

- включения педкласса<sup>3</sup> (или какой-то иной формы допрофессиональной педагогической подготовки) как существенного компонента в воспитательную систему образовательного учреждения;
- направленности коллективной и индивидуальной деятельности учащихся педклассов на совершенствование жизни коллектива своего учреждения;
- передачи педагогом ряда воспитательных функций, отдельных участков работы, дел педагогическому классу;
- совместной деятельности учащихся и педагогов в проведении конкретных воспитательных дел (целеполагания, планирования, организации, анализа).

Принцип включенности в воспитательную систему образовательного учреждения предполагает выполнение ряда правил:

- педагогический класс, его представители выступают как субъект воспитания, работающий под руководством педагогического коллектива;
- включенность педкласса в педагогический процесс осуществляется как в рамках образовательного учреждения, так и в масштабе осваиваемой им среды;
- формирование групповых мотивов действия, которые понимаются как диалектическое единство мотивов, субъектов педагогического процесса;
- значимость, эффективность воспитательной деятельности педкласса в образовательном учреждении определяются уровнем его включенности в воспитательную систему;
- уровень включенности педкласса в воспитательную систему учреждения определяет степень педагогизации ученического коллектива и среды воспитательного учреждения.

Выполнение вышеперечисленных требований и следование правилам позволят стать педагогическому классу стимулирующим элементом воспитательной системы учреждения, помогут сблизить педагогический и ученический коллективы. Ученик педагогического класса, выступающий как субъект педагогического процесса, при всей

<sup>3</sup> В данном контексте под термином "педкласс" мы будем понимать и другие объединения, осуществляющие допрофессиональную педагогическую подготовку школьников.

ского процесса, при всей своей неопытности обладает в сравнении с педагогом-профессионалом рядом преимуществ. Он - ученик и поэтому хорошо знает потребности, интересы школьников, ориентируется в неписанных законах жизни учащихся. Кроме того, дети воспринимают его как своего старшего товарища, которого нечего бояться, он ничем не угрожает. Субъект и объекты воспитательного процесса здесь, как правило, не связаны официальными отношениями.

Описанные выше закономерности и принципы в достаточной мере раскрывают существенные характеристики процесса допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Их понимание, реализация помогут практическим работникам повысить эффективность педагогической подготовки школьников.

А. А. Борисова

### Исследование эмоциональной выразительности звучащей речи будущих учителей

Вопросы, касающиеся качества обучения, остро поставленные в связи с реформой общеобразовательной и профессиональной школы, не теряют своей актуальности. К примеру, в статье "Как научить школьников вдумчивому чтению" [3] авторы с грустью отмечают, что слабое владение техникой чтения не редкость в I-IV классах. Даже в VI-VII классах встречаются плохо читающие дети. "Какой смысл, - задаются вопросом авторы, - может извлечь из текста школьник, который вместо "существенное" читает "существительное", а вместо "всякая всячина" - "всякая ветчина"?" Процесс чтения у таких школьников требует столько временных и энергетических затрат, что не остается сил на осмысление прочитанного. Трудно не согласиться с авторами, что это факторы тяжелого педагогического брака. Стоит ли удивляться после таких фактов, что литература и искусство, призванные служить учебником жизни и школой облагороженного чувства во все времена, почти перестали быть таковыми в настоящее время [2].

Думается, что одной из причин подобных изъянов обучения может быть недостаточно высокий уровень речевой культуры учителя, в

то время как словесные методы обучения доминируют в современной школе. По имеющимся в психологической литературе данным опросов учителей, только четверть из них связывает причины неудач в обучении с собственными проблемами в знаниях, недостаточной подготовкой, отсутствием необходимых навыков. Позиция мужественная, но характерна для меньшинства. Многими годами авторитарного стиля управления школьники приучены к давлению, крику, команде. Такой стиль мало способствовал развитию богатства интонационных оттенков речи.

В речевой форме человек может выразить все или почти все, что он находит в окружающей действительности и в самом себе. Как речевая передача, так и восприятие устной и письменной речи – длящийся во времени процесс. Он осуществляется в соответствии с законами высшей нервной деятельности. Лишь в рамках этих законов человек может быть понят и тем самым сможет оказать желательное воздействие на слушающих [5]. Учитывать это при подготовке учителей необходимо, потому что, как правильно заметил Б. Ф. Ломов [4], вся деятельность педагога строится по законам общения.

Отдавая должное справедливости, необходимо отметить, что еще К. Д. Ушинский обращал внимание педагогов на великую роль воздействия словом. Его “Родное слово” без преувеличения можно назвать гимном родному языку. Особое значение отечественному языку Ушинский придавал на ступени первоначального обучения как предмету главному, выходящему во все другие предметы и собирающему в себе их результаты [6]. Отсюда с очевидностью следует, как важно учителю овладеть эмоциональной выразительностью речи.

Нами было проведено исследование, в котором мы попытались выяснить, насколько адекватно испытуемые (студенты психологического факультета ЯрГУ) воспринимают эмоциональное состояние говорящего человека по интонационному рисунку речи. Результаты этого исследования опубликованы [1]. Они поставили перед нами новые вопросы: 1. Если предъявлять испытуемым эмоционально насыщенные реплики, записанные на отдельных карточках, попросить вчитаться в текст, не ограничивая их во времени, с тем, чтобы они ответили, для выражения какого эмоционального состояния написана эта реплика, правильными ли будут ответы испытуемых? Если будут ошибки, то в каких случаях?

2. Если заранее сказать испытуемому, для выражения какого эмоционального состояния предназначена та или иная реплика, и попросить выразить это состояние своим голосом, сможет ли он справиться с поставленной задачей?

Чтобы ответить на поставленные вопросы, мы осуществили специальное исследование. Экспериментальная работа была выполнена под нашим руководством Н. Яковлевой. Исследование проведено в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского. Испытуемыми были студенты факультета начальных классов, всего 24 человека. Все они участвовали в экспериментах двух серий.

### Методики

*Первая серия.* На отдельных карточках были отпечатаны реплики, предназначенные для выражения положительных, индифферентных и отрицательных эмоциональных состояний, по 15 реплик на каждую из указанных групп. Внутри каждой группы мы дифференцировали эмоциональные состояния более тонко. Среди положительных выделяли эмоциональные состояния радости, восхищения, облегчения. Среди индифферентных были выделены эмоциональные состояния безразличия, любопытства, удивления. Из отрицательных мы взяли состояния тревоги, обиды, тоски. На каждую подгруппу эмоциональных состояний подготовили по пять карточек. Всего каждому испытуемому было предъявлено 45 карточек. Перед опытом каждый испытуемый ознакомился с письменной инструкцией. “Прочтите внимательно текст предложения. Постарайтесь понять и ответить, для выражения какого чувства (эмоционального состояния) предназначено это предложение”. Если требовалось, экспериментатор устно разъяснял инструкцию.

### Примеры реплик.

Положительные эмоциональные состояния:

1. Блеща среди полей широких,  
Вот он льется. . . ,  
Здравствуй, Дон! (радость)
2. Она легка, как тень ночная,  
Бела, как ранний снег холмов ! (восхищение)
3. Боль проходит понемногу,  
Не на век она дана. (облегчение)

Индифферентные эмоциональные состояния:

1. Не ты ли легкою стопою

- За мною ходишь по пятам? (любопытство)
2. Я плохого тебе не сделаю,  
А хорошее – вряд ли смогу. (безразличие)
  3. Его впусти к себе – он в дверь твою скребется,  
А впустишь ты его – скребется в дверь мою! (удивление)
- Отрицательные эмоциональные состояния:
1. Все ты знаешь, все ты помнишь,  
Что подаришь – тут же отнимаешь. (обида)
  2. Пред ней весь мир одет угрюмой тенью,  
И все ей в ней предлог мученью –  
И утра луч, и мрак ночей. (тоска)
  3. Ты здесь... Ты ранен...  
Что с тобою? (тревога)

*Вторая серия.* Испытуемым предъявлялись карточки с теми же текстами, но перед ними ставилась другая задача. Им уже не надо было определять эмоциональное состояние, для которого предназначалась та или иная реплика. Его определение было отпечатано в верхнем углу каждой карточки. Испытуемый получал другую инструкцию: “С текстами карточек, которые Вам будут предъявляться, Вы уже знакомы. Вчитайтесь в него еще раз. В верхнем углу карточки обозначено то состояние, для выражения которого предназначено это предложение. Постарайтесь выразить голосом это чувство (эмоциональное состояние). Подготовьтесь. Только по Вашему сигналу будет включен магнитофон для записи”.

Для обработки результатов второй серии опытов мы использовали метод компетентных судей. Ими были преподаватели Ярославского театрального училища (вуза) и артисты Волковского театра, всего 5 человек. Каждую реплику оценивали по семибалльной шкале. Судьям тоже давалась письменная инструкция: “Прослушав речевое высказывание испытуемого в записи на пленке, оцените, пожалуйста, степень адекватности, с которой испытуемый выразил то или иное эмоциональное состояние, по семибалльной шкале. Для этого Вам надо обвести кружочком одну из семи предложенных оценок:

1. Абсолютно неадекватно.
2. Почти неадекватно.
3. Скорее не адекватно, чем адекватно.
4. Нельзя сказать, что адекватно, нельзя сказать, чтобы совсем неадекватно.
5. Скорее адекватно, чем не адекватно.

6. Адекватно.
7. Исключительно адекватно».

Затем вычислялся средний балл по каждому эмоциональному состоянию для каждого испытуемого по оценкам всех компетентных судей.

### Обсуждение результатов

При обработке экспериментальных данных первой серии мы считали правильными не только точно названные эмоциональные состояния, но и те, которые испытуемые обозначили другим, близким по смыслу словом. (Например, когда состояние восхищения называлось любованием, состояние тоски – болью, состояние тревоги – состраданием.) Такие ответы мы условно называли определениями, находящимися “в зоне поиска”. Но даже при таком допущении результаты первой серии опытов нельзя назвать обнадеживающими. Если принять за 100% успешность экспериментального задания в случае 45 правильных ответов (все до единой реплики оценены верно), включая ответы, находящиеся в “зоне поиска”, то и при этом допущении испытуемые справились с заданием только на 41%. Обнаружились некоторые различия в определении положительных, индифферентных и отрицательных эмоциональных состояний. С определением положительных эмоциональных состояний испытуемые справились на 49%. Внутри группы положительных эмоциональных состояний правильнее других определялось восхищение. Отрицательные эмоциональные состояния определялись испытуемыми значительно хуже, чем положительные – лишь на 38%. Причем чаще всего испытуемые ошибались в определении обиды и тоски. Индифферентные эмоциональные состояния определялись испытуемыми еще хуже, чем отрицательные, – на 33%. В определении удивления ошибок было меньше, чем в определении безразличия и любопытства. Проведенные опыты обнаружили огорчительные факты неадекватного употребления понятий. Так, для обозначения того или иного эмоционального состояния испытуемые называли слова, не соответствующие нужной категории понятий: рассуждение, бессмысленность, воззвание и пр.

Во второй серии опытов мы ожидали более высоких результатов, так как эмоциональное состояние, которое предлагалось испытуемому выразить голосом, было ему известно, время на подготовку не ограничивалось, магнитофон включался по сигналу испытуемого. Тем не менее высоких оценок испытуемые не полу-

чили. Преобладающей оказалась оценка 4, означающая "нельзя сказать, что адекватно, но нельзя сказать, чтобы совсем неадекватно".

Средняя оценка положительных эмоциональных состояний – 4,3 балла.

Индифферентных – 5 баллов.

Отрицательных – 4 балла.

Лучше всего испытуемым удалось выразить безразличие. Выражение этого состояния оценивалось в 5, 6, а иногда и в 7 баллов. Низкие баллы получили испытуемые за выражение таких состояний, как облегчение, тоска, тревога. Эти состояния оценивались судьями в 2, 3, 4 балла, а иногда и в один.

При общих низких результатах опытов были испытуемые, показавшие хорошие результаты, особенно в первой экспериментальной серии. Так, испытуемая № 1 из 15 положительных эмоциональных состояний правильно определила 10; из 15 индифферентных – 9; из 15 отрицательных – 11. Из беседы с ней стало ясно, что она любит художественную литературу, много читает. Испытуемая № 24, наоборот, показала самые плохие результаты. Из 15 положительных эмоциональных состояний она правильно опознала лишь 1, из 15 индифферентных – 3, из 15 отрицательных – 3. Эта испытуемая, наоборот, интереса к художественной литературе не испытывает.

Во второй экспериментальной серии таких значительных различий в результатах выполнения экспериментального задания между испытуемыми, как в первой серии, не было. Хорошими показателями не отличался никто.

#### Выводы

1. Эмоциональная выразительность речи будущих учителей оставляет желать лучшего, в частности, по вопросам понимания человеческих переживаний, передаваемых при посредстве текстов. Сильное затруднение у испытуемых вызвала задача определить, для выражения какого чувства предназначена та или иная реплика, хотя информация, содержащаяся в ней, полностью раскрывала ее эмоциональную окраску.

2. Звучащая речь испытуемых оказалась мало выразительной. Лишь за выражение состояния безразличия им были выставлены судьями высокие баллы. Безразличной, монотонной речью трудно удержать внимание школьников, особенно младших.

3. Повышение эмоциональной выразительности звучащей речи будущих учителей, на наш взгляд, следует решать как самостоятель-

ную задачу, т.к. для правильного выражения голосом тех или иных эмоциональных состояний нужен определенный навык, который можно приобрести лишь систематическими тренировками под контролем специалистов.

4. Желательно, чтобы в учебных планах по педагогическому мастерству были предусмотрены индивидуальные формы занятий для подобных тренировок, т. к. массовые и групповые формы обучения не предусматривают доведения полученных знаний до навыков их практического использования.

5. Желательно стимулировать и поощрять чтение студентами классической художественной литературы, в которой переживаниям людей и выразительным средствам, их передающим, авторы уделяют большое внимание. Следует шире использовать художественную литературу в учебно-воспитательной работе со студентами.

#### Литература

1. Борисова А. А. Восприятие эмоционального состояния человека по интонационному рисунку речи // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 117-121.
2. Гончаров И. Воспитать читателя // Воспитание школьников. 1991. № 6. С. 6-7.
3. Граник Г., Бондаренко С., Концевая Л. Как научить школьников вдумчивому чтению // Воспитание школьников. 1991. № 6. С. 15-17.
4. Ломов Б. Ф. Методические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
5. Ушакова Т. Н. Текст как объект психологического анализа // Психологический журнал. Т. 10. № 1. 1989. С. 107-114.
6. Ушинский К. Д. Собр. соч. Т.7. Родное слово. М. – Л.: АПН, 1949.

М. А. Ковальчук

#### Классный руководитель, социальный педагог, школьный психолог: аспекты взаимодействия

Необходимость обсуждения вопроса, касающегося взаимодействия классного руководителя, социального педагога и школьного психолога, обусловлена прежде всего, на наш