



УДК 37.015.3

Е.И. Медведская

ЭТАЛОННЫЙ И РЕАЛЬНЫЙ УЧЕНИК: АНАЛИЗ КОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТИ У ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье поставлена проблема соотношения объема и содержания знания эталонного (или обобщенного) и знания конкретного. С помощью психосемантических методов эмпирически выявлено, что сложившиеся в опыте учителей эталоны являются более когнитивно сложными, чем знание ими реальных школьников. Подобная организация эталонного знания личности ученика позволяет считать его теорией по отношению к практике межличностного познания. Эта особенность педагогического сознания дает основания предполагать, что наиболее эффективным для гуманизации его содержания выступает уточнение и обогащение знаний об идеальном ученике.

Введение

В области межличностного познания, как показывают многочисленные исследования (прежде всего проводимые в школе А.А. Бодалева) опосредствующим звеном в понимании конкретного человека выступают сложившиеся в опыте обобщения, или эмоционально-оценочные эталоны. В отличие от научных понятий о человеке, которые «всегда плод труда, сознательно подчиняемого решению определенных задач» [1, с. 121], эталоны складываются стихийно и выступают результатом малоосознаваемого процесса обобщения опыта: как личного (труда, познания и общения), так и коллективного (усвоения тех социальных представлений, которые существуют в конкретных группах, членом которых является человек). Чрезвычайно важным для настоящего анализа является положение А.А. Бодалева о том, что эталон всегда актуализируется у человека при познании другой личности. По образному выражению ученого эталоны «всегда говорят свое слово», когда один человек оценивает другого. Эти эталоны, или как их еще называет А.А. Бодалев «представления-образцы», выполняют роль своеобразной «мерки» при оценивании другой личности, поэтому существует необходимость построения тех «оценочных шкал, которые возникают в ходе работы по профессии» [1, с. 481].

Существующие сегодня в психологии исследования эталонов представляют собой две группы. Первая группа – изучение механизмов формирования и изменения содержания эталонов в зависимости от имеющегося у субъекта познания опыта (это прежде всего исследования, проводимые А.А. Бодалевым и его сотрудниками). Так, показана динамика содержания эталонов у людей разных возрастов (В.М. Сенченко, В.Н. Куницына), возможность различных форм обобщения: от персонифицированного другого до типологии личностей (Г.Г. Финикова) и др. Общим итогом этой группы исследований можно считать выявление следующей закономерности: содержание понятия о другом человеке является показателем сформированности личности познающего.

Вторая группа – это многочисленные исследования оценочных стереотипов, которые выражаются в приписывании незнакомому человеку определенного набора личностных качеств в зависимости от его внешности (G. Allport, P. Selord, 1965), национальности (J. Bruner, H. Perlmutter 1957; G. Allport, 1961), социального статуса и профессиональной роли (M. Hair, W. Grunes 1950; T. Costello, S. Zalkind 1963;



З.Ф. Семенова, 1978 и др.). Подобные исследования не только раскрывают содержание (можно сказать, коллективную составляющую) эталонов, но и обнаруживают механизм их проявления (прежде всего при недостатке информации о другом человеке).

Однако исследований того, как содержание сложившегося у субъекта эталона проявляется в результатах познания им конкретной личности, в литературе не обнаружено. Поиск ответа на поставленный вопрос и стал целью настоящего исследования. Материалом для изучения выступили знания педагогов об эталонном и конкретном ученике. Выбор в качестве объекта анализа содержания именно педагогического сознания обусловлен следующим основным положением. У представителей всех профессий формируются характерные оценочные шкалы другого человека. Однако специфика труда учителя состоит в том, что он постоянно «меряет» детей, выставя им отметки-оценки. Причем эти оценки относятся не только к знаниям, но и к личности ребенка в целом, как это убедительно доказано Б.Г. Ананьевым в его изучении парциальной оценки учителя. По существу педагогическая деятельность и заключается в оценивании, сравнении личности с неким идеалом.

Методологической основой настоящего исследования выступила экспериментальная психосемантика, в рамках которой заявленная проблема соотношения знаний об эталонном и конкретном ученике рассматривается с точки зрения когнитивной организации сознания.

Одним из базовых процессов познания является категоризация как специальный механизм «упаковки» или обобщения жизненного опыта (Дж. Брунер, 1975). В психосемантике категории рассматриваются как основные структуры сознания, представляющие собой обобщенные системы значений, в которых сконцентрирован как общественный, так и индивидуальный опыт [2; 3]. Категории обыденного сознания, также как и категории научные, выполняют функцию осознания мира и организации в нем жизнедеятельности. В отличие от научных понятий и категорий, содержание которых отрефлексировано и представляет собой свернутое в одно понятие целостную систему значений, категории обыденного сознания представляют собой расплывчатые обобщения, которые далеко не всегда могут осознаваться их носителем.

Таким образом, с позиций когнитивной организации сознания, эталоны, выделяемые в теории А.А. Бодалева в качестве медиатора межличностного познания, могут рассматриваться как знание, обладающее следующими характеристиками.

Во-первых, это знание имплицитное по происхождению, поскольку «Формирование «эталон», которыми человек пользуется при оценке личности, хотя неизбежно и определяется многочисленными влияниями общества, для самого человека оказывается в большинстве случаев стихийным процессом, и он может и не сознавать, что у него формируются те или другие «эталон»» [1, с. 121]. Во-вторых, это знание абстрактное по своему продукту, так как в процессе познания другого всегда происходит вычленение наиболее значимых его характеристик и отвлечение от других. Фильтром для селекции характеристик другого человека, согласно А.А. Бодалеву, выступает деятельность: «Каждый человек познает других людей не ради праздного любопытства. Формирующиеся у него образы и понятия о личности служат целям регуляции его деятельности, его поведения в общественной среде» [1, с. 99].

Результаты многолетних исследований свидетельствуют о недостаточном знании педагогами школьников (Б.Г. Ананьев, 1935; В.С. Кондратьева, 1980; А.А. Реан,



2000 и др.) и о «бездетности» учебного процесса (Н.В. Ключева, 2000; Э.Ф. Зеер, 1997; Т.С. Шевцова, 1999; А.Ю. Борисов, 1998; П.А. Сергоманов, 1997). Названные характеристики в контексте обозначенной проблемы позволяют предположить, что модель личности эталонного ученика является более дифференцированной по своему категориальному строю, чем модель личности конкретного ребенка.

Организация исследования

В исследовании приняло участие 200 учителей начальных классов, работающих в различных учреждениях образования Брестской области.

Изучение существующей у педагогов когнитивной модели личности ученика (эталонного и конкретного) проводилось методом построения субъективных семантических пространств [2; 3]. Под семантическим пространством понимается определенным образом структурированная система описаний действительности, которая сложилась в опыте субъекта и опосредует его понимание этой действительности. В нашем случае это система личностных категорий, образующая в педагогическом сознании модели личности эталонного и конкретного школьников. При этом модель эталонной личности выступает для учителя своеобразной «призмой» для понимания им конкретного ученика, т.к. «понимание – это всегда процесс и результат сопоставления существующего с должным» [4, с. 9].

Основным инструментом в настоящем исследовании выступал метод личностного семантического дифференциала, который «позволяет оценивать не значение как знание об объекте, а коннотативное значение, связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными, слабоструктурированными и малоосознаваемыми формами обобщения» [5, с. 64], т.е. позволяет эксплицировать имплицитное знание.

По предложенным шкалам семантического дифференциала ($n=36$) педагогам предлагалось оценить по 7-балльной шкале личность идеального ученика и личность конкретного школьника с высоким уровнем успеваемости (наиболее знакомого с точки зрения самого учителя).

Обработка данных семантического дифференциала осуществлялась посредством факторного анализа (центроидный метод с подпрограммой поворота факторных структур *varimax*). Прежде, чем переходить к обсуждению полученных результатов следует оговорить еще один технологический момент. Для выявления того, насколько полученные данные можно считать не случайными, первоначально факторный анализ проводился в случайных подгруппах педагогов ($n=50$). Средняя величина коэффициента корреляции Спирмена, полученная при попарном сопоставлении факторных матриц внутри этих подгрупп педагогов, имеет высокие значения для ведущих факторов: от 0,82 до 0,86. По мнению А.Г. Шмелева, «коэффициент конгруэнтности не ниже 0,8 свидетельствует об идентичности факторов» [3, с. 131] или о высокой внутригрупповой согласованности респондентов. В подобных случаях внутригрупповой согласованности В.Ф. Петренко полагает, что «результаты среднегрупповой матрицы могут репрезентировать всю выборку в целом» [2, с. 92].

Результаты и их обсуждение

Для удобства анализа, факторы-категории, полученные в результате обработки данных, представлены в таблице. Они соответствуют следующим критериям: 1) значимы по критерию Кайзера и 2) не случайны по субъективной значимости для



респондентов (т.е. общая дисперсии фактора превышает пятипроцентный порог). Чтобы по возможности избежать субъективизма в интерпретации выделенных факторов-категорий, их содержание соотносится с имплицитной концепцией личности носителя русского языка А.Г. Шмелева [6]. В таблице рядом с названием категории указана ее субъективная значимость для респондентов (% общей дисперсии) и приведена нагрузка образующих категорию шкал (только тех дескрипторов, чей вес превышает однопроцентный уровень статистической достоверности, а именно $r=0,43$).

Таблица – Семантическое пространство личности эталонного и реального учеников

| Ф | Эталонный ученик | | Реальный ученик | |
|---|---|---------------|------------------------------------|--------|
| 1 | <i>«Аморальность» (30 %)</i> | | <i>«Аморальность» (30 %)</i> | |
| | лживый | 0,946 | хитрый | 0,854 |
| | завистливый | 0,929 | вспыльчивый | 0,849 |
| | лицемерный | 0,922 | агрессивный | 0,840 |
| | грубый | 0,911 | упрямый | 0,729 |
| | ябеда | 0,897 | высокомерный | 0,693 |
| | высокомерный | 0,836 | грубый | 0,689 |
| | капризный | 0,798 | капризный | 0,652 |
| | вспыльчивый | 0,759 | завистливый | 0,606 |
| | хитрый | 0,715 | добрый | -0,548 |
| | обидчивый | 0,696 | отзывчивый | -0,548 |
| | упрямый | 0,600 | ласковый | -0,615 |
| | самодовольный | 0,568 | скромный | -0,683 |
| | жадный | 0,557 | | |
| 2 | <i>«Послушание и коммуникабельность» (21 %)</i> | | <i>«Коммуникабельность» (15 %)</i> | |
| | послушный | 0,877 | жизнерадостный | 0,834 |
| | уважительный | 0,875 | открытый | 0,800 |
| | искренний | 0,814 | веселый | 0,789 |
| | скромный | 0,768 | общительный | 0,769 |
| | открытый | 0,747 | искренний | 0,573 |
| | общительный | 0,679 | энергичный | 0,511 |
| | | | | |
| 3 | <i>«Интеллектуальное развитие» (7 %)</i> | | <i>«Послушание» (9 %)</i> | |
| | яркий | 0,821 | послушный | 0,850 |
| | умный | 0,794 | уважительный | 0,792 |
| | внимательный | 0,472 | организованный | 0,762 |
| | | | аккуратный | 0,675 |
| | | ответственный | 0,608 | |
| | | трудолюбивый | 0,586 | |



Продолжение таблицы

| 4 | «Актуальная энергия»(7 %) | | «Интеллектуальное развитие» (6 %) | |
|----------------|-----------------------------------|----------------|-----------------------------------|-------|
| | энергичный | 0,795 | любопытный | 0,862 |
| активный | 0,770 | разносторонний | 0,844 | |
| жизнерадостный | 0,479 | умный | 0,674 | |
| веселый | 0,431 | яркий | 0,658 | |
| 5 | «Рациональный самоконтроль» (5 %) | | — | |
| | трудолюбивый | 0,842 | | |
| | организованный | 0,715 | | |
| | ответственный | 0,618 | | |
| | отзывчивый | 0,436 | | |

Анализ данных таблицы позволяет сделать следующие заключения:

Первое, что обращает на себя внимание, – это большая когнитивная сложность модели личности эталонного ученика по сравнению с реальным. Это говорит о том, что эталон действительно выступает для учителя теорией по отношению к практике познания конкретной личности.

Второе – это совпадение содержания большинства выделенных категорий и их валентности. Так, первая по субъективной значимости категория «Аморальность» в эталонной модели сохраняет свое содержание и в модели реального ученика. Вторая категория «Послушание и коммуникабельность» распадается на две отдельные категории, которые, однако, сохраняют свой порядок по субъективной значимости. Третья категория «Интеллектуальное развитие» также повторяется в обоих моделях. Категории «Актуальная энергия» и «Рациональный самоконтроль» в модели личности конкретного школьника отсутствуют. Составляющие их качества вошли в состав иных категорий, а именно: показатели активности соединились с параметрами коммуникабельности, а характеристики самоконтроля объединились с параметрами послушания.

Отдельной интерпретации требует содержание выделенных категорий. Если категории «Интеллектуальное развитие», «Рациональный самоконтроль» и «Актуальная энергия» соответствуют аналогичным категориям в имплицитной теории личности носителя русского языка А.Г. Шмелева [6], то остальные категории, ведущие по субъективной значимости, – не имеют аналогов, поэтому их можно считать специфическими профессионально-педагогическими категориями.

Особо следует остановиться на содержании первой, наиболее субъективно значимой в когнитивных моделях личности эталонного и реального учеников, категории, обозначенной в таблице как «Аморальность».

Содержание данной категории образуют отрицательные личностные характеристики, заданные в семантическом дифференциале. Хотя не все они относятся собственно к моральному облику, однако именно негативные моральные качества (лицемерный, лживый, грубый и др.) являются в этой категории теми образующими, с которыми оказываются склеены и характеристики неадаптированности личности, ее психопатизации, завышенного самомнения. Именно внутренняя структура данной категории, а также возможная аналогия с традиционно ведущим оценочным личностным фактором «моральность» [2; 3; 5; 6] в восприятии знакомых людей, позволяет обозначать обсуждаемую категорию как «аморальность».



Думается, что выделение данной категории в качестве ведущей выступает как конкретное воплощение особой воспитательной позиции, опирающейся на концепцию зла в ребенке, «выкорчевать которое и есть добро воспитания. В этой корчующей педагогике ребенок из субъекта социального взаимодействия превращается в объект воздействия, манипулирования. Вместо воспитания навыков опрятности и личной гигиены – борьба с нечистоплотностью, вместо воспитания щедрости – борьба с жадностью и т.п.» [7, с. 19].

Выделение категории «аморальность» как ведущей и наиболее значимой подводит к мысли о том, что среди современных педагогов до сих пор господствует фактически средневековое понимание ребенка. Именно средневековой европейской культуре и более ранним архаическим сообществам присуще отношение к детям – до прохождения ими обряда инициации – как к неполноценным, маргинальным членам общества (Ф. Арьес, 1999; А.Я. Гуревич, 1984; И.С. Кон, 1988, В.Т. Кудрявцев, 1998 и др.).

Поэтому можно довольно уверенно говорить о том, что концепция «зла в ребенке» есть исходная позиция в понимании ученика, и соответственно, в организации педагогического взаимодействия в системе «учитель – ученик». Опираясь на полученные экспериментальные данные, можно утверждать, что определяющим для учителей выступает отношение к школьнику как пока еще неполноценному человеческому существу. Такая исходная установка в организации педагогического взаимодействия в системе «учитель – ученик» как концепция «зла в ребенке» уже не просто опосредует, а искажает понимание учителем отдельных учащихся.

Как уже отмечалось, содержание эталонов выступает показателем личностного развития самих познающих. Такой авторитетный специалист в данной области как Л.М. Митина, полагает, что у большинства учителей отсутствует осознание собственного личностного роста как профессиональной задачи, т.е. они выступают приверженцами модели адаптивного поведения, а не профессионального развития [8].

Другой специфической профессионально-педагогической категорией выступает категория, обозначенная как «Послушание». Появление данной категории вполне закономерно, поскольку, как отмечалось выше, содержание эталонов – это результат отбора наиболее значимых для деятельности черт, а ведь именно уровень развития данных качеств выступает для педагога основанием для еженедельного оценивания прилежания и поведения школьника. Ведущие шкалы данного фактора отражают подчиняемость ребенка воздействиям взрослого (послушный, уважительный). С этими характеристиками внешнего контроля оказываются склеены и характеристики самоконтроля (организованный, ответственный). Но самое главное, что в сознании учителя управление ребенком соединено с характеристиками его нравственного развития (скромность, доброта, отзывчивость). Иначе говоря, учителя в отношении школьника имплицитно полагают, что «послушный» – это и есть «моральный».

Третьей специфической категорией является категория «коммуникабельность». В ее содержании оказались соединены: собственно коммуникативные черты (общительный, открытый, искренний), показатели нейродинамической активности (активный, энергичный) и характеристики позитивного нервно-психического состояния ребенка (веселый, жизнерадостный). Подобные характеристики можно считать индикаторами готовности ребенка ко взаимодействию с учителем.

В завершение необходимо отметить, что полученные результаты можно экстраполировать на педагогов начальной школы в целом, о чем говорят полученные высокие коэффициенты факторных решений. Эти данные являются еще одним



свидетельством актуальности задачи изменения содержания психологической подготовки учителя.

В контексте необходимости гуманизации педагогического сознания и с учетом сложной взаимосвязи любой теории и практики, возникает следующий вопрос: «Что эффективнее?» Либо прояснять частные, отдельные случаи (в нашем случае – в процессе консультирования стараться изменить представления о конкретном ученике) либо прояснять теорию (т.е. в процессе просвещения уточнять и обогащать знания обобщенные). С учетом полученных данных можно предположить, что эффективнее второй путь. Именно усложнение теоретического, эталонного знания может сделать более сложным и точным знание конкретного ребенка. Названный путь представляется более эффективным с учетом выявленных особенностей когнитивной организации модели личности эталонного ученика. Кроме того, данный путь представляется и более реалистичным, так как трудно себе даже вообразить каким образом и с какими временными затратами можно уточнять знания каждого учителя о каждом ученике.

Заключение

Проведенный сравнительный анализ когнитивной модели эталона школьника и конкретного ученика позволяет сделать следующие выводы.

1. Эталон личности по своей когнитивной организации более сложен, чем знание реального ученика. Пользуясь известной метафорой С.Л. Рубинштейна о том, что внешнее всегда преломляется через внутреннее, в подобном случае можно говорить о том, что внутреннее (эталонное, обобщенное знание) как посредник не преломляет, а включает в себя внешнее (восприятие и понимание конкретного человека).

2. Эталон можно считать ошибочным, так как образующее его знание обладает следующими характеристиками:

- а) устаревшее по содержанию;
- б) стереотипное по форме;
- в) простое по внутренней организации;
- г) антигуманистическое по ценностно-мотивационной направленности.

3. Выявленные особенности когнитивной организации эталона личности ученика обнажают серьезную проблему отсутствия у педагогов современных культуросообразных представлений о человеке как идеальной цели своей профессиональной деятельности. Вероятно, процесс формирования эталонов в такой социально значимой профессии как педагогическая не должен оставаться полностью стихийным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человеком человека / А.А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
2. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
3. Шмелев, А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности // А.Г. Шмелев. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 158 с.
4. Знаков, В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы / В.В. Знаков. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.
5. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и



профессиональный аспекты) / под ред. А.А. Бодалева, Н.В. Васиной. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.

6. Шмелев, А.Г. Практикум по экспериментальной психосемантике. Тезаурус личностных черт / А.Г. Шмелев, В.И. Похилько, А.Ю. Козловская-Тельнова. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 208 с.

7. Каган, В.Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 14–21.

8. Митина, Л.М. Личностно-профессиональное развитие в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.

Medvedskaya E.I. The Reference and Real Pupil: the Analysis of Cognitive Model of a Person at Elementary School Teachers

In article the problem of mutual relation of knowledge reference (or generalised) and knowledge concrete is put. By means of psychosemantics methods it is empirically revealed, that developed in experience of teachers standards are more difficult, than them knowledge of real schoolboys. The similar organisation of reference knowledge of the person of the pupil allows to consider it as the theory in relation to practice of interpersonal knowledge. This feature of pedagogical consciousness gives the bases to assume, that as the most effective for a humanisation of its maintenance specification and enrichment of knowledge of the ideal pupil.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 11.05.2011