе "Основы педагогического мастерства" /на укр.яз./ // Рад.шк.- 1984. - № II. - С. 85-90.

33. К вопросу о психологической службе в педвузе /на укр. яз./ // Вища і середня педагогічна освіта. - К., 1984. - Вып.12. - С.48-53.

34. О возможности применения групп активного социально-психологического обучения в детском коллективе // Социально-психолог. аспекты воспитания в первичном коллективе. - Ярославль, 1984. - С.113-121.

35. Возможности психорисунка в диагностировании и обучении общению // Формирование мотивации учебной деятельности учащихся. - Новосибирск, 1985. - С. 34-43.

36. К вопросу о механизмах активного социально-психологического обучения общению // Теория и практика активного социального обучения. - Грозный, 1985. - С. 29-42.

37. Реализация принципов воспитания в процессе активного социально-психологического обучения общению /в соавт./ // Пути совершенствования педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. - Полтава, 1985. - С. 226-228.

38. Результативность активного социально-психологического обучения /общ.аспект/ /в соавт./ // Вопр. психологии межличностного познания и общения. - Краснодар, 1985. - С. 174-185.

39. Изменение направленности волевой активности субъекта при групповом социально-психологическом обучении общению // Экспериментальные исследования волевой активности - Рязань, 1986. - С. 50-60.

40. Активное социально-психологическое обучение как метод подготовки студентов к педагогическому общению // Проблемы развития личности. - Ростов-на-Дону, 1986. - С. 64-69.

41. Активное социально-психологическое обучение в курсе "Основы педагогического мастерства" // Активные методы профессиональной подготовки студентов в системе университетского образования. - Грозный, 1986. - С. 99-109.

42. Методика аудиторского анализа и ее применение в процессе определения психолого-педагогической готовности абитуриентов к профессии учителя /на укр.яз./ : Психологія. - Вип. 28. - К., 1987. - С. 39-45.

43. Подготовка будущего учителя к общению с учащимися // Ориентация молодежи на педагогическую профессию. - Полтава, 1987. - С. 246-248.

44. Общение педагога с воспитанниками /на укр.яз./ // Рад. шк. - 1988. - № 12. - С. 73-76.

45. Psychologiczne właściwości przygotowania nauczycieli do kontaktów grupowych z uczniami// "Podstawowe idee i twierdzenia pedagogiki pracy oraz ich percepcja i realizacja społeczna, WSP, Bydgoszcz, 1988, S.30-31.



Подписано к печати 26.06. 1989 г. Объем 2,0. Формат 60x84 1/16
Печать офсетная .Тир. 100 экз. Зак. 492. Бесплатно.

Ротапринтный участок КППИ им. Горького, Киев, Пирогова 9.