**Содержание**

Введение

Глава 1 Становление младшего школьника как субъекта учебной деятельности

Глава 2 Характеристика системы отношений детей младшего школьного возраста

2.1. Место межличностного взаимодействия в системе отношений

2.2. Специфика системы взаимоотношений “учитель – ученик”

Глава 3 Связь эмоциональной сферы с системой отношений младшего школьника

3.1. Общая характеристика эмоциональной сферы младшего школьника.

3.2. Роль эмоционального компонента в системе отношений “учитель – ученик”

Глава 4 Исследование взаимоотношений “учитель – ученик”.

4.1. Программа и структура эмпирического исследования.

4.2. Методы исследования.

4.3. Описание используемых методов обработки результатов исследования

Глава 5 Результаты исследования и их обсуждение.

5.1. Анализ эмоциональных переживаний, связанных с взаимоотношениями “учитель – ученик”.

5.2. Особенности представлений учителя об образе учеников.

5.3.Анализ отношения учеников к учителю в зависимости от степени принятия педагогом личности ученика.

Заключение.

Список литературы.

Приложение.

**ВВЕДЕНИЕ.**

**Актуальность проблемы.**

Работа посвящена изучению взаимоотношений “учитель – ученик” и исследованию их влияния на эмоциональную сферу младшего школьника.

В отечественной и зарубежной психологии традиционно большое внимание уделяется вопросам эмоций (Э. Гельнгорн, К. Изард , В.Кеннон , Ф.В. Линдсли, П.В. Симонов , В.К. Вилюнас , Л.М. Веккер ), психическим эмоциональным состояниям (Н.Ф. Левитов , Е.Ф. Рыбалко, А.Б. Леонова , А.В. Витт , М.Н. Русалова , Е.П. Ильин и др.), состоянию эмоциональной сферы (М.А. Немчин , О.В. Овчинникова, А.Г. Дикая, Б.А. Вяткин).

Причины эмоциональных переживаний младших школьников можно представить в виде кольцевой модели взаимозависимых причин, связанных с успешностью ребенка в учебной деятельности, с его индивидуальными особенностями и взаимоотношениями со значимыми людьми.

Значимость благоприятных эмоциональных отношений для формирования эмоциональной сферы личности является аксиомотичной, однако, сами эмоциональные отношения, закономерности их развития и причины деформации изучены недостаточно.

Самостоятельных целевых исследований эмоциональных отношений пока не много (да и сам термин “эмоциональные отношения” не является общеупотребительным). Исследование эмоциональных отношений до недавнего времени проводилось по приемуществу в лабораторных условиях, на незнакомых людях, вне реальной личностно значимой совместной деятельности. Психологическое изучение эмоциональных отношений шло относительно автономно от исследования системы отношений “учитель – ученик”, или же эмоциональный компонент межличностных отношений описывался, как правило, лишь со стороны ученика. Однако, эмоциональные аспекты любого взаимодействия, а тем более взаимодействия взрослого и ребенка, обнаруживают “характер двусторонности”, так как “люди достаточно сходны в предпочтении того или иного эмоционального отношения к ним”[14]. В результате возникают “ответные” эмоциональные переживания, зависящие от тех, которые служат для них непосредственной причиной. “Социальные воздействия взрослого выступают в роли факторов, актуализирующих, направляющих, поддерживающих или же тормозящих, блокирующих, деформирующих психические усилия личности”[3].

Отрицательные эмоциональные переживания, связанные с трудностью освоения учебной деятельности могут носить взаимообуславливающий характер с системой взаимодействия “ребенок – взрослый”, поэтому система “ученик – учитель” в формировании эмоциональной сферы младшего школьника вносит вклад, который мы считаем заслуживающим самого пристального внимания.

Анализируя причины возникновения отрицательных эмоциональных переживаний младших школьников, мы опирались на концепцию Л.С. Выготского об изучении переживаний ребенка “как его внутреннего отношения к тому или иному моменту действительности”, что предусматривает изучение личного отношения ребенка к разнообразным ситуациям его жизни. В своем исследовании мы придерживались концепции В.Н. Мясищева о значимости системы отношений человека в его переживаниях.

Нарушение взаимодействия ребенка и взрослого может быть обусловлено множественными, взаимовлияющими факторами. Они могут быть связаны с внешними воздействиями: длительной психотравмирующей ситуацией, неправильной организацией контактов с ребенком. Торопясь к конечному результату, взрослый может терять обратную эмоциональную связь с ребенком и входить в постоянные конфликты со сложившимися у ребенка аффективными тенденциями. Во многих исследованиях (Г.В. Дьяконов, Ю.Н. Карандашев, К.М. Кемпински, П.М. Якобсон и др.) замечено, что по мере своего развития субъект (ребенок или взрослый) все более настраивается действовать, и в связи с этим все меньше обращает внимание на то, что чувствует другой человек. Он обращает внимание главным образом на его поведение[8]. Это закономерно вызывает у детей агрессивность, бессмысленные капризы, негативизм или пассивную подчиняемость.

Серьезной помехой в нормативном построении отношений взрослого мира и мира детства является тот факт, что они “завязли” в основном на обучении. Хорошая успеваемость и нормативное поведение часто становится основным критерием оценки учащегося как личности.

Исходя из всего выше сказанного, трудно недооценивать исследование системы отношений “учитель – ученик” и ее влияние на эмоциональную жизнь школьника.

В качестве объекта исследования выступает психология эмоциональной сферы младшего школьника.

Предметом изучения является специфика психологии взаимоотношений учителя и ученика.

Цель работы – изучить особенности отношений «учитель – ученик», выявить наиболее типичные проблемы в отношениях, на основе результатов разработать программу их оптимизации.

Для достижения цели выдвинут ряд задач:

* Исследовать современное теоретическое состояние вопроса.
* Разработать научно-методологическую базу исследования взаимоотношений учитель ученик.
* Выделить показатели на основе которых характеризуются отношения в системе «учитель- ученик».
* Выявить и определить представления учителя об образе принимаемого, непринимаемого и частично принимаемого им ученика.
* Выявить типичные особенности отношения учителя к ученику.
* Изучить основные эмоциональные переживания учеников, связанные с отношением учителя.
* Исследовать особенности отношения учеников к учителю.

Выдвинутые гипотезы:

- Отсутствие позитивного отношения учителя к ученику оказывает влияние на формирование эмоционального неприятия личности учителя у младшего школьника.

- Отношение учителя к ученику является приоритетным в формировании системы отношений “учитель – ученик”.

- Отношение к ученику формируется под влиянием существующих представлений об образе «принимаемых» и «непринимаемых» учеников.

**ГЛАВА 1. СТАНОВЛЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Младший школьный возраст (с 6-7 лет до 9-10 лет) определяется важнейшим обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу. В настоящее время школа принимает, а родители отдают ребенка в 6-7 лет. Школа берет на себя ответственность через формы различных собеседований определить готовность ребенка к начальному обучению. Семья принимает решение о том, в какую начальную школу отдать ребенка: государственную или частную, трехлетнюю или четырехлетнюю.

Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Близкие взрослые, учитель, даже посторонние люди общаются с ребенком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательство (не важно – вольно или по принуждению) учиться, как все дети в его возрасте.

К концу дошкольного возраста ребенок представляет собой в известном смысле личность. Он отдает себе отчет в том, какое место занимает среди людей и какое место ему предстоит занять в ближайшем будущем (он пойдет учиться в школу). Одним словом, он открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений. К этому периоду он уже многого достиг в межличностных отношениях: он ориентируется в семейно-родственных отношениях и умеет занять желаемое и соответствующее своему социальному статусу место среди родных и близких. Он умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками: имеет навыки самообладания, умеет подчинить себя обстоятельствам, быть непреклонным в своих желаниях. Он уже понимает, что оценка его поступков и мотивов определяется не только его собственным отношением к самому себе (“Я хороший”), но, прежде всего тем, как его поступки выглядят в глазах окружающих людей. У него уже достаточно развиты рефлексивные способности. В этом возрасте существенным достижением в развитии личности ребенка выступает преобладание мотива “Я должен” над мотивом “Я хочу”.

В период дошкольного детства в перипетиях отношений со взрослыми и со сверстниками ребенок обучается рефлексии на других людей. В школе в новых условиях жизни эти приобретенные рефлексивные способности оказывают ребенку хорошую услугу при решении проблемных ситуаций в отношениях с учителем и одноклассниками.

Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности, а также за умственное развитие. Таким образом, новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка, поступившего в школу, повышается психическая напряженность. Это отражается не только на физическом здоровье, но и на поведении.

Ребенок дошкольного возраста живет в условиях своей семьи, где обращенные к нему требования сознательно или бессознательно коррелируются с его индивидуальными особенностями: семья обычно соотносит свои требования к поведению ребенка с его возможностями.

Другое дело – школа. В класс приходит много детей и учитель должен работать со всеми. Это определяет неукоснительность требований со стороны учителя и усиливает психическую напряженность ребенка. До школы индивидуальные особенности ребенка могли не мешать его естественному развитию, так как эти особенности принимались и учитывались близкими людьми. В школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате выявляется множество отклонений от предначертанного пути развития: гипервозбудимость, гипердинамия, выраженная заторможенность. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов, снижают волевую активность. Ребенку предстоит преодолеть навалившиеся на него испытания и, почувствовав поддержку и помощь учителя, справиться с трудностями будет легче. Ребенок ждет от учителя принятия и одобрения. Приходя в школу, ученик готов к сотрудничеству с учителем (при условии нормального развития). Так центральное психологическое новообразование дошкольного периода связываемое Л. С. Выготским с происходящей в этом возрасте “потерей непосредственности”, “обобщением переживания” или “интеллектуализацией аффекта” напрямую соотнесено с общением ребенка.[18] По мнению Е.Е. Кравцовой , на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста появляется новый тип общения, который необходим для успешности обучения [33]. Общение детей, генетически связанное с исходным, фундаментальным отношением “ребенок – взрослый”, во всех его формах, на определенной ступени психического развития, расщепляется на относительно независимые, реализующие противоположные тенденции и одновременно взаимосвязанные и взаимообусловленные сферы – общение со взрослым и общение со сверстником.

Анализ литературных источников по вопросу о характере и особенностях общения ребенка со взрослым в дошкольном возрасте позволяет считать, что к концу дошкольного периода общение приобретает специфическую, крайне важную черту – произвольность. Содержание и строение общения к концу дошкольного возраста начинают характеризоваться уже не только непосредственными с предметной ситуацией и взаимоотношениями с окружающими, но и сознательно принимаемыми задачами, правилами, требованиями, т.е. определенным контекстом. Подтверждение сказанному находит в работах А. В. Запорожца, З.М. Истоминой, Я.З. Неверович и других посвященных специальному изучению возникновения и развития произвольности у детей дошкольного возраста. В этих исследованиях отмечается, что произвольность поведения впервые возникает в старшем дошкольном возрасте. Согласно данным М. И. Лисиной в старшем дошкольном возрасте появляются новые, “внеситуативные” формы общения.[35] Однако случается, что в школе оказываются дети, у которых не сформирована позиция школьника. Такие дети испытывают трудности в понимании взрослого вообще и учителя в частности. Дело в том, что ученики не воспринимают всей полноты позиции взрослого – его слов и действий.

В психологической литературе отмечается факт неадекватного восприятия школьниками учителя именно как “учителя”, непонимание его особой социальной роли[34]. Ученики, у которых не сформирована готовность к школьному обучению, относятся к учителю примерно так же, как и к своей маме или к воспитательнице детского сада. Иными словами, эти школьники воспринимают учителя только как человека заботящегося о детях и предъявляющего к ним определенные требования и не видят его особой социальной позиции в роли учителя.

Возможна и другая, в чем-то прямо противоположная односторонность в восприятии учителя. Так М.Н. Волокитина указывает, что есть младшие школьники, которые воспринимают учителя исключительно как учителя и не видят у него общечеловеческих свойств и качеств[16]. Одностороннее восприятие учителя, непонимание детьми его особой, социальной роли становится серьезным препятствием не только в учении, но и во взаимодействии с учителем вообще.

Однако случается, что и со стороны учителя возникают определенные сложности и барьеры. Педагог не готов строить отношения с учеником как с личностью, а считает своей обязанностью только обучать детей. А ре6енок ждет от учителя эмоционального отклика, поддержки и принятия. Но чтобы полностью и точнее разобраться в системе отношений “учитель – ученик”, мы считаем целесообразным, более полно рассмотреть отношения как психологическое явление. И этой теме будет посвящена наша следующая глава.

**ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.**

**2.1. Место межличностного взаимодействия в системе отношений.**

В современной психологии проблема отношений личности разрабатывается сравнительно недавно (с конца 50х – начала 60х годов), хотя первые исследования по данной проблеме были сделаны А.Ф. Лазурским в начале 20 столетия. Всю совокупность отношений личности к внешним объектам, к среде, к социальной действительности и отдельным ее сторонам: к людям, социальной группе, государству и т.п., Лазурский обозначает как экзопсихику[28].

По мнению автора, отношения характеризуют психическое содержание личности. При этом содержательная характеристика личности, ее отношения, составляющие экзопсихику, зависят от уровня развития личности по преобразованию объектов, сторон действительности. Отношения характеризуют личность с точки зрения ее активного взаимодействия с окружающей действительностью. Отношения личности характеризуют психику в целом, определяя содержание всех ее сторон, самых различных процессов и мотивов, чувств и эмоций, воли, представлений, мышления, интересов, потребностей, влечений. Отношения у А.Ф. Лазурского имеют определенную субъективно-эмоциональную направленность, которая свидетельствует об эмоциональной реакции человека на определенные объекты. Отношения личности рассматриваются как стойкие, привычные, хорошо укоренившиеся категории.

Б.Ф.Ломов также работал над проблемой отношений и рассматривал ее в теоретическом аспекте, выделяя субъективно-личностные отношения, под которыми понимал многомерную, многоуровневую и динамическую систему как интегральное свойство личности, накладывающее отпечаток на психическую жизнь человека, как “костяк” субъективного мира личности, как механизм включения личности в жизнь общества[36].

Из контекста работы Б.Ф. Ломова следует, что он не рассматривал отношения как взаимосвязь и взаимообусловленность, взаимодействие субъекта с объектом, однако при этом основное внимание уделил отношениям, возникающим со стороны субъекта и имеющим субъективный, избирательно- эмоциональный характер. Степень активности при этом рассматривается ученым как простая реакция или как действие, направленное на изменение условий окружения личности. “…Отношение, здесь включает момент оценки, выражает пристрастность личности”. Таким образом, Б.Ф. Ломов, говоря о субъективных отношениях, коснулся только одной стороны общественных отношений – субъективной - , оставив в тени объект и придав ему пассивную форму существования, возможность только быть оцененным со стороны субъекта. В многомерности субъективного пространства автор выделяет доминирующие отношения среди всех субъективных отношений личности – отношения к людям - , которые формируются, по мнению Б.Ф. Ломова, в первую очередь и опосредствуют отношения ко всем другим сферам действительности.

Заканчивая анализ теоретических положений проблемы отношений, сделанные Б.Ф. Ломовым, следует указать на выделение автором субъективно-личностных отношений, идущих от субъекта. Однако, выделив субъективно-личностные отношения, Ломов изолировал их от объективных форм отношения, от самого объекта. В этой связи сошлемся на высказывание Л.И. Божович, которая, выделяя субъективные и объективные отношения, указывает на необходимость изучения обеих форм отношений[10]. К объективным отношениям она относит действительно существующие отношения, в которые вступает ребенок с окружающими его людьми и предметами, к субъективным – качества личности, сложившиеся ранее под воздействием условий жизни и воспитания. Предметом психологического исследования являются лишь субъективные отношения, но определяются они, безусловно, объективными отношениями. В концепции Л.И. Божович психологическая специфика отношений личности выступает значительно яснее, потому что отношение личности наряду с объектом и направлением характеризуется и мотивацией. В связи с этим, отношения личности, понимаемые как система мотивов, становятся психологически содержательными.

Интересный подход к проблеме отношений представлен в работе В.А. Ганзен и В.И. Юрченко[21]. Под отношением авторы понимают системообразующую характеристику психического состояния. Отношение, по их мнению, характеризует уровень сознания и самосознания человека (сознание в данном случае понимается авторами как отношение личности к окружающей действительности, а самосознание – как отношение к себе, проявляемое в качестве саморегуляции, самоконтроля, самооценки). Сущность отношения по данным исследователей, это установление равновесия между внутренним состоянием, внешним влиянием и формами поведения. Иначе сказать, отношение понимается авторами как взаимосвязь сознания, самосознания и форм поведения, т.е. как субъект-объектная взаимосвязь.

Коренную перестройку понятия об отношениях личности провел В.Н. Мясищев[44]. Основные положения теории В.Н. Мясищева об отношениях личности сводятся к следующему.

1. Отношение – это не частичное, одностороннее выражение личности, а целостное, интегрированное, глобальное ее образование, важнейшая характеристика. Личность – это высшая система отношений человека. Отношение выражает субъективную, внутреннюю, индивидуально-избирательную эмоциональную связь личности с действительностью в целом и с различными ее сторонами.

2. Отношение взаимосвязано с деятельностью, поведением, отражением действительности. Предметность отношений раскрывается в потребностях, интересах, убеждениях, оценках, эмоциональности и т.д.

3. Отношение имеет динамический характер и является продуктом индивидуального развития. В развитии личности прослеживается развитие отношений. В процессе онтогенеза личности содержание и структура отношений, а также степень осознанности и обобщенности изменяется.

4. Структурность отношений состоит из непосредственных и опосредованных компонентов, из единства принципиального и процессуального. Опосредованные отношения определяются местом ожидаемого результата деятельности в системе целей личности. Непосредственные отношения – отношением к процессу, к цели и обстановке деятельности.

5. Составными развитого отношения являются целостность, сознательность, активность, избирательность.

6. Отношения классифицируются по ряду признаков и имеют типологию: ситуативные и широкие личностные, положительные и отрицательные, процессуальные и результативные, индивидуальные и неиндивидуальные повторяющиеся.

7. Категория “отношение” вводится как психологический принцип изучения сознания. Отношения человека вытекают из воздействий внешнего мира и раскрываются, прежде всего, при изучении человека в процессе производственно-трудовой, учебно-трудовой и общественной деятельности.

Глубокий анализ объективных связей позволяет выяснить положительное или отрицательное отношение личности к различным сторонам действительности, к процессу, к условиям деятельности. Об отношениях человека можно объективно судить только по действиям, поступкам, поведению. Они представляют факты связи человека как субъекта с объективной действительностью в ее многообразии.

Многие положения теории В.Н. Мясищева по проблеме отношений в дальнейшем стали классическими, воспроизводились различными исследователями в последующие годы и не подлежали переосмыслению, хотя многие авторы находят в этой теории ряд определенных недостатков[28]. Так Б.И. Додонов, полемизируя с В.Н. Мясищевым по поводу соотношения отношений и потребностей человека, замечает, что если понимать отношения как “связь”, то тогда можно соотнести потребности и отношения[25]. Однако при таком смещении в один ряд с потребностями попадает, например, такое явление, как эмоции, с которыми потребности определенным образом взаимосвязаны, а не рядоположены. Если признать потребности видом отношений, то это внесет неразбериху в теоретический анализ психологических проблем.

Однако, возвращаясь к работе В.Н. Мясищева, следует отметить, что фиксация отношений означает изучение объектов природы в их связи с окружающей средой. Для человека эта связь становится отношением, поскольку человек дан в этой связи как субъект, как деятель, и, следовательно, в его связи с миром, роли объектов связи строго распределены. Там где существует какое-нибудь отношение, оно существует “для меня”, т.е. оно задано как именно человеческое отношение, оно направлено в силу активности субъекта.

Но все дело в том, что содержание, уровень этих отношений человека с миром весьма различны : каждый индивид вступает в отношения, но и целые группы также вступают в отношения между собой, и таким образом, человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных отношений. В этом многообразии необходимо, прежде всего, различать два основных вида отношений: общественные отношения и то, что Мясищев называет “психологические” отношения личности. Анализ литературных источников позволяет сделать вывод, что существует тенденция отождествлять или подменять понятия психологические, личные и межличностные отношения[1,46,78].

В данной работе под межличностными отношениями имеются в виду объективно переживаемые в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и их психологические особенности. В отличие от деловых отношений межличностные связи иногда называют экспрессивными, подчеркивая их эмоциональную содержательность. Взаимоотношения деловых и межличностных отношений в научном плане недостаточно разработаны. Впервые в отечественной литературе межперсональные отношения анализировались в 1975 году в “Кратком очерке по социальной психологии”. Наиболее полно представлены обобщенные результаты эмпирических исследований отечественных и зарубежных специалистов в монографии Н.Н. Обозова “Межличностные отношения”. Это наиболее глубокое и обстоятельное исследование, не потерявшее актуальность и в наше время. В работе автор обозначает деловые и личные (межличностные) отношения, основой для дифференциации которых могут быть объективность и субъективность их детерминированности[51], официальность и неофициальность организации, характер цели их существования (инструментальная и эмоционо-потребностная), их непосредственность и опосредованность. Деловые отношения в первую очередь являются действенными, а потом уже оценочными, они детерминированы объективными условиями, включены чаще всего в официальную организацию. Их цели всегда инструментальны, взаимосвязь либо непосредственна, либо опосредована различными средствами (людьми, инструкцией, техникой).

Межличностные отношения могут быть оценочными (восхищение и популярность) и действенными (связанные с взаимодействием), они детерминированы не столько объективными условиями, сколько субъективной потребностью в общении и ее удовлетворением, могут быть включены в официальную организацию, но не всегда. Межличностные отношения не существуют вне конкретного контекста той или иной организации, но регулируются они в отличие от официальных взаимоотношений, в большей мере личными особенностями взаимодействующих людей. Взаимосвязь здесь непосредственная или опосредованная и сопровождается всегда состоянием удовлетворенности (неудовлетворенности) субъектов друг другом.

В настоящее время все явственнее прослеживается необходимость выделения в структуре интерперсональных отношений трех составляющих и взаимосвязанных компонентов: поведенческого, аффективного, когнитивного (Я.Л. Коломинский); праксического, аффективного, гностического (А.А. Бодалев); регулятивного, аффективного, информационного (Б.Ф. Ломов)[56]. Несмотря на условность различия трех компонентов и неполное их терминологическое совпадение, очевидна плодотворность их использования в исследованиях. Причем если когнитивная взаимосвязь может не сопровождаться поведенческим взаимодействием, то эмоциональная взаимная зависимость – атрибут любой связи (отношений) людей. При официальной организации отношений поведенческий компонент – ведущий в регулировании межличностных отношений, при неофициальной организации основную регулирующую функцию выполняет эмоциональный компонент.

Поведенческий компонент включает результаты деятельности мимику, жестикуляцию, пантомимику, локомоцию и наконец речь т.е. Все то, в чем проявляется личность человека и может наблюдаться другими людьми. Поведенческий компонент межличностных отношений реализуется в конкретных действиях. В случае если один из партнеров нравится другому, поведение будет доброжелательным, направленным на оказание помощи и продуктивное сотрудничество. Если же объект не симпатичен, то интерактивная сторона общения будет затруднена. Между этими поведенческими полюсами имеется большое количество форм интеракции, реализация которых обусловлена социокультурными нормами групп, к которым принадлежат общающиеся.

Аффективный компонент находит свое выражение в различных эмоциональных переживаниях людей по поводу взаимосвязей между ними. Эмоциональный компонент включает все то, что связано с состояниями и может быть зафиксировано на уровнях физиологической регистрации и субъективных отчетов. “Это прежде всего положительные и отрицательные эмоциональные состояния, конфликтность состояний (внутриличностная, межличностная), эмоциональная чувствительность, удовлетворенность собой, партнером, работой и т.д.”[51]. Эмоциональная основа межличностных отношений означает, что они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. В отечественной школе психологии различаются три вида, или уровня эмоциональных проявлений личности: аффекты, эмоции и чувства. Эмоциональная основа межличностных отношений включает все виды эмоциональных проявлений.

Однако в социальной психологии обычно характеризуется именно третий компонент этой схемы – чувства, причем термин употребляется не в самом строгом смысле. Естественно, что “набор” этих чувств безграничен. Однако выделяют следующие группы:

1. Конъюнктивные – позитивные объединяющие и сближающие людей чувства. Конъюнктивные чувства проявляются в различных формах позитивных эмоций и состояний, демонстрация которых свидетельствует о готовности к сближению, и совместной деятельности.

2. Дизъюнктивные чувства – сюда относятся разъединяющие людей чувства, когда другая сторона выступает как неприемлемая, может быть даже как фрустрирующий объект. Дизъюнктивные чувства выражаются в проявлении различных форм негативных эмоций и состояний, что расценивается партнером как отсутствие готовности к дальнейшему сближению и общению. Некоторые авторы выделяют дополнительную группу чувств[68]:

3. Индифферентные (нейтральные) чувства предполагают проявления нейтрального отношения к партнеру. Сюда можно отнести безучастность к партнеру, безразличие, равнодушие и т.п.

Когнитивный компонент личности взаимодействующего человека включает все психические процессы, связанные с познанием окружения и самого себя. Это – ощущение, восприятие, представление, память, мышление, воображение. Когнитивный компонент характеризуется всеми особенностями взаимопонимания партнеров, в том числе адекватностью и идентификацией.

Трехкомпонентная структура классификации явлений взаимодействия, при всей своей несовершенности (пересечении объемов составляющих ее компонентов), удобна при объяснении многих феноменов взаимодействия людей: межличностных отношений, совместимости, срабатываемости и т.д.

Межличностные отношения – это взаимная готовность субъектов к определенному типу взаимодействия. Готовность к взаимодействию сопровождается эмоциональными переживаниями: положительным, индифферентным, отрицательным. Готовность к взаимодействию может реализоваться в поведении субъектов в условиях общения, совместной деятельности. Именно совместная деятельность, общение раскрывают характер межличностных отношений. При этом межличностные отношения характеризуются адекватностью и неадекватностью взаимопонимания и когнитивным отождествлением или отсутствием этого отождествления между субъектами; готовностью к содействию, бездействию, к сопротивлению друг другу.

Установившаяся взаимная готовность субъектов к взаимодействию есть межличностное отношение определенного типа: приятельское, товарищеское, дружеское, супружеское. Все эти типы межличностных отношений могут быть обнаружены только в условиях взаимодействия, общения. Во взаимодействии, общении, совместной деятельности возникают и формируются межличностные отношения.

Межличностная привлекательность способствует развитию интерперсональных связей, вызывает у партнера когнитивный, эмоциональный и поведенческий отклик. Используется и такое понятие, как “эмоциональная привлекательность” - способность личности к пониманию психических состояний партнера по общению и особенно – к сопереживанию с ним. Последнее проявляется в отзывчивости чувств на различные состояния партнера. Данное понятие несколько уже, чем “межличностная привлекательность”.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать заключение о том, что любая система человеческих отношений формируется в соответствии с определенными закономерностями развития субъект-субъектных отношений. Однако существует определенная специфика системы отношений определенного типа, в том числе и системы взаимоотношений “учитель – ученик”. Как раз данной проблеме будет посвящен наш следующий раздел.

**2.2. Специфика системы взаимоотношений “учитель – ученик”**

Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова[22,23]. Как подчеркивает Д. Б. Эльконин, происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительность. У дошкольника имеется две сферы социальных отношений: “ребенок – взрослый” и “ребенок – дети”. Эти системы связаны игровой деятельностью. Результаты игры не влияют на отношения ребенка с родителями, отношения внутри детского коллектива также не определяют взаимоотношения с родителями. Эти отношения существуют параллельно, они связаны иерархическими связями. Так или иначе, важно учитывать, что благополучие ребенка зависит от внутрисемейной гармонии. Макросистема “ребенок – взрослый” дифференцируется на две подсистемы: “ребенок – учитель” и “ребенок – родители”. Система “ребенок – учитель” начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям. Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Славина показали это экспериментально[10,67]. Хорошее “пятерочное” поведение и хорошие отметки – это то, что конструирует отношения ребенка со взрослыми и сверстниками. Система “ребенок – учитель” становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий : она опосредует отношения “ребенок – родители” и “ребенок – сверстники”. Впервые отношение “ребенок – учитель” становится отношением “ребенок – общество”. В пределах взаимоотношений в семье имеется неравенство отношений, в детском саду взрослый выступает как индивидуальность, а в школе действует принцип “все равны перед законом”. В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки. В школе закон общий для всех. Ребенок очень чуток к тому, как учитель относится к детям: если ребенок замечает, что у учителя есть “любимчики”, то ореол учителя падает[6]. В первое время дети стараются строго следовать указаниям учителя. Если учитель по отношению к правилу допускает лояльность, то правило разрушается изнутри. Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как этот ребенок относится к эталону, который вводит учитель. В учителе, который всему учит, поначалу концентрируется главный смысл, главная прелесть новой позиции. Учитель главный элемент школы. Ребенок хочет, чтобы ему давали задания, чтобы их выполнение проверяли, он жаждет похвалы учителя, его одобрения. Они обеспечивают ему эмоциональное благополучие, ощущение, что все у него хорошо, все как надо, что он действительно школьник и при этом хороший. Ведь ребенок хочет быть не просто школьником, он хочет быть хорошим учеником потому, что именно это ценится в семье, в школе, в обществе. А что значит для ребенка быть хорошим учеником? Это значит выполнять все требования учителя и получать его одобрение. Поэтому если главной потребностью семилетнего дошкольника является желание стать школьником то, как только семилетка пошел в школу, главной его потребностью становится желание получить одобрение, похвалу учителя. В этом проявляется его отношение и к учению как к серьезной, общественно значимой деятельности, и к учителю, наиболее значимому взрослому в этом возрасте. М.С, Неймарк отмечает, что очень характерно: если учитель ставит ребенку пятерку, но при этом не выражает своего одобрения, то ребенок не испытывает полного удовлетворения[49]. Если же учитель ставит ученику “три”, но при этом говорит, что доволен им, что он молодец, старался, то ребенок вполне счастлив.

Дети младшего школьного возраста любят учиться, и отношение к учителю вытекает из их общей мотивации учения. Как уже упоминалось: учитель для них высший авторитет, от его отношения зависят все остальные переживания школьника. Конечно, дети любят и уважают учителя, прежде всего за то, что он учитель, за то, что он учит, но в то же время у них есть свои ожидания по отношению к нему, и если учитель их не оправдывает, дети испытывают неудовлетворенность. Ученики относятся к учителю некритически, любое слово для них закон. Но при этом они хотят, чтобы учитель был требовательным и строгим. Это подчеркивает серьезность, значительность их новой деятельности. И именно эта значимость и важность учителя и учения в жизни школьника вызывает определенные трудности и переживания у ребенка.

В практике школьной жизни учителю часто приходится сталкиваться с отрицательными эмоциональными реакциями учеников на отметки, замечания, требования, на трудности в учебной работе. Часто учитель не понимает источника этих реакций, а между тем они с одной стороны являются показателем какого-то неблагополучия в воспитании ребенка, с другой – сами влияют на отношение ребенка к учению, к школе, к учителю, на формирование взглядов и интересов школьника, на становление его личности. Эти эмоциональные реакции могут быть разной силы, разной длительности. Иногда они кратковременны. Иногда же отрицательные эмоции становятся основным, преобладающим переживанием ребенка, которое преломляет и окрашивает, а порой даже извращает его восприятие окружающего. Такие переживания могут привести к тому, что всякое педагогическое воздействие на ребенка становится почти невозможным.

Один из внутренних механизмов обусловливающих неэффективность воспитательных воздействий на ребенка обнаружила в своих исследованиях Л.С. Славина: изучая отношение школьника к учению, она столкнулась с фактами, когда настойчивые и правильные требования взрослых оставались детьми без всякого внимания, а в ряде случаев вызывали у них сильную отрицательную реакцию. Ребенок уходил в себя, по каким-то причинам внутренне не принимал требований взрослых, сопротивлялся им[59].

Анализ фактов показал: ребенок в этих случаях не принимает требований взрослых потому, что эти требования не имеют для него подлинного смысла, а может быть, даже имеют другой, прямо противоположный смысл. Так взрослый требует, чтобы школьник добросовестно выполнял все домашние задания, внимательно слушал учителя на уроке и т.п., а для школьника это не имеет смысла, так как он вообще отрицательно относится к учению. Такое явление было условно названо М.С. Неймарк “смысловым барьером”[49].

В практике воспитания это явление оказывается серьезным препятствием для дальнейшего положительного влияния на ребенка. Какие бы требования ни предъявлялись, если они наталкиваются на смысловой барьер, ребенок их не принимает. Он заведомо относится к ним равнодушно или даже враждебно. У ребенка может возникнуть смысловой барьер по отношению к отдельному требованию, а может – к определенному человеку.

1. Барьер первого вида – по отношению к определенному требованию – возникает в тех случаях, когда у ребенка и у взрослого разное отношение к одним и тем же вещам. Смысловой барьер этого вида возникает тогда, когда учитель не знает или знает, но не учитывает взглядов и отношений ребенка к тем или иным явлениям и пытается воздействовать на его поведение, не перестраивая его отношения. Преодолеть смысловой барьер этого вида можно только в том случае, если удастся, зная отношение ребенка к явлению, раскрыть его новые стороны, которые показали бы его ребенку в новом нужном свете и перестроили бы отношение ребенка к данному явлению. Однако перестроить отношения не всегда легко. Часто путем простого убеждения сделать это не удается, так как опыт ребенка, его взгляды, общественное мнение группы и уже сложившееся под влиянием всего этого отношение, оказываются сильнее, чем все доводы преподавателя. В этих случаях сначала необходимо создать у ребенка соответствующий новый опыт, на основе которого можно будет в дальнейшем перестроить и его отношение к определенным явлениям.

2. При барьере второго вида – по отношению к определенному человеку – неприемлемым для ребенка оказывается не содержание требования, а особенности его предъявления. Форма предъявления требования может придать ему особый, оскорбительный, неприемлемый для ребенка смысл.

Любое воспитательное воздействие выражает отношение взрослого к ребенку. На основании воздействий воспитателя у ребенка складывается определенное представление об отношении воспитателя к нему, и в свою очередь, формируется отношение к самому воспитателю. Когда такое отношение сформируется (а это может произойти очень быстро), каждое последующее воздействие начинает восприниматься ребенком уже не само по себе, а в свете этого представления. На следующие воздействия переносятся те эмоции, которые уже связались у ребенка с этим воспитателем. Теперь все, что от него происходит, теряет свое объективное содержание и приобретает особый смысл. Так, если учитель несколько раз сделал ученику необоснованное (с точки зрения последнего) и ученик эти замечания воспринял как придирку, то в дальнейшем все исходящее от этого учителя может восприниматься так же, хотя в действительности никакой придирки в данном случае и нет.

Характерным признаком всякого смыслового барьера является невыполнение требования. Но если в случае барьера первого вида, ребенок не выполняет некоторого требования независимо от того, кем оно предъявляется, то при барьере второго вида он не принимает и не выполняет только требований данного конкретного человека и охотно выполняет те же требования, если они исходят от другого.

Барьер по отношению к определенному человеку может возникнуть разными путями. В первом случае, если учитель, столкнувшись с барьером первого вида, продолжает безапелляционно настаивать на своем требовании, не перестраивая отношения ребенка к явлению, это может породить смысловой барьер уже по отношению к самому учителю. Во втором случае к барьеру по отношению к учителю может привести неправильная оскорбительная форма предъявления требования.

Изучение большого количества случаев смыслового барьера показало, однако, что наиболее частой причиной его возникновения является непонимание взрослыми истинных мотивов поведения ребенка, реагирования лишь на результат его деятельности или приписывание ребенку несоответствующих действительности мотивов.

Серьезной помехой в нормативном построении отношений взрослого мира и мира детства является тот факт, что учитель обращает внимание в основном на обучение, на поведение ребенка и абсолютно не замечает то, что чувствует ученик. Однако значимость благоприятных эмоциональных отношений для формирования эмоциональной сферы личности является неопровержимой и в связи с этим, мы считаем целесообразным рассмотрение вопроса о роли взаимоотношений в формировании эмоциональной сферы ребенка.

**ГЛАВА 3. СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ С СИСТЕМОЙ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.**

3.1. Общая характеристика эмоциональной сферы младшего школьника.

Нам приходится наблюдать поведение человека в различных жизненных обстоятельствах: при успехе, несчастье, опасности, ссоре и т. д. И мы знаем ог­ромное множество проявлений эмоциональной жизни человека, которые раз­личны по своему содержанию, по форме, по их значению и длительности протекания. Между многими из этих эмоциональных откликов нелегко провести границу, т. к. они связаны друг с другом отдельными, иногда мало приметными переходами. Иногда эмоциональный отклик человека выступает в сложном, комплексном виде, и это обстоятельство приводит часто к расхождению во мнениях и оценке того, что человек переживает, вызывает разные определения проявляющегося эмоционального отклика.

Все эти виды эмоциональных откликов очерчивает ту область психиче­ской жизни человека, которую мы называем эмоциональной сферой.

Эмоциональная сфера представляет собой сложную и непрерывно изме­няющуюся систему своеобразных откликов личности на действительность и ее воздействия. Эта система откликов формируется и дифференцируется в ходе роста и развития человека, “узнавания им жизни”, изменения и усложнения его связей с людьми, с окружающей средой, с обществом в целом. Динамика этих откликов, заключающихся в смене различных чувств и эмоциональных состоя­ний в соответствии с выполняемой человеком деятельностью, с воспринятыми им воздействиями, и образует то, что можно назвать эмоциональной жизнью личности.

Всякий, даже несложный эмоциональный отклик человека представляет собой не изолированный акт, а всегда является комплексной, целостной реакцией.

Понимание эмоциональной сферы будет неполным, если не раскрыть те виды соотношений, которые существуют между нею и личностью как сложным и целостным образованием. Этот аспект рассмотрения чувств имеет прямое отношение к вопросам воспитания.

Нельзя упускать из виду не просто эмоциональная сфера, а воспитываются чувства, присущие реальной личности реальной личности. И по мере формирования новых качеств личности приобретает новые черты и эмоциональная сфера, а процесс изменения чувств непременно связан с изменениями самой личности.

Связь между эмоциональной сферой и личностью: с ее направленностью, с ее убеждениями, идеалами, запросами особенно тесная и глубокая. Все испытываемые человеком чувства переживаются им как достояние. Именно потому, что связь между личностью и ее эмоциональными состояниями может оказаться особенно органичной, получается, что чувство в ряде случаев определяет отношение человека к некоторым явлениям жизни. Чувства, как и все психические процессы человека, являются отражением действительности. Однако это отражение отличается от отражения в процессах восприятия, мышления и т.д. Отражение действительности в чувствах носит субъективный характер.

В конкретных чертах переживаний и эмоциональных состояний людей сохраняется своеобразная “индивидуальность” отражения ими действительности, которая придает ей качества субъективности. Именно поэтому в чувствах, возникающих у разных людей по поводу событий, жизненных обстоятельств, которые одинаково остро затрагивают их, вместе с тем встречаются существенные различия и оттенки. Это происходит потому, что человек воспринимает внешние воздействия, которые его эмоционально затрагивают, сквозь “призму” собственной личности.

Каждая личность характеризуется своеобразным отношением к явлениям окружающей действительности. Это отношение сформировалось в процессе жизни человека. Человек воспринимает взаимоотношения с людьми, поведение людей сквозь систему сложившихся у него убеждений, установок, привычных для него подходов к явлениям и событиям жизни. Было бы ошибочно думать, что это справедливо лишь применительно к взрослому, уже полностью сформировавшемуся человеку, что только ему присущи отчетливо выраженные взгляды, установки в подходе к людям и жизненным явлениям. И ребенок, пришедший в школу, уже сформирован в определенной мере как личность.

Значение эмоциональной сферы в структуре личности сказывается еще и в том, что разные эмоции занимают в ней неодинаковое место. Исследователи выделяют два вида переживаний, которые оказывают разное влияние на становление личности[81].

Эпизодические переживания, которые находятся на “периферии” внутреннего мира человека, мало затрагивают сущность личности, не вызывают кризиса, конфликтного состояния, хотя вместе с тем они испытываются иногда с достаточно большой силой. Подобные чувства проходят бесследно, не меняя характера психической жизни человека.

Глубокие переживания связаны с существенными устремлениями личности, ее убеждениями. Это могут быть также переживания, которые вступают в конфликт с основными устремлениями личности, вызывают острые конфликты. Все они связаны с существом личности, представляют собой переживания, которые не только оставляют серьезную память о себе, но и могут вести к изменению сложившегося эмоционального отношения к каким-либо важным явлениям жизни, вести к изменению личностных установок.

Если испытываемые человеком чувства глубоко его затронули, то они влияют не только на его самочувствие, не только вызывают к жизни новые мысли и отношения, но и изменяют его поведение. Превращение чувства в побудительную силу, ведущую к действию, переход переживания в поступок приводят к тому, что чувство приобретает новое качество – оно закрепляется в поведении.

Чувства играют большую роль и в самопознании человека. Самопознание как уяснение собственных качеств, как формирование представления о чертах своего характера и свойствах натуры возникает не только на основе осмысления собственных действий и поступков, но и на основе пережитых чувств. И процесс такого самопознания происходит тем интенсивнее, чем значительнее эмоциональная жизнь человека. То обстоятельство, что чувства часто возникают неожиданно для самого человека (чувство появилось непроизвольно), делает их роль для самосознания особенно ощутимой. В человеке возникают неизведанные им ранее чувства или же имеющиеся чувства достигают непредвиденного уровня. Так, благодаря пережитым эмоциональным состояниям, чувствам, человеку раскрывается не только возможность испытать соответствующие переживания, но и открываются некоторые стороны самого себя.

Для лучшего понимания эмоциональной жизни младшего школьника, характера ее динамических изменений, важно знать какие сдвиги происходят у ребенка при поступлении в школу.

На всех этапах возрастного развития ребенок находится в системе от­ношений с окружающими - с семьей, учителями, друзьями, сверстниками. И эта система отношений с годами его роста, его собственного изменения меняется.

Но меняются не только его объективные взаимоотношения с ними, но также и его собственное, субъективное отношение к окружающим.

Сущность эмоциональной реакции младшего школьника и появляющиеся при этом особенности поведения и являются выражением своеобразной ориентировки ребенка в соответствующих обстоятельствах жизни. Перестройка поведения, непосредственно вызванная эмоциональной реакцией, является своеобразным ответом ребенка на ситуацию. Это эпизодические проявления эмоциональной сферы. Но человек реагирует и на более существенные явления жизни. Речь идет о роли эмоциональной сферы в восприятии отношений, которые у младшего школьника возникают с окружающими. Для ребенка имеет исключительно большое значение то, как оценивают люди его поступки, свойства его характера, его способности. Также большое значение имеет для него отноше­ние окружающих к нему. Причем, все эти особенности отношения к нему он и воспринимает через соответствующую эмоциональную “призму”.

Младший школьник всегда стремится, осознавая или плохо осознавая это, занять в отношениях с другими людьми определенное положение - в семье, в школе и т. д. И если это положение его удовлетворяет, то он пытается всячески утвер­дить его. Эмоциональные отклики ребенка на характер имеющихся отноше­ний, на изменение этих отношений в благоприятную или неблагоприятную сторону является проявлением его “борьбы” за свое положение, за свою пози­цию среди окружающих. И эти проявления могут быть различны как по суще­ству самой эмоции, так и по форме ее выражения.

Сдвиги, которые произошли в ходе развития младшего школьника, приводят к то­му, что в эмоциональной жизни ребенка начинается новый этап по сравне­нию с эмоциональной жизнью дошкольника. Изменяется эмоциональ­ное состояние ребенка. Это относится к его общему эмоциональному тонусу и к смене настроений и душевных состояний. Возникают новые эмоциональные связи, новые отношения ко многим явлениям общественной жизни, к поведе­нию людей. На основе этих новых отношений возникают и закрепляются новые виды переживаний, рождается эмоциональное отношение к тому, что ранее бы­ло безразлично ребенку. Прежде всего, у младшего школьника возникает круг острых переживаний в связи с его отношениями со значимым взрослым - учителем. Переживания, возникаю­щие на основе представления о том, как к нему относится учитель. Общий физический и умст­венный рост школьника, возникающие новые обязанности, новые требования, развитие его оценок и суждений, организованность поведения приводят к тому, что создаются новые объективные отношения со взрослым. Школьнику поручают и доверяют такие задания, которые не давали ему раньше, от пего требуют проявления дисциплинированности в по­ведении.

Значительные перемены, вызванные ходом общего развития младшего школьника, изменения его образа жизни, некоторых целей, возникающих перед ним, приводят к тому, что становится иной его эмоциональная жизнь. Появляются новые переживания, возникают новые, привлекающие к себе задачи и цели, рождается новое, эмоциональное отношение к ряду явлений и сторон действительности, которые оставляли дошкольника совершенно безразличным. Для ребенка младшего школьного возраста возникают новые, очень значимые социальные связи: прежде всего с учителем, а затем с коллективом класса, а через некоторое время со всей школой как учреждением. Появление новых требований к поведению в классе, появление требований к его учебной деятельности – учиться , выполнять задания вместе со всем классом, готовить дома уроки, быть внимательным к объяснениям учителя меняет его самочувствие и становится мощным фактором, влияющем на его переживания.

Эти новые обязанности – хорошее выполнение, плохое выполнение, невыполнение заданий учителя, влекущие за собой соответствующую оценку учителя, коллектива класса (в их отношении к нему), а также оценку домашних, - вызывают ряд переживаний: удовлетворение, радость от похвалы, от сознания, что у него все получилось хорошо, и переживания огорчения, недовольства собой; переживания своей неполноценности по сравнению с успешно работающими товарищами. Неудачи могут порождать чувство раздражения к окружающим, которые предъявляют к нему требования. Однако обычно, если такие неудачи не носят длительного характера и ребенок не избегает окружающих, они приводят к острому желанию занять в классе и дома достойное место и мотивируют его стремление учиться лучше, чтобы добиться успеха.

У младшего школьника в значительной мере сохраняется свойство бурно реагировать на отдельные, задевающие его явления. В этом отношении младший школьник мало отличается от дошкольника. Маленький школьник вообще реагирует бурно на многое, что его окружает.

Однако в ряде существенных моментов эмоциональное поведение младшего школьника приобретает новые черты по сравнению с детьми дошкольного возраста. Он начинает уже более сдержанно выражать свои эмоции – недовольство, раздражение когда находится в классе, так как несдержанность в проявлении чувств вызывает замечание, подвергается обсуждению и осуждению. Это не значит, что младший школьник уже хорошо владеет своим поведением – подавляет выражение тех или других неодобряемых окружающими чувств. Он достаточно ярко проявляет страх, недовольство, обиду, хотя и старается их подавить. Способность владеть своими чувствами становится лучше год от года. Различные переживания сначала проявляются в скрытой форме, а позже ребенок способен вообще их подавлять. При отрицательной оценке выражение чувств подавляется, но переживание относительно устойчиво , опустошительно в эмоциональном плане и может наносить долговременный урон эмоциональному благополучию. Из изложенного видно, что эмоциональный компонент во взаимоотношениях является довольно важной характеристикой отношений. В связи с этим фактом, мы рассмотрим роль аффективного компонента в системе отношений “учитель – ученик” в следующей части.

**3.2. Роль эмоционального компонента в системе отношений “учитель – ученик”.**

Говоря об отношениях между людьми, необходимо обратиться одновременно к двум классам явлений. Это, во-первых, некая система взаимодействия, контактов, связей, во-вторых, оценка субъектом самих этих взаимодействий и контактов и главное участвующих в них партнеров. Эта оценка всегда носит ярко выраженный эмоциональный характер и может быть названа эмоциональным компонентом или эмоциональным аспектом межличностных отношений.

Два этих аспекта – “объективный” и оценочный – хотя и тесно переплетены друг с другом и даже не существуют друг без друга, относятся, тем не менее, к различным аспектам реальности – это объективные, доступные для внешнего наблюдения процессы, с одной стороны, и их субъективное (эмоциональное) отражение с другой.

Конечно, любые межличностные отношения и любые реализующие их акты общения имеют тот или иной эмоциональный (или оценочный) компонент. Более того, оценочный аспект присутствует не только в собственно межличностных отношениях, но и в межгрупповых. Что же касается отношений между людьми – межличностных – то одним из критериев для их типологизации может быть как раз степень выраженности эмоционального или оценочного компонента. В некоторых межличностных отношениях он представлен сравнительно слабо и не влияет ни объективно, ни субъективно на развитие отношений. В других же межличностных отношениях эмоциональный компонент не только субъективно представляется важнейшим, но и объективно определяет нынешнее состояние и дальнейшее развитие взаимодействия. Именно такие межличностные отношения (примером могут быть симпатия и антипатия, дружба и вражда) принято в психологии называть эмоциональными отношениями.

Д. Локк отмечал, что “никто не может жить в обществе под гнетом постоянного нерасположения и дурного мнения своих близких и тех, с кем он общается”[20]. Следовательно, эмоциональные отношения необходимо использовать в ходе воспитательного процесса. Для советской педагогики целью воспитания являлась личность, а коллектив, отношения в коллективе – средством воспитания. Исторически сложилось так, что в отечественной психологической науке наиболее разработанными оказались моменты влияния на личность системы формальных отношений в коллективе, неформальные же отношения, наиболее “нагруженные” эмоциональным компонентом стали привлекать к себе сравнительно недавно[72,79]. Однако в этих работах рассматривается специфика взаимоотношений именно в коллективах детей разных возрастных групп. Проблема эмоциональных отношений системы “учитель – ученик” в отечественной психологии практически не освещается. Однако, опираясь на определенные основные положения о закономерностях развития и стабилизации эмоциональных отношений, можно предположить их специфику в педагогическом процессе.

Наиболее полно проблема эмоциональных отношений разработана Гозманом Л.Я.. Автор определяет эмоциональные отношения такими понятиями как симпатия, эмпатия, привлекательность и т.д.; на более высоком уровне это будут межличностное восприятие, социальные установки, общение, межличностные отношения и др.[20].

Как уже выше было указано, эмоциональные отношения имеют двойное содержание – это одновременно и объективный процесс обмена информацией между людьми, и оценка ими друг друга. Именно этот оценочный аспект эмоциональных отношений Л.Я. Гозман соотносит с другими психологическими и социально-психологическими явлениями.

В связи с выделением эмоциональных отношений как отдельной системы, встает вопрос об их регулятивной роли и значимости в процессе взаимодействия между людьми.

Эмоциональные отношения играют огромную роль в жизни человека. Общей особенностью биографии людей, оценивающих себя как счастливых, является наличие у них надежных и удовлетворяющих их эмоциональных отношений[80].

Можно предположить, что по мере исторического развития эмоциональные отношения людей друг к другу все в большей степени выступают в качестве непосредственных регуляторов поведения. Проблема роли эмоциональных отношений в жизни человека весьма актуальна для психологической науки. Прежде всего, эмоциональные отношения влияют на характер протекания процесса взаимодействия. Так, например, существует положительная связь между аттракцией и склонностью приходить на помощь к тому, к кому она испытывается.

Люди, вовлеченные в эмоциональные отношения, имеют тенденцию оценивать друг друга более высоко, чем посторонние или даже близко знакомые, но не испытывающие взаимной симпатии индивиды. На вербальном уровне это проявляется в доброжелательном стиле общения и положительной характеристике партнеров в беседах с другими людьми.

Аттракция влияет на уровень конформности и имитации. Оба эти феномена проявляются значительно сильнее, когда моделью служит человек, к которому субъект испытывает симпатию. Если рассматривать эти результаты в сочетании с данными, свидетельствующими о благоприятном воздействии на обучение аттракции к обучающему, становится ясно, что аттракция облегчает как вхождение в группу новичков, способствуя более быстрому овладению необходимыми для члена группы знаниями и навыками, так и передачу опыта от одного члена группы к другому. Процессы обучения и обмена информацией в группах с высокими показателями аттракции протекают легче еще и благодаря положительной связи между аттракцией и уровнем коммуникации: чем выше аттракция между двумя людьми, тем чаще они общаются или, по крайней мере, пытаются общаться друг с другом. Основные задачи детского учебного коллектива – обучение и развитие личности – также не могут быть выполнены без определенного уровня аттракции[81].

Анализ встречающихся в литературе терминов и понятий для обозначения нарушений эмоциональной стороны взаимоотношений между людьми позволяет заключить, что сущность нарушений усматривается в изменении соотношения положительных и отрицательных эмоций, в структуре взаимоотношений в сторону последних, что приводит к трансформации положительного отношения в отрицательное или к формированию амбивалентного отношения. Это сопровождается обычно неадекватностью педагогического воздействия и понимание друг друга субъектами взаимоотношения действиями направленными на сохранение или разрушение отношений, а также наличием в мотивационной сфере потребностей снять эмоциональную напряженность. Нарушение эмоциональных отношений описывают терминами, обозначающими процесс разрушения положительных эмоциональных связей или его результат: «изоляция», «эмоциональное неприятие», либо чрезмерно тесную эмоциональную связь, негативно влияющую, по крайней мере, на одного из субъектов взаимодействия «симбиотические отношения».

Следовательно, значение эмоционального компонента в отношениях учителя и ученика достаточно велико. Так Н.Ф. Маслова говорит о важности формы организации деятельности и общения школьников и значении способов реализации отношения учителя к личности ученика.

Оценка деятельности и общения младших школьников сводится, в основном, к следующим воздействиям учителя: эмоционально-оценочные суждения самого учителя по поводу деятельности и отношений либо отдельных детей, либо всего коллектива, положительное и отрицательное стимулирование свернутого или аргументированно-развернутого характера; использование эмоционально-оценочных суждений учащихся класса по поводу деятельности и отношений в коллективе; опора учителя в своей оценке на эмоциональное состояние детей, их опыт сопереживания сверстникам и переживания ребенка по поводу результатов собственной деятельности и общения.

Анализ содержания ожиданий учителя в отношении учеников показал их практическую связь с формированием у учащихся представлений о школьном образе жизни и личности ученика[58].

Некоторые исследователи выделяют два основных вида отношений учителя к ученику – доброжелательное, соответствующее демократическому, гуманистическому стилю, и недоброжелательное, которое характерно для авторитарного стиля[48].

Доброжелательное отношение к ученику – это прежде всего уважение к его личности, заинтересованность в его судьбе, педагогический оптимизм. Оно постоянно проявляется в обращении к ученику, использовании определенных приемов педагогического воздействия, таких, как просьба, поощрение, организация успеха в учении, ожидание лучших результатов, убеждение доверие, отказ от фиксации отдельных поступков и др.

Осуждение и наказание используются изредка и лишь как второстепенные приемы педагогического воздействия.

Недоброжелательное отношение к ученику проявляется в неуважении, равнодушии к нему, неверии в его возможности. Как правило, оно влечет за собой многочисленные нарушения педагогического такта: оскорбление личности ученика; предвзятость в оценке его действий. Среди наиболее употребляемых приемов педагогического воздействия – осуждение, наказание, предупреждение.

Причем, надо отметить обвинительный уклон, в подходе к ученику, тенденцию фиксировать любое нарушение дисциплины замечанием, осуждением, наказанием и даже зачислять в нарушения безобидные действия ученика. Наказания часто несправедливы, слишком суровы. В зависимости от доброжелательного и недоброжелательного отношения учителя один и тот же поступок и в целом личность ученика могут получить разные, даже противоположные оценки.

Как уже упоминалось ранее, ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя. Так называемый эмоциональный голод – потребность в положительных эмоциях значимого взрослого, а учитель именно такой взрослый, - во многом определяет поведение ребенка. Анализ встречающихся в литературе терминов и понятий для обозначения нарушений эмоциональной стороны взаимоотношений между людьми позволяет заключить, что сущность нарушений усматривается в изменении соотношения положительных и отрицательных эмоций, в структуре взаимоотношений в сторону последних, что приводит к трансформации положительного отношения в отрицательное или к формированию амбивалентного отношения. Это сопровождается обычно неадекватностью педагогического воздействия и понимание друг друга субъектами взаимоотношения действиями, направленными на сохранение или разрушение отношений, а также наличием в мотивационной сфере потребностей снять эмоциональную напряженность. Нарушение эмоциональных отношений описывают терминами, обозначающими процесс разрушения положительных эмоциональных связей или его результат: «изоляция», «эмоциональное неприятие», либо чрезмерно тесную эмоциональную связь, негативно влияющую, по крайней мере, на одного из субъектов взаимодействия «симбиотические отношения».

Способ общения учителя с детьми определяет характер эмоциональных отношений.

Способ взаимодействия, соответствующий императивному стилю руководства требует от детей неукоснительного подчинения. Ребенку отводится пассивная позиция: учитель стремится манипулировать классом, ставя во главу угла задачу организации дисциплины. Такое отношение ставит учителя в отчужденное положение от класса или отдельного ученика. Эмоциональная холодность, лишающая ребенка близости, доверия, быстро дисциплинирует класс, но вызывает у детей психологическое состояние покинутости, незащищенности и тревоги. Подобное отношение способствует достижению учебных задач, но разъединяет детей, так как каждый испытывает напряжение и неуверенность в себе. Способ взаимодествия, соответствующий императивному стилю, говорит о твердой воле учителя, но не несет ребенку любви и спокойной уверенности в хорошем отношении учителя к нему. Ребенок фиксирует свое внимание на негативных проявлениях авторитарного учителя. Он начинает бояться его. Все переживания, связанные с резкими формами проявлений взрослого, западают в душу ребенка, остаются в его памяти на всю жизнь. Данный способ взаимодействия отличается отчужденной позицией учителя по отношению к ребенку. Не чувствуя эмоциональной близости со своим учителем, ребенок бессознательно стремится компенсировать нереализованную потребность в положительных эмоциях.

Способ взаимодействия, соответствующий демократическому стилю руководства, обеспечивает ребенку активную позицию: учитель стремится поставить ребенка в отношения сотрудничества при решении учебных задач. При этом дисциплинированное поведение выступает не как самоцель, а как средство, обеспечивающее успешную работу. Это ставит учителя и учеников в позицию дружественного взаимопонимания. Подобное отношение вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности и обеспечивает сорадость при достижении успеха. Подобный способ общения в первую очередь порождает мотивы сохранения хороших отношений с учителем, сотрудничества со всем классом. Ребенок начинает стесняться замечания, потому что стыдно нарушать правила. Он хочет, чтобы его любил учитель, чтобы им были довольны родители, чтобы к нему хорошо относились одноклассники. Такое отношение требует от учителя больших душевных напряжений, но именно оно является самым продуктивным условием развития личности ребенка.

Таким образом, опираясь на выше сказанное, можно утверждать, что в оценке результатов школьной жизни учащихся, учителю необходимо, прежде всего, максимально опираться на позитивные моменты их поведения. С этой целью при управлении процессом воспитания в выражении учителем его отношения к школьным успехам учеников должно преобладать положительное стимулирование. Это в значительной мере способствует созданию эмоционально-благоприятного фона при организации деятельности и общения детей, а, следовательно, поддержанию благоприятных условий для формирования эмоциональной сферы личности.

**ГЛАВА 4. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ**

**УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК.**

**4.1. Программа и структура эмпирического исследования.**

Приход в школу знаменует собой новый этап в жизни ребенка. Он оказывается в новой для него социальной ситуации, которая, прежде всего, связана с учителем, как наиболее значимым взрослым в этот возрастной период. Со временем учитель и ученик все больше вступают в контакты, строят межличностные отношения, и у каждого из них формируется определенное эмоциональное отношение друг к другу. Учитель выступает как своего рода центр эмоциональной жизни школьника (даже в тех случаях, когда ребенок не принимает педагога), именно на учителе оказывается “завязанным” эмоциональное самочувствие ребенка.

Итак, центральной для нашего исследования является проблема недооценивания в организации учебного процесса и проф. отборе учителей роли учителя, как значимого взрослого, в формировании эмоциональной сферы младших школьников.

В качестве объекта исследования выступает психология эмоциональной сферы младшего школьника.

Предметом изучения является специфика психологии взаимоотношений учителя и ученика.

Цель работы – изучить особенности отношений «учитель – ученик», выявить наиболее типичные проблемы в отношениях, на основе результатов разработать программу их оптимизации.

Для достижения цели выдвинут ряд задач:

* Исследовать современное теоретическое состояние вопроса.
* Разработать научно-методологическую базу исследования взаимоотношений учитель ученик.
* Выделить показатели на основе которых характеризуются отношения в системе «учитель- ученик».
* Выявить и определить представления учителя об образе принимаемого, непринимаемого и частично принимаемого им ученика.
* Выявить типичные особенности отношения учителя к ученику.
* Изучить основные эмоциональные переживания учеников, связанные с отношением учителя.
* Исследовать особенности отношения учеников к учителю.

Выдвинутые гипотезы:

* Отсутствие позитивного отношения учителя к ученику оказывает влияние на формирование эмоционального неприятия личности учителя у младшего школьника.
* Отношение учителя к ученику является приоритетным в формировании системы отношений “учитель – ученик”.

Отношение к ученику формируется под влиянием существующих представлений об образе «принимаемых» и «непринимаемых» учеников.

Структура исследования:

Исследование проводилось на базе школы-гимназии №45 г.Барнаула в апреле 2001 года. В качестве эмпирического объекта выступали школьники, двух классов и их учителя, всего в обследовании участвовало 52 человека.(50 учеников и 2 учителя).

В исследовании использовались индивидуальные методы работы, как с детьми, так и с учителями.

Методики исследования предъявлялись каждому ребенку в строго определенном порядке:

1) с целью изучения отношения и оценки детьми учителя использовалась проективная методика “Школа зверей”;

2) ЦТО применялся для изучения внутренних эмоциональных переживаний младших школьников связанных с отношением к учителю.

Время обследования каждого ребенка зависело от его индивидуальных особенностей, приблизительно 25-30 минут.

Методики исследования предъявлялись каждому учителю в строго определенном порядке.

1) с целью изучения эмоционального отношения учителя к каждому ученику использовался цветовой тест отношений;

2) для изучения представлений учителя об образе принимаемого, частично принимаемого и непринимаемого ученика использовалась методика Келли.

Время работы с учителем зависело от индивидуальных особенностей педагога, приблизительно 2.5 – 3 часа.

Само исследование проводилось в течение трех недель.

Описание контингента обследуемых. В качестве эмпирического объекта исследования выступали учащиеся и учителя 2 “Б” и 2 “В” классов школы- гимназии №45 г.Барнаула.. Данная школа является типичной в среде других средних общеобразовательных школ города. Этот факт позволяет рассматривать учебную ситуацию в данной школе, как некий усредненный вариант и переносить полученные в ходе исследования результаты на аналогичные явления в других школах..

Из трех начальных классов нами были выбраны именно 2-ые классы. Это обусловлено тем, что дети на протяжении 2-х лет общались с одним педагогом, и у них*,* за это время, сложились устойчивые эмоциональные отношения друг к другу.

Данной группы обследуемых нам достаточно для того, чтобы выявить эмоциональные отношения между учителем и учеником.

**4.2. Методы исследования.**

Методы сбора данных эмпирического исследования.

Основные методы сбора данных были выбраны в соответствии со спецификой исследования, его целями и задачами, поэтому они не случайны. Прежде всего, выбор обусловлен возрастными особенностями испытуемых. Дети 8-9 лет затрудняются вербально идентифицировать свои эмоциональные состояния и переживания, многие явления еще недоступны для их адекватного понимания. Учителя же в следствии стремления соответствовать социально-желательным нормам, избегают прямого описания своего отношения к тому или иному ученику.

Исходя из этого, в нашем исследовании при работе с детьми были использованы следующие психодиагностические методики: проективное сочинение “Школа зверей”, Цветовой тест отношений.

1. Проективное сочинение “Школа зверей” (авторы методики Гайдар К.М., Вьюнова М.И.).

Цель использования данной методики состоит в выявлении эмоционального отношения к педагогу, сверстникам и учебной деятельности, особенности восприятия им школьной жизни. Методика основана на механизме проекции-актуализации и переносе переживаний, формирующихся в учебной деятельности на предъявляемый стимул. Авторы теста .опираются на гипотезу, выдвинутую Л.Беллак и А.Вольтман: “процесс проекции у детей значительно облегчается в том случае, когда в качестве персонажей выступают не люди, а животные”[19].

Процедура проведения*:* Детям предлагалось, глядя на иллюстрацию, изображающую “Школу зверей”, выбрать какое-либо животное на роль учителя и описать его (см. Приложение 2). Допускались дополнительные разъяснения, время работы не ограничивалось.

Обработка результатов проходила в несколько этапов:

1. качественный анализ и интерпретация результатов. На их основе вычленялись смысловые категории и единицы контент-анализа; проведение контент-анализа.

2. Цветовой тест отношений (Эткинд A.M.)

“Цветовой тест отношений”(ЦТО)- невербальный компактный диагностический отражающий как сознательный, так и частично неосознаваемый уровень отношений человека. Его использование опирается на концепцию отношений В.Н. Мясищева, идеи Б.Г. Ананьева об образной природе психических структур любого уровня и представления А.Н. Леонтьева о чувственной ткани смысловых образований личности.

Методической основой данного метода является цветоассоциативный эксперимент, идея и процедура, которого были разработаны авторами. Он базируется на предположении о том, что существенные характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим и к самому себе отражается в цветовых ассоциациях к ним. Цветовая сенсорика весьма тесно связана с эмоциональной жизнью личности. Эта связь, подтверждается во многих эксперементально-психологических исследованиях, давно используется в ряде психодиагностических методов [40].

ЦТО имеет два варианта проведения, различающихся по способу извлечения цветовых ассоциаций — краткий и полный варианты. Нами использовался краткий вариант. В кратком варианте требуется подобрать один цвет самый похожий и подходящий изучаемому понятию.

Процедура проведения:

1. Перед ребенком раскладываются на белом фоне в случайном порядке цвета. Задается инструкция: “Подобрать цвет самый подходящий учительнице. Цвет выбирается в соответствии с характером, а не по внешнему виду (например, цвету одежды)”.

2. После завершения ассоциативной процедуры цвета ранжируются в порядке предпочтения ребенка, начиная от “самого красивого, приятного” до “самого некрасивого, неприятного”.

Время проведения теста не ограничено.

Обработка и интерпретация результатов основывается на следующих процедуре формализованого анализа. В целях экономичного и наглядного описания цветоэмоциональных ассоциаций, допускающий статистическую обработку.

В работе с учителем были использованы следующие методики.

Репертуарный тест ролевого конструкта (Келли)

Для изучения представлений учителя об образе принимаемого, непринимаемого и частично принимаемого ученика бал использован метод основанный на теории личностных конструктов Дж. Келли (метод репертуарных решеток)[55]. В качестве шкал были выбраны дискрипторы для характеристики личностных особенностей (шкалы частично взяты из опросника личностных черт Т. Лири) . (см. Приложение3).

Испытуемому предлагалось на шкале (7см) отметить точку соответствующую его представлениям о выраженности данной характеристики у конкретного ученика. Левый полюс указывал на выраженность отрицательного свойства, а правый полюс прямой – на выраженность противоположного свойства. Середина прямой соответствовала средней выраженности этих свойств. В качестве объектов оценивания выступали ученики, с которыми учитель непосредственно взаимодействует.

Обработка результатов:

дисперсионный анализ

корреляционный анализ

факторный анализ

класстерный анализ

2. Параллельно было проведено исследование уровня эмоционального принятия учителем этих же учеников с помощью использования цветового теста отношений.

Процедура проведения:

1. Перед учителем раскладываются на белом фоне в случайном порядке цвета. Задается инструкция: “Подобрать цвет самый подходящий для определенного ученика. Цвет выбирается в соответствии с характером, а не по внешнему виду (например, цвету одежды)”.

2. После завершения ассоциативной процедуры цвета ранжируются в порядке предпочтения педагога, начиная от “самого красивого, приятного” до “самого некрасивого, неприятного”.

Время проведения тестирования не ограничено.

В заключении представляем краткое описание процедуры всего исследования.

Использовались индивидуальные формы психодиагностики, для получения наиболее достоверных результатов исследования. Процедура диагностического обследования обычно проводилась во время проведения уроков, во второй половине дня. Психодиагностические методики предъявлялись в определенном порядке, установленном в соответствии с целями и задачами исследования.

**4.3. Описание используемых методов обработки результатов исследования**

В обработке результатов использовались следующие методы:

Качественный анализ данных (контент-анализ);

Дисперсионный анализ;

Факторный анализ;

Корреляционный анализ;

Класстерный анализ.

Качественный анализ — обеспечивает более глубокое понимание и объяснение изучаемых явлений, прежде всего на уровне здравого смысла и далее в рамках используемой теории. Преимущества качественных методов:

во-первых, это возможность проникнуть в “человеческую сущность” изучаемых явлений и процессов;

во-вторых, понять человека, мир его восприятия внешней реальности и мир его самосознания, возможно лишь приблизившись к адекватному пониманию смыслов, которые человек вкладывает в различные суждения и действия;

в-третьих, качественные методы позволяют выявить и наиболее точно сформулировать проблему.

Контент-анализ *-* метод качественно-количественного анализа содержания документов в целях выявления или измерения социальных фактов и тенденций, отражаемых этими документами. В современной психодиагностике одной из областей применения контент-анализа является его использование в качестве вспомогательной техники при обработке данных проективных методик. Сущность контент-анализа заключается в систематической надежной фиксации заданных единиц изучаемого содержания и их квантификация.

Данный метод использовался нами при обработке проективной методики “Школа зверей”. При первоначальной качественной интерпретации были выявлены категории анализа (смысловые единицы, наиболее общие ключевые понятия, соответствующие исследовательским задачам). В качестве единиц анализа использовалась частота появления признаков в тексте речи детей.

Дисперсионный анализ - статистический метод, позволяющий анализировать влияние различных факторов на исследуемую переменную. Суть заключается в разложении (дисперсии) измеряемого признака на независимые слагаемые, каждое из которых характеризует влияние того или иного фактора или их взаимодействия. Последующее сравнение таких слагаемых позволяет оценить значимость каждого изучаемого каждого изучаемого фактора, а также их комбинации.

Факторный анализ — метод многомерной математической статистики, применяемый при исследовании статистически связанных признаков с целью выявления скрытых от непосредственного наблюдения факторов. С помощью факторного анализа не просто устанавливается связь изменения одной переменной с изменением другой, а определяется мера этой связи и обнаруживаются основные факторы, лежащие в основе указанных изменений.

Корреляционный анализ — статистический метод оценки форм, знака и тесноты связи исследуемых признаков. В нашем исследовании корреляционный анализ применялся для оценки связей между ролью принимаемого, частично принимаемого и непринимаемого ученика.

Класстерный анализ – математическая процедура многомерного анализа, позволяющая на основе множества показателей, характеризующих ряд объектов, сгруппировать их в классы (класстеры), таким образом, чтобы объекты, входящие в один класс, были более однородными, сходными по сравнению с объектами, входящими в другие классы.

**ГЛАВА 5. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**

5.1. Анализ эмоциональных переживаний, связанных с взаимоотношениями учитель - ученик.

Существенные характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим и к самому себе отражается в цветовых ассоциациях, а цветовая сенсорика тесно связана с эмоциональной жизнью личности. Исходя из этого мы можем понять внутреннее эмоциональное отношение учеников к учителю и, главное, отношение учителя к ученикам.

Анализ результатов ЦТО позволил выявить эмоциональное отношение учителя к ученикам и отношение младших школьников к учителю

Особенности эмоционального отношения учителя к ученикам во 2 “Б” классе представлены в таблице 1. (см. Приложение 1. Результаты обработки ЦТО)

Таблица 1.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Эмоциональное отношение учителя к ученикам | Кол-во в % |
| 1 | Эмоциональное принятие личности ученика, позитивное отношение | 27% |
| 2 | Частичное эмоциональное принятие личности ученика, нейтральное отношение или слегка негативно окрашенное | 27% |
| 3 | Эмоциональное неприятие личности ученика, негативное отношение | 46% |

Из таблицы 1 видно, что учитель принимает только 27% учеников всего класса. Причем полностью он принимает только 13,5% (см. Приложение 1). Однако, группа частично принимаемых и непринимаемых достаточно велика, всего 73%. Интересно, что в группе непринимаемых учеников полностью отвергаются 32% учеников всего класса.

Выявив эмоциональное отношение учителя к ученикам, остановимся на особенностях эмоционального отношения школьников к учителю в зависимости от степени принятия их учителем. Результаты обработки представлены в таблице 2. (см. Приложение 1 Результаты обработки ЦТО).

Таблица 2.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Эмоциональное отношение учителя | Эмоциональное отношение учеников к учителю | % |
| 1 | Эмоционально принимаемые учителем ученики | Эмоциональное принятие | 66% |
| Частичное эмоциональное принятие | 34% |
| Эмоциональное непринятие | - |
| 2 | Частично принимаемые учителем ученики | Эмоциональное принятие | 16,7% |
| Частичное эмоциональное принятие | 50,1% |
| Эмоциональное непринятие | 33,2% |
| 3 | Эмоционально непринимаемые учителем ученики | Эмоциональное принятие | 10% |
| Частичное эмоциональное принятие | - |
| Эмоциональное непринятие | 90% |

Из таблицы видно, что взаимные выборы характерны для данного класса. В группе принимаемых учителем учеников большинство детей 66% тоже принимают учителя. Однако 34% детей лишь частично принимают учителя.

В группе частично принимаемых детей так же большинство детей принимают лишь частично учителя 50,1%. Однако, довольно большая часть учеников в данной группе испытывает полное неприятие личности учителя, с выраженным чувством негативизма и тревоги 33,2%.

В группе же эмоционально непринимаемых учителем учеников 90% взаимно не принимают учителя. Причем характерно для этой группы полное эмоциональное отвержение личности учителя с ярко выраженным чувством негативизма и тревоги.

Результаты ЦТО по 2 “В” классу обрабатывались аналогичным образом. Анализ результатов ЦТО позволил выявить эмоциональное отношение младших школьников к учителю и отношение учителя к ученикам.

Особенности эмоционального отношения учителя к ученикам представлены в таблице 3. (См. приложение 3 Результаты обработки ЦТО).

Таблица 3.

|  |  |
| --- | --- |
| Эмоциональное отношение учителя к ученикам | Количество в % |
| Эмоциональное принятие личности ученика, позитивное отношение | 53% |
| Частичное эмоциональное принятие, нейтральное отношение | 17,8% |
| Эмоциональное неприятие, негативное отношение к ученику | 29,2% |

Из таблицы видно, что в данном классе учитель принимает 53% учеников – это большая часть класса. Но не принимает учитель довольно большое количество учеников – 29,2%. Причем в основном это полное эмоциональное неприятие личности ученика (См. Приложение 1).

Частичное эмоциональное приятие учеников в 17,8% случаев.

Выявив эмоциональное отношение учителя к ученикам, остановимся на особенностях эмоционального отношения школьников к учителю в зависимости от степени принятия их учителем. Результаты обработки представлены в таблице 4. (См. Приложение 1 Результаты обработки ЦТО).

Таблица 4.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Эмоциональное отношение учителя | Эмоциональное отношение учеников | Количество в % |
| Эмоциональное принятие личности ученика | Эмоциональное принятие | 93% |
| Частичное эмоциональное принятие | 7% |
| Эмоциональное непринятие | - |
| Частичное эмоциональное приятие личности ученика | Эмоциональное принятие | 20% |
| Частичное эмоциональное принятие | 80% |
| Эмоциональное непринятие | - |
| Эмоциональное неприятие личности ученика | Эмоциональное принятие | 12,5% |
| Частичное эмоциональное принятие | 12,5% |
| Эмоциональное непринятие | 75% |

Из таблицы видно, взаимные выборы характерны для данного класса. В группе принимаемых учителем учеников большинство детей взаимно принимает учителя, а у детей, которых частично принимают учителя, не присутствует чувство негативизма или тревоги (См. Приложение 1).

В группе частично принимаемых детей, также большинство учеников лишь частично принимают учителя 80%; однако 20% испытывают полное эмоциональное принятие. Характерно для этой группы, что дети, которые частично принимают учителя, не испытывают в большинстве случаев чувство тревоги или негативизма, их переживания окрашены более позитивно, нежели негативно.

В группе же эмоционально непринимаемых учителем учеников 75% тоже не принимают ее. Однако полное эмоциональное отвержение встречается в этой группе крайне редко.

Анализируя результаты по двум классам, мы не стали составлять процентное соотношение принимаемых, частично принимаемых и не принимаемых учеников учителем и их взаимную степень принятия, объясняя это фактом существования больших различий в процентном соотношении принимаемых и не принимаемых учителем учеников.

Однако по результатам двух классов можно сделать общий вывод, что принимаемые учителем дети, чаще всего взаимно принимают учителя, а не принимаемые ученики в основном тоже не принимают учителя и даже полностью его отвергают. Таким образом, можно заключить, что отношение учителя является приоритетным в формировании отношений учитель – ученик. Ребенок изначально безусловно принимает учителя, авторитет которого не прирекаем. А учитель через свое эмоциональное отношение запускает механизм принятия, эмоционального удовлетворения или неодовлетворения у ученика.

5.2. Анализ представлений учителя об образе учеников.

Для обработки результатов применялись дисперсионный, факторный, корреляционный и кластерный анализы.

В результате корреляционного анализа по элементам наибольшая связь между ролью непринимаемого и ролью частично принимаемого (r=0,644).

Можно сказать, что для учителя, частично принимаемые ученики по отношению ближе к непринимаемым.

Наиболее интересным для анализа было выявить представления учителя об учениках, которых он принимает, принимает частично и вообще не принимает. Для этой цели был использован метод главных компонент проекций. В ходе анализа выделилось 2 фактора собственное значение которых L1=25,27, L2=5.72, вклад в дисперсию 81,5% и 18,46% соответственно.

На основе этих факторов построено семантическое пространство (плоскость).

Описание пространства.

Первая компонента является наиболее значимой (L1=25,27) и объясняет 81% общей дисперсии.

В первый фактор вошла роль принимаемого с факторным весом равным 0,999. Эта роль объясняется следующими конструктами: способный (0,999), аккуратный (0,997), умный (0,996), честный (0,994), внимательный (0,993), культурный (0,989), сдержанный (0,981), веселый (0,981), беззаботный (0,981), дружелюбный (0,971), слабовольный (0,970), вежливый (0,967), отходчивый (0,945), терпимый (0,945), вежливый (0,945), пассивный (918), робкий (0,912), общительный (0,867), доступный (0,864), естественный (0,862), открытый (0,855), упрямый, уступчивый (0,851) и терпеливый (0,837).

Дети, принимаемые учителем обладают всеми характеристиками примерного ученика, как интеллектуальными (способный, умный), так и личностными (вежливый, честный, культурный). Однако, это пассивные, слабовольные, мягкие и робкие ученики.

Роль непринимаемого вошла тоже в первый фактор с факторным весом – 0,868 и описывается конструктами вошедшими в первый фактор со знаком “-”. Эта роль описывается следующими конструктами: неуверенный (-0,981), мягкий (-0,753).

При анализе второго фактора с меньшим значением входит роль частично принимаемого (0,256). Эта роль описывается следующими конструктами: непослушный (-0,732), импульсивный (-0,839) и покорный (0,890). Можно сказать, что принимает частично учитель учеников импульсивных, непослушных и жадных.

В результате кластерного анализа конструкты объединились в следующие кластеры: частично принимаемый, общительный, сдержанный, естественный, терпеливый, покорный, неуверенный, отвлекающийся, ленивый, неусердный и пассивный.

Второй кластер: роль принимаемого, отходчивый, веселый, доступный, мягкий, дружелюбный, терпимый, безработный, культурный.

Третий кластер: непринимаемый, щедрый, мягкий, заботливый.

В четвертый кластер объединились следующие конструкты: упрямый, уступчивый, непослушный, общительный, импульсивный, робкий, слабовольный, честный, аккуратный, способный, умный.

Можно предположить в данном случае для учителя сходными по значению является щедрый, заботливый, мягкий и непринимаемый.

Принимаемый ученик отходчивый, веселый, доступный, мягкий, дружелюбный, терпимый, беззаботный и культурный.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что для учителя 2 “Б” класса школы №45 существует 2 типа учеников, которых она принимает.

Первый тип учеников – это веселые, беззаботные, дружелюбные, отзывчивые, общительные, доступные, открытые и упрямые.

Другой тип учеников, которых принимает учитель это сдержанные, слабовольные, терпимые, мягкие, пассивные и уступчивые. Но, однако, оба эти типа обладают следующими характеристиками примерного ученика: способный, аккуратный, умный, четкий, внимательный, культурный, вежливый.

Ученики, которых она не принимает это неуверенные и мягкие.

Частично принимает учитель дисциплинированных, уравновешенных щедрых и покорных.

Однако интересен тот факт, что для учителя дети частично принимаемые больше непринимаемы, нежели принимаемы учителем.

Можно предположить, что в группу непринимаемых и частично принимаемых учеников входят дети, которые не имеют характеристик и качеств принимаемых детей. Причем эти ученики не обязательно должны быть полной противоположностью принимаемых, они просто могут не иметь только нескольких качеств и этот факт может становиться причиной неприятия со стороны учителя. Группа непринимаемых и принимаемых частично детей в данном классе достаточно велика (83%), и этот факт подтверждает то, что полностью соответствовать представлениям учителя об идеальном ученике могут не все, а точнее лишь некоторые и как раз они попадают в группу принимаемых.

Результаты по 2 “В” классу обрабатывались аналогичным образом с помощью дисперсионного, корреляционного, факторного и кластерного анализа.

В результате корреляционного анализа по элементам наибольшая корреляционная связь существует между ролью принятого и ролью частично принятого r=0,601.

Это видно из корреляционного графа.

Для выявления представлений учителя об учениках принимаемых, принимаемых частично и полностью непринимаемых был использован метод главных компонент проекций. В ходе анализа выделилось 2 фактора собственное значение которых L1=24,2, L2=6,79 и вклад в дисперсию 78% и 21,9% соответственно.

На основе этих факторов построено семантическое пространство.

Описание пространства.

Первый фактор является наиболее значимым (L=24,2) и объясняет 78% общей дисперсии.

В первый фактор вошла роль не принятого с факторным весом –0,999. Эта роль объясняется следующими конструктами вошедшими со знаком “-” : решительный (-0,999), общительный (-0,997), отходчивый (-0,989), естественный (-0,98), веселый (-0,957), доступный (-0,85), дружелюбный (-0,84), непокорный (-0,81), озабоченный-беззаботный (-0,748).

Таким образом, учитель не принимает детей жизнерадостных и самостоятельных и коммуникабельных. Возможно, эти качества ребенка мешают, препятствуют педагогу в процессе воспитания и образования.

Роль частично принимаемый тоже вошла в первый фактор с факторным весом 0,686. Эта роль описывается следующими конструктами: внимательный (0,999), сдержанный (0,999), дисциплинированный (0,999), неусердный (0,992), вежливый (0,989), слабовольный (0,981), мягкий (0,977), аккуратный (0,977), уступчивый (0,975), заботливый (0,957), терпимый (0,943), терпеливый (0,924), честный (0,890), импульсивный (0,782), культурный (0,773).

Даже частично принимаемые учителем дети спокойны, сдержанны, заботливы, вежливы, способны, умны, уступчивы, культурны. Этот фактор мы условно назвали фактором подчинения. По описанию это “удобные” ученики и для обучения и для воспитания.

Во второй фактор вошла роль принимаемого с небольшим факторным весом 0,288. Эта роль описана следующими конструктами: неуверенный (0,978), пассивный (0,896).

Таким образом, принимаемые ученики в данном классе это очень неуверенные и пассивные дети, т.е. безопасные.

В результате кластерного анализа конструкты объединились следующим образом. В первый кластер попали свойства: уступчивый, аккуратный, трудолюбивый, импульсивный, дисциплинированный, способный, сдержанный, терпеливый, внимательный, терпимый, мягкий и принимаемый.

Можно сказать, что для учителя в данном случае сходными понятиями являются способный, трудолюбивый, аккуратный и характеристики подчинения: сдержанный, терпеливый, мягкий.

Второй кластер объединяет конструкты: частично принимаемый, открытый, честный, культурный, мягкий, умный, вежливый, покорный, неуверенный, слабовольный и усердный,

Для учителя умные, честные, культурные, покорные, неуверенные, слобовольные дети частично принимаемы и эти понятия сходны.

В третий кластер объединились свойства: общительный, решительный, непринимаемый, доступный, активный, отходчивый, естественный, дружелюбный, щедрый, веселый и беззаботный.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что для учителя 2 “В” класса школы №45 дети, которых она принимает это неуверенные, щедрые, но, однако активные дети. Ученики, которых учитель не принимает обладают следующими качествами: решительный, общительный, естественный, веселый, доступный, дружелюбный и т.д., т.е. это ученики, которые с трудом беспрекословно подчиняются учителю.

Частично принимаемые ученики наделены большим количеством характеристик и представляют собой портрет “удобного” ученика, который является умным, способным, честным, культурным и в то же время сдержанным, мягким, уступчивым, слабовольным и терпимым.

Интересен тот факт, что для учителя данного класса ученики частично принимаемые являются скорее принимаемыми нежели непринимаемыми, следовательно, можно сказать, что ученикам, которых учитель принимает так же как и частично принимаемым следует быть способными, умными, честными, культурными, но еще более неуверенными и пассивными, а также щедрыми.

Однако ученики не могут соответствовать образу “удобного” ребенка, они чаще веселы, общительны, дружелюбны, решительны, а, следовательно, не слабовольны и часто импульсивны и несдержанны, а поэтому и непринимаемы учителем.

Анализируя результаты по двум классам можно сделать вывод, что существуют определенные качества для принятия и качества, вызывающие у учителей начальных классов неприятие.

Принимаемыми качествами являются честный, способный, умный, аккуратный, внимательный, вежливый, пассивный, слабовольный, терпимый, сдержанный. Не принимают учителя непослушных детей.

Однако у учителей есть четкий образ, каким должен быть ученик, и если ребенок не соответствует данному образу, то учитель его автоматически не принимает.

Но можно сделать вывод о том, что в каждом классе создается свой образ принимаемого и непринимаемого ученика в зависимости от особенностей и представлений конкретного учителя.

5.3. Анализ отношения учеников к учителю в зависимости от степени принятия педагогом личности ученика.

В результате обработки проективной методики “Школа зверей” были выявлены особенности эмоционального отношения младших школьников к учителю.

Дети на основании результатов ЦТО (отношение учителя к ребенку) были разделены на группы принимаемые, частично принимаемые и непринимаемые.

При первоначальной качественной оценке результатов были выявлены смысловые единицы, наиболее общие ключевые понятия, соответствующие исследовательским задачам. В качестве единиц анализа использовалась частота появления признаков в тексте речи детей (результаты обработки приведены в таблицах).

Особенности эмоционального отношения младших школьников к учителю.

Результаты обработки представлены в таблице 5.

Особенности отношения учеников к учителю в зависимости от степени принятия учителем (результаты контент-анализа) по 2 “Б” классу.

Таблица5.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Группа | Единица анализа | Частота появления |
| Принимаемые | Учитель добрый, любит учеников, хорошо относится к ученикам | 10 |
| Ученики любят учителя, относятся к нему хорошо | 7 |
| Ученики уважают и слушаются учителя | 5 |
| Иногда сердится, когда не слушаются или не учатся | 3 |
| Учитель относится к ученикам ни плохо, ни хорошо | 2 |
| Частично принимаемые | Учитель аккуратный, красивый, в очках, черная, рыжая, пушистая, хитрая | 9 |
| Когда ученики плохо себя ведут, ругает | 3 |
| Ученикам интересно с учениками, а не с учителем | 2 |
| Учитель просто учит детей, но не любит, не обижает, но и не заботится | 2 |
| Относится к ученикам нормально | 2 |
| Ученики учителя уважают, относятся к нему не грубо | 4 |
| Иногда добрый, вежливый | 3 |
|  | Учитель злой всегда, не любит учеников | 2 |
| Ученики тоже его не любят и не хотят в школу, т.к. учитель злой | 1 |
| Непринимаемые | Учитель агрессивный, сердитый, злой, грубый | 14 |
| Добрый, относится хорошо | 5 |
| Учитель к ученикам относится ни плохо, ни хорошо, нормально | 4 |
| Ученики боятся учителя, когда он сердится | 3 |
| Ученики не любят учителя, не уважают его | 7 |
| Учитель не любит учеников, обижает | 5 |
| Медлительная, важная, красивая | 7 |
| Учителя ученики уважают | 2 |
| У учителя есть любимчики | 2 |

Ученики, которых педагог принимает, описывают учителя в основном положительными характеристиками, добрый, хорошо относится, любит учеников. Отношение учеников к учителю положительное, они любят учителя, уважают и слушаются его. Однако дети отдают отчет, что учитель иногда сердится, когда ученики его не слушаются или плохо учатся.

Правда, иногда ученики упоминали, что учитель относится к ученикам ни плохо, ни хорошо. Но следует отметить, что ярко выраженных негативных характеристик по отношению к учителю в данной группе нет. Примером может быть следующее сочинение:

“Учитель очень нравится детям. Если ученик не правильно отвечает, он объясняет. Учитель добрый, т.к. детей со злостью никогда не научишь. Дети относятся к учителю хорошо. Боятся расстраивать учителя”.

Частично принимаемые ученики дают учителю чаще всего нейтральные характеристики типа – учитель относится ни плохо, ни хорошо, нормально, или просто учит детей.

В описании образа учителя преобладают внешние характеристики, а не личностные: аккуратный, красивый, в очках и т.д. Можно предположить, что такое описание более “безопасно” и нейтрально для младших школьников. Часто дети отмечают, что ученикам в школе интереснее друг с другом, чем с учителем. В описании учителя в этой группе чаще встречаются утверждения о взаимном уважении учителя и учеников, однако, ни один ученик не сказал о том, что учитель любит своих учеников или ученики любят учителя.

В отличие от группы принимаемых детей, в данной группе крайне редко давали характеристики, такие как добрый, вежливый. Однако встречается даже крайне негативное отношение к учителю.

Но в основном, ученики оценивают отношения с учителем как “нормальные”, “ни плохо, ни хорошо” или “вежливые”, “не грубые”, “с уважением” или преобладает описание внешних характеристик. Например: “В школе учитель ёжик. Учитель с иголками, и когда ученики плохо себя ведут, может уколоть. Ученикам интересно с учениками, а не с учителем. Учитель ругает некоторых учеников, у которых нет ума”.

Непринимаемые учителем ученики описывают чаще всего его как злого, сердитого и грубого. Хотя в описании детей и встречаются положительные моменты “учитель добрый, хорошо относится”, но таких характеристик в 3 раза меньше нежели “агрессивный”. Довольно часто дети указывают на взаимную антипатию: “Ученики не любят, не уважают учителя” и “Учитель не любит учеников, обижает”.

Так же как и в группе частично принимаемых учеников здесь довольно часто в описании отношений встречаются следующие характеристики: “Учитель к ученикам относится ни плохо, ни хорошо, нормально” и “учителя ученики уважают”, т.е. дети используют нейтральные “безопасные” характеристики для обозначения отношений.

Также сходство группы частично принимаемых учеников и группы непринимаемых в том, что дети часто используют для описания отношений внешние характеристики: “Красивая”, “медлительна” и т.п. Характерно для этой группы, что ученики отмечают факт разделения на любимых и не любимых в классе учеников. Также в группе непринимаемых учеников присутствует следующее: “Ученики боятся учителя, когда он сердится”.

И интересно то, что в данной группе дети абсолютно не говорят о том, что учитель любит своих учеников. Примером типичного для этой группы сочинения может быть: “Учитель бывает злой и добрый. Когда ученики балуются, выкрикивают с места, учитель злится. Учитель не любит учеников. А ученики не переживают. Ученики по-разному относятся к учителю, в основном не любят. А не любят за то, что кричит, орет, ругается. Ученики любят другого учителя, но он к ним редко приходит”.

Таким образом, дети непринимаемые учителем крайне редко наделяют его положительными личностными характеристиками и довольно часто описывают его либо нейтрально, либо с отрицательной стороны.

Результаты по проективной методике “Шкала зверей” по 2 «В» классу обрабатывались аналогичным образом с помощью контент-анализа.

Результаты обработки представлены в таблице 6.

Особенности отношения учеников к учителю, в зависимости от степни принятия учителем (результаты контент-анализа по 2 “В” классу)

Таблица6.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Группа | Единицы анализа | Частота появления |
| Принимаемые | Учитель добрый, спокойный, относится к ученикам хорошо | 35 |
| Ученики любят учителя, он им нравится | 9 |
| Задумчивый, веселый, красивый, пушистый (нейтральные характеристики) | 18 |
| Учитель вежливо с уважением относится к ученикам | 4 |
| Учитель учит детей, объясняет им | 7 |
| Ученики вежливы и внимательны с учителем, относятся к нему с уважением, слушаются его | 16 |
| Учитель добрый, но строгий, и иногда сердится | 8 |
| Частично принимаемые | Учитель добрый, заботливый, хорошо относится | 7 |
| Учитель строгий, не всегда хорошо относится | 4 |
| Ученики боятся учителя | 3 |
| Ученики относятся к учителю нормально, вежливо, с уважением | 4 |
| Учитель нравится ученикам | 2 |
| Учитель пушистый, большой, аккуратный (внешнее описание) | 8 |
| Учитель хорошо объясняет, учит | 3 |
| Непринимаемые | Справедливая, умная, красивая (внешнее описание) | 15 |
| Учитель учит детей | 4 |
| Ученики боятся учителя | 6 |
| Учитель не нравится ученикам | 4 |
| Учителю не нравятся дети | 5 |
| Учитель злой и сердитый (строгий) | 10 |
| Учитель добрый, относится к ученикам хорошо | 3 |

Ученики, принимаемые педагогом, описывают учителя в основном как доброго, спокойного, заботливого. Однако также они упоминают изредка о том, что учитель строгий и может сердиться. Следует отметить, что сравнительно маленький процент детей описывает отношение учеников к учителю “холодными” характеристиками “вежливые”, “относятся с уважением”, внимательны. Довольно часто в то время как “учитель относится к ученикам вежливо” используется сравнительно редко, чаще использовались понятия “относится хорошо, по доброму”, “любит учеников”. Например: “Учитель – лебедь” - добрый, красивый, умный учитель. Он хорошо относится к ученикам, но когда надо – поругает, когда они что-нибудь не так делают.

Частично принимаемые учителем ученики описывают личность учителя чаще всего какими-либо внешними характеристиками: “пушистый”, “большой” и т.д.

В этой группе часто встречается описание учителя как доброго, заботливого, однако и сравнительно чаще присутствует “учитель не всегда хорошо относится к ученикам”. В описании отношений с учителем в данной группе часто встречается “ученики относятся нормально, вежливо, с уважением”, т.е. довольно “холодные” и отдаленные характеристики отношений. Интересен тот факт, что в группе принимаемых детей ни разу не упоминалось о страхе перед учителем, тогда как в группе частично принимаемых довольно много говорится об этом (3 ребенка из 5 человек ≈60%).

Примером может быть следующее сочинение: “Учитель – медведь, добрый, толстый, пушистый и большой. Он хорошо относится к ученикам, но не всегда. Иногда учитель чуть-чуть помогает ученикам на уроке. Ученикам нравится учитель, но они не любят, когда он кричит на них, тогда они боятся учителя”.

Непринимаемые учителем ученики описывают чаще всего учителя нейтральными характеристиками: “справедливый”, “умный” или “красивый”, “большой”. Чаще чем в 2-х других группах, в данной группе используются понятия злой и сердитый, причем понятия строгий и злой для них синонимичны.

Описывают дети учителя и как доброго, но очень редко (2 чел.) и причем следующим образом: “Учитель иногда бывает злой, а иногда добрый”.

Также дети указывают на взаимную антипатию: “Учитель не нравится ученикам” и “Учителю не нравятся дети”.

Также как и в группе частично принимаемых детей, в группе непринимаемых упоминается о том, что ученики боятся учителя и причем довольно часто (6 учеников из 8). В данной группе отношения учителя к ученикам часто описываются как: Учитель учит детей, следит, чтобы не разговаривали и абсолютно нет никакой эмоциональной наполненности в подобных характеристиках.

Например: Сочинение – “Учитель-сова – мудрая и все знает. К ученикам относится строго, и если они себя плохо ведут, она выставляет их за дверь. Ученики уважают учителя, а когда она злая, то они боятся ее”.

Таким образом, анализируя результаты 2-х классов можно утверждать, что принимаемые учителем дети характеризуют учителя как доброго, заботящегося, любящего своих учеников.

Но было бы неверно говорить об абсолютно некритическом отношении принимаемых учеников к учителю, т.к. и во 2 “Б” и во 2 “В” классах дети не исключают факта, что учитель может быть строгим и иногда сердится. В описании отношения учеников к учителю преобладает позитивная эмоциональная окраска. Следовательно, можно заключить, что дети принимаемые учителем взаимно принимают учителя.

Частично принимаемые дети чаще всего для описания отношений с учителем используют нейтральные характеристики, или описывают внешние данные.

Характерно то, что дети, частично принимаемые учителем описывают отношения между учителем и учениками как нормальные, средние, однако отмечают факт боязни учителя.

Непринимаемые учителем дети, также как и в предыдущей группе, говорят о том, что ученики боятся учителя и довольно часто дают в описании характеристики внешних данных. Таким образом, можно предположить, что дети, используя в описании нейтральные характеристики или характеристики внешних данных, стремятся скрыть свое негативное отношение к учителю. Другие ученики открыто описывают учителя как злого, агрессивного и сердитого, и говорят в разных формах о непринятии учениками учителя. Следовательно, можно заключить, что ученики непринимаемые учителем не принимают его взаимно.

Обсудив результаты каждой из использованных в исследовании методик можно подвести итог и сделать общие выводы, касающиеся проблемы отношений между учителем и учеником.

Выводы:

1. Отношение учителя является приоритетным в формировании системы отношений учитель – ученик. Дети попавшие в группу непринимаемых учителем в большинстве случаев тоже не принимают педагога (75% и 90% в каждом классе), и наоборот, позитивное отношение учителя вызывает принятие его личности со стороны ученика (66% и 93%). Ребенок изначально безусловно принимает учителя, авторитет которого неприрекаем. А учитель через свое эмоциональное отношение запускает механизм принятия, эмоционального удовлетворения или неудовлетворения у ученика от взаимодействия в учебной деятельности.
2. У учителя существует четкий образ каким должен быть ученик и если ребенок не соответствует данному образу, то учитель не принимает его. Возможен и другой вариант. Учитель четко представляет тот образ ученика, личностные качества которого обуславливают негативное отношение и неприятие со стороны учителя. И в случае, если ученик наделен хотя бы несколькими из них он автоматически вызывает эмоциональное неприятие и негативное отношение учителя, изменить которое крайне сложно. Однако, в каждом классе существует свой образ принимаемого ученика в зависимости от личностных особенностей, представлений и предпочтений каждого учителя.
3. Позитивное отношение учителя вызывает у ученика положительное описание взаимоотношений с педагогом. Для принимаемых учеников характерно описание учителя как доброго, заботящегося, любящего своих учеников. Но было бы неверно говорить об абсолютно некритическом отношении принимаемых учеников к учителю, дети не исключают факта, что учитель может быть строгим и иногда сердится. В описании отношения учеников к учителю преобладает позитивная эмоциональная окраска, а значит и благоприятные эмоциональные переживания, формирующие эмоциональную сферу ребенка.

Негативное отношение, неприятие со стороны учителя обуславливает отрицательное описание образа учителя или его формализацию. Непринимаемые учителем дети говорят о том, что ученики боятся учителя и довольно часто дают в описании характеристики внешних данных, что говорит об отсутствии эмоционального контакта между ребенком и учителем. Или же можно предположить, что дети, используя в описании нейтральные характеристики или характеристики внешних данных, стремятся скрыть свое негативное отношение к учителю. Другие ученики открыто описывают учителя как злого, агрессивного и сердитого, и говорят в разных формах о непринятии учениками учителя. Использование негативных характеристик для описания характера отношений между учителем и учеником говорит об эмоциональной неудовлетворенности, дискомфорте ребенка, и несомненно это наносит урон эмоциональному благополучию ребенка, деформирует его эмоциональную сферу, что приводит к искажению личностной структуры.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ.**

Причины эмоциональных переживаний младших школьников связаны с успешностью ребенка в учебной деятельности и взаимоотношениями со значимыми людьми. Нарушение взаимоотношений ребенка и взрослого может быть обусловлено неправильной организацией контактов с ребенком: взрослый может терять обратную связь и входить в постоянные конфликты со сложившимися у ребенка аффективными тенденциями. Подобным отношением учитель вызывает ответное эмоциональное переживание у ребенка, разрушительно влияющее на его эмоциональную сферу. Настораживает довольно высокий процент детей, испытывающих эмоциональное неприятие, негативное отношение к личности учителя, выявленный в данной работе. Этот факт заставляет задуматься о проблеме недооценивания роли эмоционального отношения учителя к своим воспитанникам, ведь именно учитель начальной школы формирует отношение ребенка к учебной деятельности и к обучению в целом. При отсутствии позитивного отношения к учителю, у детей испытывающих состояние эмоционального дискомфорта формируется негативное отношение к школе вообще. Важен тот факт, что при становлении взаимоотношений между учеником и учителем, эмоциональное принятие или неприятие, в первую очередь, педагога является приоритетным. В связи с этим возникает вопрос о работе с учителем, с его представлениями об учениках, с его уровнем принятия.

Гипотезы, выдвинутые в ходе исследования, подтвердились. Действительно, отсутствие позитивного отношения учителя оказывает влияние на формирование эмоционального неприятия ученика. Отношение учителя является приоритетным в становлении отношений «учитель – ученик». Подводя общий итог, можно сказать, что задачи были решены и цель работы полностью достигнута.

**Список литературы**

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М., 1960.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1994.
3. Анцыферова Л.М. О закономерностях познавательной деятельности. – М., 1996.
4. Бажин Е.Ф., Эткинд А.М. Цветовой тест отношений. – Л., 1985.
5. Баннистер Д., Франселла Ф. Новый метод исследования личности. – М., 1987.
6. Битянова М.Р., Азарова Л.В. Работа психолога в начальной школе. – М., 1998.
7. Блага К., Шебек М. Я – твой ученик, ты – мой учитель. – М., 1991.
8. Бодалев А.А. Психология общения. – Воронеж, 1996.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
10. Божович Л.И. О некоторых проблемах и методах изучения психологии личности школьника. // Вопросы психологии личности школьника. – М., 1961. – С. 3-31.
11. Бреслав Г.М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у дошкольников. // Вопросы психологии. – 1984. - №3. – С. 6-13.
12. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. – М., 1990.
13. Бурхачук Л.Ф., Морозова С.М. Словарь – справочник по психодиагностике. – Киев, 1989.
14. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М., 1976. С.73-80.
15. Волович М.Б. Не мучить, а учить: о пользе педагогической психологии. – М., 1992.
16. Волокитина М.И. Очерки психологии младших школьников. – М., 1955.
17. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
18. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.4. Детская психология. / Под ред. Эльконина Д.Б. – М., 1984.
19. Гайдар К.М., Вьюнова Н.И. Диагностическая работа психолога в конфликтной ситуации//Журнал практического психолога.- 1996. - №4. – с.8-16.
20. Гозман Я.Л. Психология эмоциональных отношений. – М., 1987.
21. Ганзин В.А., Юрченков В.И. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психологических состояний человека. / Психологические состояния. – М., 1981. С. 5-16.
22. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
23. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников. // Вопросы психологии. – 1981. - №6. – С. 36-42.
24. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников. // Формирование учебной деятельности школьников. – М., 1982.
25. Додонов Б.И. Потребность, отношения и направленность личности. // Вопросы психологии. – 1973. - №6. – С. 18-29.
26. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М., 1978.
27. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 1999.
28. Зобков В.А. Психологические отношения личности учащихся. – Казань, 1992.
29. Изард К. Психология эмоций. – С.-П., 1999.
30. Индивидуальные варианты развития младшего школьника. / Под ред. Занкова Л.В., Зверевой М.В. – М., 1973.
31. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск, 1976. с.17.
32. Кондратьева С.В. Учитель-ученик. – М., 1984.
33. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991.
34. Лейтес И.С. Умственные способности и возраст. – М., 1971.
35. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М., 1997.
36. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
37. Люшер М. Цвет вашего характера. – М., 1997.
38. Мейли Р. Факторный анализ личности. // психология индивидуальных различий. – М., 1982.
39. Мепчинская Н.А. Краткий обзор состояния проблемы неуспеваемости школьников. // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. – М., 1971. – С. 8-31.
40. Методы изучения эмоциональных процессов и состояний. Ч.2. (сост. Михайлова С.Н., Исаева Т.А.). – Барнаул, 1992.
41. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 1998.
42. Мухина В.С. Детская психология. – М., 1985.
43. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М., 1986.
44. Мясищев В.Н. Проблемы отношений человека и ее место в психологии. – М., 1957. С. 142-154.
45. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л., 1960.
46. Мясищев В.Н. Дружба и вражда в их социально-психологической значимости. // Социальная психология личности. – Л., 1974. – С.13-20.
47. Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей социальной психологии. – Тбилиси, 1974. – С.169.
48. Натазан Э.Ш. Психологический анализ поступков ученика. – М., 1991.
49. Неймарк М.С. Некоторые проблемы личности школьника. – М., 1975.
50. Немов Р.С. Психология в т. 2. Т.2. – М., 1995.
51. Обозов И.И. Межличностные отношения. – Л., 1979.
52. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М., 1996.
53. Ольшанский В.Б. Межличностные отношения. // Социальная психология. – М., 1975. – С. 196-240.
54. Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста. / Под ред. Эльконина Д.Б. – М., 1988.
55. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – М.,1997.
56. Петровский А.В., Платонов К.К. Психология межличностных отношений. // Общая психология. – М., 1976. –С. 136-157.
57. Проблемы психологического развития. // Материалы конференции “Психическое развитие в онтогенезе: закономерности и возможные периодизации”. (Общ. ред. Кравцова Е.Е., Спиридонова В.Ф.) – М., 2000.
58. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. / Под ред. Бодалева А.А., Ляудиса В.Я. – М., 1980.
59. Психологические проблемы неуспеваемости школьников./Под ред Славиной Л.С. – М., 1979.
60. Психология эмоций./Под ред. Додонова Б.И. – Киев,1987.
61. Психическое развитие младших школьников./Под ред. Давыдова В.В.- М., 1990.
62. Работа психолога в начальной школе./Под ред. Рогова Е.И, - М., 1998.
63. Реан А.А. КоломинскийЯ.Л. Социальная педагогическая психология. – С-П.,1999.
64. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М.,1998.
65. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. – М., 1998.
66. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения./Под ред. Ядова В.А. – Л., 1979.
67. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. – М., 1958.
68. Современная психология: справочное руководство.- М., 1999.
69. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. – М., 1980.
70. Степанов С.И. Психологическое диагностирование ребенка по его рисункам.//Воспитание школьников. – 1995. - №3.- С.17-28.
71. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений. – М., 1999.
72. Тарновский С.А. Исследование эмоционального взаимодействия (на примере диады). – Л.,1983.
73. Учитель и психическое развитие школьников./Под ред. Марковой А.К., Шиловой Т.А. – М., 1993.
74. Фридман Л.Ф. Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.,1998.
75. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск,1994.
76. Цукерман Г.А. Романеева М.П. Кооперация со сверстниками как существенное условие обучения младших школьников.//Вопросы психологии.- 1982. - №1. – С.11-18.
77. Цукерман Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности.//Вопросы психологии. – 1999. -№6. – С.3-8.
78. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. – М.,1995.
79. Щукина Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике. – М., 1971.
80. Эмоциональное здоровье вашего ребенка./Под ред. Ауэрса Р. – М.,1996.
81. Эткинд А.М. Эмоциональные компоненты самоотчетов и межличностных суждений.//Вопросы психологии. – 1983. - №2. – С.25-37.
82. Якобсон П.М. Психология чувств. – М., 1961.
83. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации: избранные психологические труды. – Воронеж, 1998.

**Приложение 1**

Эмоциональное отношение учителя 2 Б класса к ученикам (Результаты качественного анализа ЦТО)

Раскладка учителя по предпочтению: Красный, желтый, фиолетовый, зеленый, серый, синий, коричневый, черный.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Раскладка на ученика | Эмоциональное отношение |
| 1 | Серый | В-5 Н-7 Частичное эмоциональное принятие |
| 2 | Синий | В-6 Н-5 Эмоциональное неприятие |
| 3 | Красный | В-1 Н-1 Полное эмоциональное принятие ученика |
| 4 | Синий | В-6 Н-5 Эмоциональное неприятие |
| 5 | Серый | В-5 Н-7 Частичное эмоциональное принятие |
| 6 | Коричневый | В-7 Н-6 Полное эмоциональное неприятие личности ученика |
| 7 | Зеленый | В-4 Н-3 Частичное эмоциональное приятие |
| 8 | Желтый | В-2 Н-2 Эмоциональное принятие |
| 9 | Серый | В-5 Н-7 Частичное эмоциональное принятие |
| 10 | Фиолетовый | В-3 Н-4 Эмоциональное принятие, негативизм не выражен |
| 11 | Коричневый | В-7 Н-6 Полное эмоциональное неприятие личности ученика |
| 12 | Синий | В-6 Н-5 Эмоциональное неприятие |
| 13 | Черный | В-8 Н-8 Полное эмоциональное отвержение |
| 14 | Коричневый | В-7 Н-6 Полное эмоциональное неприятие личности ученика |
| 15 | Красный | В-1 Н-1 Полное эмоциональное принятие ученика |
| 16 | Фиолетовый | В-3 Н-4 Эмоциональное принятие, негативизм не выражен |
| 17 | Черный | В-8 Н-8 Полное эмоциональное отвержение |
| 18 | Серый | В-5 Н-7 Частичное эмоциональное принятие |
| 19 | Серый | В-5 Н-7 Частичное эмоциональное принятие |
| 20 | Красный | В-1 Н-1 Полное эмоциональное принятие |
| 21 | Черный | В-8 Н-8 Полное эмоциональное отвержение |
| 22 | Коричневый | В-7 Н-6 Полное эмоциональное неприятие |

Эмоциональное отношение школьников к учителю

Принимаемые

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Раскладка на учителя | | Раскладка по предпочтению | | Эмоциональное отношение |
| 1 | Красный | | Желтый  Красный  Серый  Коричневый  Фиолетовый  Зеленый  Синий  Черный | | В-2 Н-1.  Эмоциональное принятие, позитивное отношение, однако выражено чувство тревоги |
| 2 | Зеленый | | Красный  Желтый  Зеленый  Синий  Фиолетовый  Коричневый  Серый  Черный | | В-3 Н-3  Средний уровень эмоционального принятия, негативизм не выражен |
| 3 | Зеленый | | Желтый  Зеленый  Красный  Синий  Фиолетовый  Коричневый  Серый  Черный | | В-2 Н-3  Эмоциональное принятие, позитивное отношение |
| 4 | Зеленый | | Зеленый  Красный  Синий  Желтый  Фиолетовый  Серый  Коричневый  Черный | | В-1 Н-3  Полное эмоциональное принятие, очень позитивное отношение |
| 5 | Фиолетовый | | Желтый  Красный  Зеленый  Фиолетовый  Коричневый  Синий  Серый  Черный | | В-4 Н-4  Частичное эмоциональное принятие, негативизм выражен не отчетливо |
| 6 | Зеленый | | Фиолетовый  Черный  Серый  Синий  Зеленый  Желтый  Красный  Коричневый | | В-5 н-3  Частичное эмоциональное принятие, негативизм, чувство тревоги |
| 2 «Б» Частично принимаемые | | | | | |
|  | | Раскладка на учителя | | Раскладка по предпочтению | Эмоциональное отношение |
| 7 | | Красный | | Желтый  Красный  Зеленый  Фиолетовый  Синий  Коричневый  Серый  Черный | В-2 Н-1 Эмоциональное принятие личности учителя, позитивное отношение |
| 8 | | Синий | | Красный  Фиолетовый  Желтый  Зеленый  Синий  Коричневый  Серый  Черный | В-5 Н-5 Частичное эмоциональное принятие, негативизм |
| 9 | | Красный | | Желтый  Синий  Фиолетовый  Зеленый  Коричневый  Серый  Черный  Красный | В-8 Н-1 Полное отвержение личности учителя, ярко выраженный негативизм |
| 10 | | Фиолетовый | | Желтый  Красный  Зеленый  Фиолетовый  Синий  Коричневый  Серый  Черный | В-4 Н-4 Частичное эмоциональное принятие личности учителя, негативизм выражен не отчетливо |
| 11 | | Фиолетовый | | Красный  Зеленый  Желтый  Фиолетовый  Синий  Коричневый  Серый  Черный | В-4 Н-4 Частичное эмоциональное принятие личности учителя, негативизм выражен не отчетливо |
| 12 | | Синий | | Фиолетовый  Зеленый  Желтый  Красный  Серый Коричневый  Синий  Черный | В-7 Н-5 Полное эмоциональное неприятие, выраженное чувство негативизма, тревоги. |

2Б Непринимаемые

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 13 | Красный | Красный  Желтый  Зеленый  Фиолетовый  Синий  Коричневый  Серый  Черный | В-1 Н-1 Полное эмоциональное принятие личности учителя, позитивное отношение |
| 14 | Черный | Красный  Фиолетовый  Синий  Желтый  Зеленый  Коричневый  Серый  Черный | В-8 Н-8 Полное эмоциональное отвержение, ярко выраженное чувство негативизма, тревоги |
| 15 | Серый | Фиолетовый  Желтый  Зеленый  Синий  Красный  Серый  Коричневый  Черный | В-6 Н-7 Эмоциональное неприятие, чувство тревоги |
| 16 | Коричневый | Фиолетовый  Красный  Желтый  Зеленый  Синий  Серый  Коричневый  Черный | В-7 Н-6 Полное эмоциональное неприятие, выраженное чувство негативизма, тревоги |
| 17 | Серый | Желтый  Красный  Зеленый  Синий  Коричневый  Серый  Фиолетовый  Черный | В-6 Н-7 Эмоциональное неприятие, чувство тревоги |
| 18 | Серый | Красный  Желтый  Зеленый  Фиолетовый  Синий  Серый  Коричневый  Черный | В-6 Н-7 Эмоциональное неприятие, выражено чувство тревоги |
| 19 | Черный | Красный  Желтый  Зеленый  Фиолетовый  Синий  Коричневый  Серый  Черный | В-8 Н-8 Полное эмоциональное отвержение, ярко выраженное чувство негативизма, тревоги |
| 20 | Коричневый | Фиолетовый  Желтый  Зеелный  Красный  Черный  Серый  Синий  Коричневый | В-8 Н-6 Полное эмоциональное отвержение личности учителя, ярко выражен негативизм, тревога |
| 21 | Синий | Желтый  Красный  Зеленый  Фиолетовый  Серый  Коричневый  Синий  Черный | В-7 Н-5 Полное эмоциональное неприятие, очень высокий уровень тревоги и негативизма |
| 22 | Красный | Фиолетовый  Желтый  Зеленый  Синий  Коричневый  Серый  Красный  Черный | В-7 Н-1 Полное эмоциональное неприятие, боязнь, негативизм и тревога четко выражены |

Эмоциональное отношение учителя 2 «В» класса к ученикам.

(Результаты качественного анализа)

Раскладка учителя по предпочтению: красный, фиолетовый, желтый, зеленый, синий, коричневый, серый, черный.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Выбор на ученика | Эмоциональное отношение |
| 1 | Серый | В-7 Н-7 Полное эмоциональное неприятие |
| 2 | Серый | В-7 Н-7 Полное эмоциональное неприятие |
| 3 | Желтый | В-3 Н-2 Эмоциональное принятие |
| 4 | Серый | В-7 Н-7 Полное эмоциональное неприятие личности ученика |
| 5 | Красный | В-1 Н-1 Полное эмоциональное принятие, позитивное отношение |
| 6 | Серый | В-7 Н-7 Полное эмоциональное неприятие |
| 7 | Желтый | В-3 Н-2 Эмоциональное принятие |
| 8 | Красный | В-1 Н-1 Полное эмоциональное принятие, позитивное отношение |
| 9 | Желтый | В-3 Н-2 Эмоциональное принятие |
| 10 | Красный | В-1 Н-1 Полное эмоциональное принятие |
| 11 | Зеленый | В-4 Н-3 Частичное эмоциональное принятие, позитивное отношение не выражено |
| 12 | Желтый | В-3 Н-2 Эмоциональное принятие личности ученика |
| 13 | Синий | В-5 Н-1 Частичное эмоциональное принятие |
| 14 | Синий | В-5 Н-1 Частичное эмоциональное принятие, негативное отношение четко не выражено |
| 15 | Серый | В-7 Н-7 Полное эмоциональное неприятие |
| 16 | Фиолетовый | В-2 Н-4 Эмоциональное принятие, позитивное отношение |
| 17 | Фиолетовый | В-2 Н-4 Эмоциональное принятие, позитивное отношение к ученику |
| 18 | Желтый | В-3 Н-2 Эмоциональное принятие |
| 19 | Зеленый | В-4 Н-3 Частичное эмоциональное принятие |
| 20 | Фиолетовый | В-2 Н-4 Эмоциональное принятие, выражено позитивное отношение |
| 21 | Желтый | В-3 Н-2 Эмоциональное принятие, позитивное отношение не выражено |
| 22 | Желтый | В-3 Н-2 Эмоциональное принятие |
| 23 | Красный | В-1 Н-1 Полное эмоциональное принятие, ярко выражено позитивное отношение |
| 24 | Коричневый | В-6 Н-6 Эмоциональное неприятие |
| 25 | Серый | В-7 Н-7 Полное эмоциональное неприятие, выражено негативное отношение к ученику |
| 26 | Красный | В-1 Н-1 Полное эмоциональное принятие, выражено позитивное отношение |
| 27 | Серый | В-7 Н-7 Полное эмоциональное неприятие |
| 28 | Зеленый | В-4 Н-3 Частичное эмоциональное принятие, позитивное отношение не выражено |

Эмоциональное отношение школьников 2В к учителю в зависимости от степени принятия.

Принимаемые

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Раскладка на учителя | Раскладка по предпочтению | Эмоциональное отношение |
| 1 | Желтый | Желтый  Красный  Фиолетовый  Зеленый  Синий  Коричневый  Серый  Черный | В-1 Н-2 Полное эмоциональное принятие личности учителя, ярко выражено позитивное отношение |
| 2 | Красный | Красный  Желтый  Черный  Синий  Фиолетовый  Зеленый  Коричневый  Серый | В-1 Н-1 Полное эмоциональное принятие, позитивное отношение |
| 3 | Зеленый | Зеленый  Желтый  Красный  Синий  Фиолетовый  Серый  Коричневый  Черный | В-1 Н-3 Полное эмоциональное принятие, позитивное отношение |
| 4 | Красный | Желтый  Фиолетовый  Красный  Зеленый  Синий  Черный  Серый  Коричневый | В-3 Н-1 Эмоциональное принятие, позитивное отношение не выражено |
| 5 | Зеленый | Красный  Зеленый  Фиолетовый  Синий  Желтый  Серый  Коричневый  Черный | В-2 Н-1 Эмоциональное принятие личности учителя |
| 6 | Желтый | Красный  Зеленый  Желтый  Фиолетовый  Синий  Коричневый  Серый  Черный | В-3 Н-2 Эмоциональное принятие личности учителя |
| 7 | Желтый | Желтый  Красный  Фиолетовый  Зеленый  Коричневый  Синий  Серый  Черный | В-1 Н-2 Полное эмоциональное принятие, позитивное отношение |
| 8 | Желтый | Серый  Желтый  Зеленый  Синий  Фиолетовый  Красный  Коричневый  Черный | В-2 Н-2 Эмоциональное принятие |
| 9 | Синий | Синий  Зеленый  Фиолетовый  Серый  Желтый  Красный  Коричневый  Черный | В-1 Н-5 Полное эмоциональное принятие, ярко выражено позитивное отношение |
| 10 | Желтый | Желтый  Красный  Зеленый  Фиолетовый  Синий  Коричневый  Серый  Черный | В-1 Н-2 Полное эмоциональное принятие, ярко выражено позитивное отношение |
| 11 | Фиолетовый | Красный  Фиолетовый  Желтый  Зеленый  Коричневый  Синий  Серый  Черный | В-2 Н-4 Эмоциональное принятие личности учителя |
| 12 | Красный | Синий  Зеленый  Желтый  Красный  Черный  Фиолетовый  Коричневый  Серый | В-4 Н-1 Частичное эмоциональное принятие |
| 13 | Фиолетовый | Красный  Желтый  Фиолетовый  Зеленый  Синий  Коричневый  Серый  Черный | В-3 Н-4 Эмоциональное принятие, позитивное отношение |
| 14 | Желтый | Желтый  Красный  Фиолетовый  Синий  Зеленый  Коричневый  Серый  Черный | В-1 Н-2 Полное эмоциональное принятие, идентификация с учителем |
| 15 | Желтый | Фиолетовый  Желтый  Красный  Зеленый  Синий  Коричневый  Серый  Черный | В-2 Н-2 Эмоциональное принятие учителя. Наряду с этим чувство эмоциональной неудовлетворенности |

Частично принимаемые

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | Зеленый | Фиолетовый  Синий  Зеленый  Желтый  Красный  Черный  Серый  Коричневый | В-3 Н-3 Эмоциональное принятие, позитивное отношение не выражено |
| 2 | Зеленый | Красный  Фиолетовый  Желтый  Зеленый  Синий  Коричневый  Серый  Черный | В-4 Н-3 Частичное эмоциональное принятие, негативизм отсутствует |
| 3 | Коричневый | Красный  Желтый  Фиолетовый  Зеленый  Коричневый  Серый  Синий  Черный | В-5 Н-6 Частичное эмоциональное принятие, слабо выражен негативизм |
| 4 | Зеленый | Желтый  Красный  Синий  Зеленый  Фиолетовый  Серый  Коричневый  Черный | В-3 Н-3 Частичное эмоциональное принятие, негативизм не выражен |
| 5 | Красный | Желтый  Коричневый  Фиолетовый  Красный  Синий  Серый  Черный  Зеленый | В-4 Н-1 Частичное эмоциональное принятие, негативизм отсутствует |

Непринимаемые

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | Зеленый | Красный  Желтый  Фиолетовый  Синий  Серый  Зеленый  Коричневый  Черный | В-6 Н-3 Эмоциональное неприятие личности учителя |
| 2 | Черный | Красный  Желтый  Фиолетовый  Серый  Зеленый  Синий  Коричневый  Черный | В-8 Н-8 Полное эмоциональное отвержение, ярко выраженное чувство негативизма |
| 3 | Желтый | Синий  Серый  Черный  Фиолетовый  Зеленый  Желтый  Красный  Коричневый | В-6 Н-2 Эмоциональное неприятие, чувство тревоги |
| 4 | Черный | Фиолетовый  Желтый  Синий  Зеленый  Красный  Коричневый  Серый  Черный | В-8 Н-8 Полное эмоциональное отвержение, ярко выраженное чувство негативизма |
| 5 | Желтый | Черный  Коричневый  Серый  Красный  Синий  Зеленый  Желтый  Фиолетовый | В-7 Н-2 Эмоциональное неприятие личности учителя |
| 6 | Желтый | Фиолетовый  Синий  Зеленый  Серый  Черный  Желтый  Коричневый  Красный | В-6 Н-2 Эмоциональное неприятие личности учителя |
| 7 | Коричневый | Черный  Серый  Коричневый  Фиолетовый  Красный  Желтый  Синий  Зеленый | В-3 Н-6 Эмоциональное принятие, выражено чувство тревоги |
| 8 | Желтый | Синий  Красный  Зеленый  Желтый  Серый  Коричневый  Фиолетовый  Черный | В-4 Н-2 Частичное эмоциональное принятие, чувство тревоги |

В – валентность

Н – нормативность

Валентность измеряется рангом цвета, с которым ассоциируется определенный стимул, в индивидуальной раскладке цветов в порядке предпочтения.

Нормативность оценивает позицию этого цвета в ранжировке, условно рассматриваемой как «нормальная» (норма Бальнефера Мошера), эта ранжировка имеет следующий вид: 34251607.

**Приложение 2**

## Оцените, пожалуйста, выраженность следующих черт характера у \_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Упрямый |  |  | Уступчивый |
| Неразговорчивый |  |  | Общительный |
| Импульсивный |  |  | Уравновешенный |
| Робкий |  |  | Решительный |
| Непокорный |  |  | Покорный |
| Мстительный |  |  | Отходчивый |
| Открытый |  |  | Замкнутый |
| Черствый |  |  | Заботливый |
| Жадный |  |  | Щедрый |
| Развязный |  |  | Сдержанный |
| Скованный |  |  | Естественный |
| Высокомерный |  |  | Доступный |
| Слабовольный |  |  | Инициативный |
| Агрессивный |  |  | Дружелюбный |
| Неуверенный |  |  | Самоуверенный |
| Непримиримый |  |  | Терпимый |
| Грустный |  |  | Веселый |
| Озабоченный |  |  | Беззаботный |
| Резкий |  |  | Мягкий |
| Отвлекающийся |  |  | Внимательный |
| Непослушный |  |  | Дисциплинированный |
| Лживый |  |  | Честный |
| Ленивый |  |  | Трудолюбивый |
| Грубый |  |  | Вежливый |
| Небрежный |  |  | Аккуратный |
| Безультурный |  |  | Культурный |
| Отстающий |  |  | Способный |
| Неусердный |  |  | Усердный |
| Несдержанный |  |  | Терпеливый |
| Глупый |  |  | Умный |
| Пассивный |  |  | Активный |

