Курсовая работа

по теме: «ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРОЯВЛЕНИЕ ДЕЗАДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ»

**Введение**

Данная курсовая работа проведена по дисциплине «Педагогическая психология» на тему «Роль стиля педагогической деятельности в проявлении школьной дезадаптации у школьников». Основными составляющими работы являются теоретическая часть, в которой раскрываются понятия стиля педагогической деятельности и школьной дезадаптации, рассматривается связь стиля педагогической деятельности с дездаптацией школьников, и практическая часть, содержащая описание проводимых методик, результаты эмпирических исследований, определение наиболее эффективных стилей педагогической деятельности учителей для адаптации школьников.

## Актуальность работы заключается в том, что в современных условиях у значительной части младших школьников существует проблема школьной дезадаптации, проявляющаяся в нарушениях успеваемости, поведения и межличностных взаимодействий. Адаптация школьников к условиям учебной деятельности органически связана со многими другими проблемами образования. В последнее время произошла смена акцентов в понимании главенствующих факторов дезадаптации: высоко оценивая значимость фактора биопсихологического, проявляющегося в особенностях психофизического развития детей, ученые ведущее значение придают социопсихологическому фактору. Это связано с резким усложнением социального портрета общества, расслоением социальной структуры, сменой главных жизненных ориентиров общества в целом и отдельных индивидуумов в частности.

Все это заметно отразилось на масштабе и глубине дезадаптации школьников к усложняющимся условиям школьной жизни. Наиболее наглядно и интенсивно эти процессы протекают у подростков, которые характеризуются быстрой и глубокой психологической и биологической перестройкой организма, множеством сложных социальных связей, психологической неустойчивостью. В результате дезадаптации как отклонения от возрастных норм в ситуации развития личности и организма у подростков появляются психические расстройства, предрасположенность к возникновению вредных привычек, проявления девиантного поведения, снижается успеваемость, возрастает вероятность правонарушений и, следовательно, социальная опасность. Вследствие этого возникает потребность в подробном анализе сущности механизмов факторов дезадаптации; разработке системы работы педагогических коллективов по педагогической поддержке учащихся в дезадаптационных ситуациях с учетом возрастных особенностей.

Целью настоящей работы является рассмотрение влияния стиля педагогической деятельности на проявления школьной дезадаптации школьников.

Задачи исследования:

1. Проанализировать различные теоретические подходы к пониманию школьной дезадаптации.

2. Изучить стили педагогической деятельности.

3. Проверить наличие влияния стиля педагогической деятельности на дезадаптацию младших школьников.

Гипотезой исследования является предположение о том, что авторитарный стиль педагогической деятельности в большей степени способствует проявлению школьной дезадаптации, в отличие от либерального и демократического.

Методы исследования:

– анализ литературы по проблематике

– методика диагностики стиля педагогической деятельности В.Л. Симонова;

– экспериментально психологическое исследование с помощью методики диагностики школьной дезадаптации;

Теоретическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов для дальнейшего развития теории учебной деятельности школьников. Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты позволяют определить наиболее эффективные стили педагогической деятельности учителей для адаптации школьников.

Данная курсовая работа состоит из трех глав. В первой главе рассматриваются теоретические основания школьной дезадаптации как социально-психологической проблемы, дается обзор проблемы школьной дезадаптации в теории и истории психологии на основе изучения работ отечественных и зарубежных психологов. Вторая глава рассматривает различные стили педагогической деятельности.

Третья – практическая часть работы, в которой отслеживается связь стиля педагогической деятельности с дездаптацией школьников, проведение методики диагностики школьной дезадаптации, методика диагностики стиля взаимодействия В.Л. Симонова, анализ полученных результатов.

В заключении изложены теоретические и практические выводы в целом по работе.

# Школьная дезадаптация

**1.1 Определение понятия школьной дезадаптации**

О большом практическом и теоретическом значении вопроса школьной адаптации говорит рост числа как отечественных, так и зарубежных публикаций, посвященных этой проблеме. Проблема адаптации детей в школе, причины девиантного поведения постоянно волнуют как педагогов, воспитателей, так и психологов.[[1]](#footnote-1)

Огромную роль в рассмотрении проблем нарушения дисциплины, причин нежелания учиться принадлежат отечественным педагогам – П.П. Блонскому, К.Д. Ушинскому, С.Т. Шацкому и др. В настоящее время актуальными представляются воззрения Л.С. Выготского на механизм адаптации индивидуумов к обществу в процессе формирования личностного опыта. Значительный вклад в изучение проблемы генезиса личности, соотношения социального и индивидуального в личностном опыте внесли ученики Л.С. Выготского – Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев и др. Вопросы устойчивости личности в различных условиях рассмотрены в работах И.С. Кона.

Наряду с общетеоретическими работами стали появляться узкоспециализированные детальные изыскания по различным направлениям, в том числе по изучению причин и путей профилактики школьной дезадаптации. Эта проблема была и остается одной из самых актуальных, поэтому ей посвящены сотни трудов, диссертаций, книг, статей и т.п. Влияние среды на процесс дезадаптации, меры социальной поддержки учащихся в предконфликтных и конфликтных ситуациях рассматривается в работах Б.Н. Алмазова. Причины и формы дезадаптации в связи с неврозами представлены в работах С.А. Бадмаева, Б.С. Братусь, В.Н. Мясищева, А.С. Слуцкого, Н.И. Фелинской и др. Педагогические и социальные проблемы дезадаптации – в работах Ю.Е. Алешиной, А.С. Белкина, Т.А. Власовой, А.И. Кочетова и др. В работах Л.М. Аболина, С.А. Беличевой, К.Н. Волкова, А.Е. Личко, Ю.А. Миславского и др. акцентируется внимание на психологических аспектах дезадаптации. В зарубежной печати имеются работы по характеру проявлений и типологии дезадаптации. Среди них можно выделить исследования С. Аш, посвященные механизму комфортности; труды П. Поппера и И. Раншбурга о социальных факторах развития личности; М.А. Робера и Ф. Тильмана о типологии личности, психологии индивидуального и группового поведения; Е. Галантера, Дж. Миллера и К. Прибрама – о нейродинамических аспектах личности; М. Земска – об адаптации подростков в семье; Г. Лебона – о законах поведения человека в неорганизованной общности людей. В работах неофрейдистов А. Адлера, К. Хорни, К. Юнга, Э. Фромма и др. особое внимание уделяется структуре личности, природе комплексов, социальной обусловленности поведения и психики человека.[[2]](#footnote-2) Несмотря на значительное количество публикаций по проблеме школьной дезадаптации, многие аспекты процесса адаптации и реадаптации остаются мало исследованными, особенно с позиций современных гуманистических подходов к образованию.

Школьная дезадаптация – это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

В основе этих проблем лежит сложное взаимодействие индивидуальных и социальных факторов, неблагоприятных для гармоничного развития, а пучковым механизмом формирования самих проблем в подавляющем большинстве случаев становится несоответствие предъявляемых к ребенку педагогических требований его возможностям.[[3]](#footnote-3)

В самом общем виде под школьной дезадаптацией понимается некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным. Социопсихологический и психофизиологический параметры являются составными элементами социального статуса ребенка и зависят от стартового потенциала детства. Опираясь на концепцию жизненных шансов М. Вебера и теорию социокультурного капитала П. Бурдье, стартовый потенциал детства можно определить, в общем виде, как жизненные шансы ребенка на доступ к социокультурным благам. При этом важно отметить, что стартовый потенциал имеет сложную структуру и состоит из множества компонентов.[[4]](#footnote-4) Можно выделить внутреннюю структуру (природный старт), которая определяется физико-генетическими (биологическое, интеллектуальное развитие) и экзистенциальными (уникальность развития: восприятие ребенка как личность) характеристиками. Внешняя структура представлена, главным образом, потенциалом семьи и ресурсами общества, в том числе и влиянием педагогов.

Нельзя не заметить существующее противоречие между фундаментально разработанными теоретическими концепциями личностно-ориентированного образования и предметно-ориентированными установками педагогической деятельности многих школьных педагогов, для которых личность школьника остается на втором плане по сравнению с его успехами в учебе. Это является главной причиной дискомфортного состояния учащихся, что часто ведет к общей дезадаптации школьников.[[5]](#footnote-5)

**1.2 Рассмотрение понятия школьной дезадаптации. Виды, факторы, классификации**

По мнению отечественных психологов, дезадаптация – процесс нарушения связей в системе «личность – социум». Чем большую область взаимоотношений между индивидом и социумом захватывает процесс дезадаптации, тем меньше уровень реальной адаптации. Процесс взаимодействия индивида и социума – это, прежде всего, процесс их взаимоотношений. В последнее время приобретает популярность теория симптомокомплексов (В.С. Мерлин, Т.Д. Молодцова и др.). Последователи этой теории считают симптомокомплексы группой психических свойств личности, обусловленных несколькими взаимосвязанными отношениями личности. Проявляются симптомокомплексы как в ситуативных мотивах и установках, так и в устойчивых свойствах личности.[[6]](#footnote-6)

По мнению Молодцовой Т.Д., дезадаптация – это результат внутренней или внешней и нередко комплексной дегармонизации взаимодействия личности с самой собой и обществом, которая проявляется во внутреннем дискомфорте, нарушениях деятельности, поведения и взаимоотношений личности с окружающими его людьми. Т.Д. Молодцова рассматривает дезадаптацию как явление интегративное, имеющее ряд видов. К таким видам относит: патогенный, психосоциальный и социальный виды.

– Патогенный вид определяется как следствие нарушений нервной системы, болезни головного мозга, нарушений анализаторов и проявлений различных фобий.

– Психосоциальная дезадаптация трактуется как результат половозрастных изменений, акцентуаций характера, неблагоприятных проявлений эмоционально-волевой сферы, умственного развития и т.д.

– Дезадаптация социальная, как правило, проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок.

В отдельную группу Т.Д. Молодцова выделяет дезадаптацию психологическую и социально-психологическую. К психологической группе дезадаптации относит фобии различных внутренних мотивационных конфликтов, а также некоторые виды акцентуаций, которые еще не повлияли на социальную систему развития, но которые нельзя отнести к явлениям патогенным. К психологической дезадаптации она относит все виды внутренних нарушений. К этим нарушениям следует отнести самооценки, ценности и направленности подростков, которые сказались на самочувствии личности подростка, привели к стрессу или фрустрации, травмировали в основном саму личность, но пока не сказались еще на ее поведении. Источником социально-психологического вида дезадаптации, в отличие от психосоциальной, считает нарушения в социуме, которые действительно влияют на психику подростка. В этом случае социальную адаптацию связывает не только с теми, кто асоциален или неудобен окружающим по причине нарушения социума, но и теми, которые не нашли место в обществе, как бы «выпали» из него, и в том числе из своего микросоциума.[[7]](#footnote-7)

На основе данной информации можно выделить следующие виды дезадаптации: патогенную, психологическую, психосоциальную, социально-психологическую и социальную. Молодцова Т.Д. предлагает анализировать дезадаптацию в зависимости от степени распространенности в разных областях жизни и деятельности, а также в зависимости от того, в какой степени ею охвачена личность. По степени выраженности анализирует дезадаптацию как скрытую, открытую и ярко выраженную. По характеру возникновения анализирует как первичную, вторичную, а по длительности протекания – как ситуативную, временную и устойчивую.

Рассматривая феномен дезадаптации, следует отметить, что существуют защитные механизмы, скрывающие причины и частично нейтрализующие дезадаптационные процессы. Основу исследований в этом направлении заложил З. Фрейд. Им и его последователями были выделены несколько видов защитных механизмов личности. Состояние внутренней дезадаптации, если следовать положениям Фрейда и концепциям неофрейдистов, можно характеризовать как субъективное, эмоционально окрашенное отражение в сознании человека борьбы внешнего и внутреннего, неразрешенных противоречий между тем, что побуждает поведение на самом деле, и тем, что должно было им руководить.[[8]](#footnote-8)

Факторы дезадаптации

Дезадаптация является многофакторным процессом. В ходе рассмотрения литературы был проведен анализ ведущих факторов, определяющих возникновение, развитие формы и глубину дезадаптации. В настоящее время накоплен значительный объем информации о факторах дезадаптации подростков, требуется его обобщить и систематизировать. Дезадаптация может быть инициирована различными факторами, которые можно объединить в две основные группы: социальные, или объективные, и личностные, или субъективные. Факторы тесно взаимосвязаны, взаимодополняя и обусловливая друг друга, так же как взаимосвязаны процессы социо- и психоонтогенеза. [[9]](#footnote-9)

Одним из основных факторов, определяющих уровень дезадаптации, стоит фактор семьи. Ведущим этот фактор считает подавляющее число исследователей. Одной из ведущих функций семьи считается воспитательная, обеспечивающая социализацию детей. Однако выполнение этой функции далеко не всегда удовлетворительное, что приводит к дезадаптации членов семьи в целом и подростков в частности. Исследователями выделяется ряд причин дезадаптации[[10]](#footnote-10), возникающих в семье: неполный состав семьи, низкий уровень педагогической культуры родителей, негативные отношения внутри семьи, отстранение родителей от процесса воспитания в силу различных причин, низкое или сверхобеспеченное материальное положение семьи

С семейными взаимоотношениями связано как возникновение дезадаптации, так и усиление дезадаптационных процессов, обусловленных другими факторами. Эффект усиления дезадаптации обычно связан с некорректными реакциями родителей на учебные неудачи, отдельные поступки подростков, замечания учителей и т.д.

На второе место по важности ставится фактор организации учебной деятельности, фактор школы. Причины школьной дезадаптации различны, как и ее формы. Чаще всего дезадаптация, связанная с учебной деятельностью, проявляется в нарушениях правил поведения, взаимоотношений в рамках учебных заведений (c педагогами, с одноклассниками и т.д.), а также в серьезных затруднениях при усвоении учебного материала, слабой реализации творческого и интеллектуального потенциала школьников.[[11]](#footnote-11) По мнению Н.М. Иовчука и А.А. Северного, «школьная дезадаптация представляет собой сложное социально-личностное явление, являющееся результатом нарушенного взаимодействия личности школьника и среды».

К основным причинам школьной дезадаптации исследователи относят негуманный характер общения в школе, особенности индивидуального стиля учителя, личностные качества педагогов и администрации учебного заведения, отсутствие условий для полноценного личностного развития учеников, негативные установки педагогов по отношению к учащимся, особенности межличностных взаимоотношений в классных коллективах, низкий методический уровень преподавания, низкий уровень общей культуры педагогов и т.д.

Любая из перечисленных причин может привести к появлению дезадаптационных процессов, одновременно усиливая действие других причин.[[12]](#footnote-12)

Школьная дезадаптация может проявляться как спонтанно, скачкообразно, в случае действия ярко выраженного дезадаптационного фактора, так и постоянно, выявляясь после длительного латентного периода. Можно выделить следующие формы проявления школьной дезадаптации у подростков:

• ощущение школьником своей личностной несостоятельности, отторжения от коллектива;

• изменение мотивационной стороны деятельности, начинают преобладать мотивы избегания;

• потеря перспективы, уверенности в себе, нарастают чувства тревожности и социальной апатии;

• невыполнение школьником учебных обязанностей;

• увеличение количества нарушений дисциплины.

• возрастание конфликтов с окружающими;

• учебная неуспеваемость подростков.

Особое место в иерархии факторов дезадаптации занимают свойства самой личности ребенка. Среди многочисленных причин дезадаптации, относящихся к данному фактору, можно выделить:

* недостаток развития интеллектуальной, эмоциональной, мотивационно-личностной сфер личности, нарушение познавательной сферы;

• отсутствие системы ценностных ориентиров;

• появление внутренних комплексов;

• физические и психические переутомления;

• период личностных неудач;

• неадекватную самооценку;

• затянувшийся инфантилизм, нередко переходящий в апатию;

• агрессивность социального поведения;

• слабое развитие волевых качеств, повышенную конформность в поведении. [[13]](#footnote-13)

Важнейшей причиной дезадаптации являются особенности характера. Их значение в отечественной науке долгое время преуменьшалось, однако исследования зарубежных психологов, ряда отечественных ученых (С.А. Бадмаева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Е. Личко, С.Л. Рубинштейна и др.) показали, что многие случаи дезадаптации вызываются именно нарушениями в личностной сфере. Особенности характера (его акцентуации), по мнению С.А. Бадмаева, могут быть предрасполагающими факторами для развития невротических реакций, нервов и т.д., обусловливающими проявления дезадаптационного поведения. Акцентуация сама по себе может не являться причиной дезадаптации, так как, по сути, является крайним вариантом нормального характера. Однако в психотравмирующих ситуациях она способствует нарушению адаптации и приводит к девиантному характеру поведения подростков. По мнению К. Леонгарда, акцентуации могут приобретать патологический характер, разрушая структуру личности.[[14]](#footnote-14)

Классификация школьной дезадаптации

Дезадаптация, как любой процесс, имеющий факторы возникновения и развития, параметры качественного состояния, направленность развития, поддается классификации. Классификационная характеристика необходима для выбора оптимальных путей реадаптации и профилактики дезадаптации. В настоящее время существует несколько типов классификации дезадаптации (Беличевой С.А., Молодцовой Т.Д. и др.) по различным критериям. Наиболее полный вариант классификации принадлежит Молодцовой Т.Д. Исходя из обобщения практики, можно рассматривать следующий вариант классификации:

– по источнику возникновения;

– по характеру проявления;

– по области проявления;

– по интенсивности;

– по охвату.

По источнику возникновения дезадаптацию подразделяют на экзогенную, где причиной дезадаптации служат преимущественно внешние факторы, факторы социальной среды; эндогенную с преимущественным участием в процессе дезадаптации внутренних факторов (психогенных заболеваний, индивидуальных особенностей психологического развития и т.д.) и комплексную, причины возникновения которой многофакторны.[[15]](#footnote-15)

Эта классификация дополняет классификацию Молодцовой Т.Д., которая в зависимости от проявления дезадаптации выделяет патогенную, проявляющуюся в неврозах, истериках, психопатиях, соматических нарушениях и т.д.; психологическую, выражающуюся в акцептуациях характера, фрустрированности, неадекватности самооценки, депривациях и т.д.; психосоциальную, определяющуюся по конфликтности, девиантному поведению, неуспеваемости, нарушениях взаимоотношений; социальную, когда подросток открыто противоречит общепринятым социальным требованиям. Комплексное использование классификации Молодцовой Т.Д. и классификации, предложенной нами, позволяет составить более полную картину о сущности дезадаптации, ее первопричинах и проявлениях.

По характеру проявления дезадаптацию разделяют на поведенческую, проявляющуюся в деятельностных ответных реакциях подростков на дезадапционно-обусловливающие факторы, и скрытую, глубинную, внешне не выраженную, но при определенных условиях способную перейти в поведенческую дезадаптацию. Поведенческие реакции школьников, испытывающих процесс дезадаптации, могут проявляться в конфликтах, недисциплинированности, правонарушениях, вредных привычках, отказе выполнять распоряжения родителей, педагогов, администрации школы. В наиболее тяжелых формах дезадаптации возможны уходы из дома, бродяжничество, попытки суицида и т.д.

Поведенческая дезадаптация легче обнаруживается, что часто облегчает процесс реадаптации. Скрытая дезадаптация в основном связана с нарушениями во внутриличностной среде, определяется индивидуальными особенностями личности, а также может достигать значительной интенсивности. При переходе в поведенческую дезадаптацию она может проявляться в виде депрессии, аффективных реакций и т.д.

По области проявления дезадаптацию можно подразделить на мировоззренческую, когда основные нарушения происходят в мировоззренческом или социально-идеологическом комплексах личностно-значимых взаимоотношений; дезадаптацию деятельностную, при которой нарушения отношений наблюдаются в процессе участия подростка в той или иной деятельности; дезадаптацию общения, возникающую при нарушении во внутрисоциумном и интимно-личностном комплексах отношений, то есть нарушения возникают в процессе взаимодействия подростка в семье, школе, со сверстниками, педагогами; субъектно-личностную, при которой дезадаптация возникает вследствие неудовлетворенности школьника собой, то есть происходит нарушение отношения к самому себе.

Некоторые подвиды дезадаптации выделены Т.Д. Молодцовой. Так, она подразделяет по характеру возникновения дезадаптацию первичную и вторичную. Первичная дезадаптация является источником вторичной, причем часто другого вида. В случае возникновения конфликта в семье (первичная дезадаптация) подросток может замкнуться в себе (вторичная дезадаптация), снизить успеваемость, из-за чего возникает конфликт в школе (вторичная дезадаптация), компенсируя возникшие психологические проблемы, подросток «раздражается» на младших школьниках, может совершить правонарушение. Поэтому очень важно определить, что послужило первопричиной дезадаптации, иначе процесс реадаптации будет очень затруднен, если вообще возможен.

Также Молодцовой Т.Д. были выделены такие подвиды дезадаптации как устойчивая, временная, ситуативная, дифференцированных по времени ее протекания. В случае кратковременной дезадаптации, связанной с какой-либо конфликтной ситуацией и прекращающейся по завершении конфликта, речь будет идти о ситуативной дезадаптации. Если дезадаптация периодически проявляется в сходных ситуациях, но еще не приобрела устойчивого характера, такой подвид дезадаптации относится к временной. Устойчивая дезадаптация характеризуется регулярным, длительным действием, слабо поддается реадаптации и, как правило, захватывает значительное число комплексов взаимоотношений. Конечно, приведенные классификации довольно условны, в реальной действительности дезадаптация чаще всего является комплексным образованием, обусловленным различными факторами.[[16]](#footnote-16)

1. **Стили педагогической деятельности**
	1. **Подходы к определению стилей педагогической деятельности**

В разное время в отечественной науке рассматривались различные аспекты стилевой проблематики: содержательные характеристики стиля педагога; методологические и теоретические основы формирования стиля; практическая возможность диагностики стиля и условия развития индивидуального стиля педагога. Современная педагогическая практика, ориентированная на компетентностный подход, предъявляет все новые требования к подготовке и деятельности педагога. В этой связи поиск возможностей управления процессом формирования и развития индивидуального стиля педагога обусловлен надеждой на успешное профессиональное становление, самореализацию и самоактуализацию личности педагога.

Стиль как педагогический феномен изучался на разной методологической основе. Прежде всего, большое влияние на изучение стиля педагога оказали традиции психологической науки. В этой связи педагогические изыскания в области стиля осуществлялись, как правило, в контексте результативности, эффективности педагогической деятельности, сопряженной с личностными свойствами. Значительный интерес представляют работы А.К. Марковой, А.Я. Никоновой, Н.А. Аминова, которые изучают индивидуальный стиль педагогической деятельности в контексте личностных свойств, психологических особенностей и психологических задатков. Общей характеристикой данного направления является личностный или личностно-деятельностный аспект в рассмотрении индивидуального стиля с опорой на соответствующие психологические теории и концепции. Кроме того, направления стилевых исследований определялись долгое время доминирующей в отечественной научной школе деятельностной парадигмой. Иными словами, рассматривались аспекты наилучшего уравновешивания индивидуального (личностного) стиля педагога с требованиями той деятельности, в которой проявляется и развивается его стиль. Так, например, В.И. Загвязинский, В.А. КанКалик, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, В.А Сластенин под педагогическим стилем понимают проявление в деятельности личностных качеств, определяющих своеобразие профессионального поведения педагога, его мастерство, творческий почерк, предпочитаемые каналы самореализации и педагогического влияния на учащихся.

В традициях отечественной психологии А.К. Маркова и А.Я. Никонова в своем исследовании опираются на деятельностный подход. На его основе выделены четыре типа стилей педагогической деятельности современного учителя.[[17]](#footnote-17)

1. Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС). Для педагогов с данным стилем деятельности характерно недостаточное планирование учебно-воспитательного процесса, но высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения, в том числе инновационных. Такие педагоги часто практикуют коллективные обсуждения, стимулируют спонтанные высказывания учащихся.
2. Эмоционально-методичный стиль (ЭМС). Для педагога с ЭМС характерны развернутое планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, преобладание интуитивности над рефлективностью. Педагог с ЭМС стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета.
3. Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС). Для педагога с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, развернутое
планирование учебно-воспитательного процесса. Педагог с данным стилем деятельности проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС) проявляется в консервативности в использовании средств, способов педагогической деятельности, высокой методичности. Педагог с РМС работает с небольшим количеством учеников и для него характерна в целом рефлексивность.

Интересное представление педагогического стиля мы находим в работах Н.А. Аминова. Его подход заключается в том, что педагогический стиль автор рассматривает как стержневой компонент педагогического мастерства. Под педагогическим стилем он понимает проявляющуюся в деятельности педагога внутреннюю установку на один их двух типов взаимодействия – партнерство или результативность. Соответственно этим двум установкам выделяются и описываются два основных стиля педагогической деятельности: стиль, ориентированный на развитие школьников, и стиль, ориентированный на достижение школьниками высоких результатов в развитии. Направленность личности как системообразующая в структуре индивидуального стиля, по мнению автора, позволяет осуществлять диагностику индивидуальных стилевых проявлений конкретного педагога. Ярко выраженный педагогический стиль является показателем и детерминантой педагогического мастерства, поскольку «свидетельствует о том, что педагог, проявивший себя как ориентированный на «развитие» или на «результативность», смог выработать свою собственную систему педагогических средств и способов воздействия на учащихся, дающую высокие результаты в процессе их обучения и воспитания»[[18]](#footnote-18). Другое направление в исследовании стилевой проблематики определилось в результате структурного анализа образовательного процесса.

Так, традиционно в структуре образовательного процесса как один из компонентов выделяется коммуникативный, который, по словам В.П. Симонова, характеризуется прежде всего стилем общения всех субъектов данного процесса (учащихся, учителей, руководителей). Именно стиль общения субъектов образования автор определяет как стиль педагогического взаимодействия.

Важным в данном подходе является то, что В.П. Симонов рассматривает стиль общения не отдельно взятой личности, а стиль взаимодействия субъектов образования, то есть определяет и характеризует стиль межсубъектного взаимодействия, что, несомненно, является педагогическим подходом. Вместе с тем автор, как уже было отмечено, опирается на социальнопсихологическую теорию руководства. Он выделяет три стиля взаимодействия: автократический (директивный), демократический (коллегиальный), либеральный (непоследовательный, попустительский).[[19]](#footnote-19)

В определении стиля А.В. Торохова отталкивается от принадлежности и проявления стиля в сфере взаимодействия педагога и учащихся в конкретной образовательной среде. Особенность ее подхода заключается в предложении рассматривать и изучать стиль педагога через носителей стиля – учащихся и использовать в этих целях ретроспективный анализ. А.В. Торохова выделяет на основании анализа сочинений следующие стили педагогической деятельности: коммуникатор, просветитель-интеллигент, организатор-воспитатель, предметник-тренер, учитель-фасилитатор и другие. Автор также доказывает, что необходимым компонентом в стиле педагогической деятельности является совместимость стиля педагога и стиля учебной деятельности учащихся.[[20]](#footnote-20)

Столяренко Л.Д. и Самыгин С.И. выделяют четыре стиля педагогической деятельности: либеральный, демократический, авторитарный и автократический. Последний они называют его самовластным стилем педагогической деятельности. В отличие от авторитарного стиля, при котором решения в итоге принимаются совместно с учащимися, руководитель – автократ действует исключительно по собственным убеждениям.[[21]](#footnote-21)

По данным Мухиной В.С. наиболее часто учителя пользуются авторитарным или демократическим стилем. Мухина В.С наблюдала работу учителей с разными стилями педагогической деятельности и изучали виды наказания детей за дисциплинарные нарушения. Оказалось, что учителя с авторитарным стилем делают больше замечаний, записей в дневнике, оценивают поведение на оценку «2»; чаще ставят ребенка у парты, у доски, в угол; чаще говорят обидные слова в адрес ребенка и т.д. Учителя с демократическим стилем деятельности никогда не оказывают на детей физического воздействия, они предпочитают делать устные замечания, строго глядя на ребенка, но, самое главное, они работают с классом, организуя его учебную деятельность, формируя познавательный интерес.[[22]](#footnote-22)

Стиль педагогической деятельности, как показывают исследования А.А. Бодалева и Л.И. Криволапа[[23]](#footnote-23), оказывает влияние на характер межличностных отношений в классе. А.А. Бодалев отмечает, что состояние спокойного удовлетворения и радости чаще возникает у учащихся тех классов, во главе которых стоит педагог, придерживающийся демократических принципов. Когда же педагог – личность авторитарного склада, у школьников нередко появляется состояние подавленности; а переживание гнева и злости чаще отмечается тогда, когда педагог непоследователен, то есть придерживается либерального стиля деятельности. Особенно тяжёлое и гнетущее влияние авторитарный стиль деятельности оказывает на тех ребят, которые чаще всего оказываются в категориях «не принятых» и «изолированных», и особенно на отстающих в учёбе школьников.

Различные стили педагогической деятельности преподавателя по разному влияют на учеников, на их самооценку, адаптивность, мотивации, успешность учебной деятельности и т.д. Следовательно, стиль деятельности каждого педагога должен максимально способствовать развитию учеников.

* 1. **Современная классификация стилей педагогической деятельности**

В педагогике выделяют три общих вида стилей педагогической деятельности: авторитарный, демократический и либерально-попустительский[[24]](#footnote-24).

Авторитарный стиль. Этот стиль характеризуется отчужденным положением учителя от учебной группы и каждого ученика в отдельности. Для учителя с авторитарным стилем характерно эмоциональная холодность и твердая воля. Учителя с этим стилем деятельности главное внимание обращают на методическую культуру, в педагогическом коллективе часто лидируют.

Авторитарные педагоги требуют от детей беспрекословного подчинения и не считают, что должны им объяснять причины своих указаний и запретов. Они жестко контролируют учебную деятельность, причем могут это делать и не вполне корректно. Дети у таких педагогов обычно замыкаются, и их взаимодействие нарушается. Часть детей идет на конфликт, но чаще дети приспосабливаются к такому стилю педагогической деятельности и становятся неуверенными в себе, менее самостоятельными.

Демократический стиль. Демократический стиль деятельности говорит о высоком профессионализме учителя, его позитивных нравственных качествах, любви к детям и является самым продуктивным условием развития личности ребенка. Учитель демократического стиля характеризуется доброжелательностью, терпимостью по отношению к ученикам. Учителя с этим стилем больше обращают внимание на свои психологические умения, у них на уроках школьники чаще испытывают состояния спокойной удовлетворенности.

Демократичные педагоги ценят в поведении детей самостоятельность и дисциплинированность. Они сами предоставляют им право быть самостоятельным в каких-то областях учебной деятельности, не ущемляя прав, одновременно требуя выполнения обязанностей. Контроль, основанный на теплых чувствах и разумной заботе, обычно не слишком раздражает учеников и они часто прислушиваются к объяснениям, почему не стоит делать одного и стоит сделать другое.

Либерально-попустительский стиль педагогической деятельности характеризуется непрофессионализмом, недисциплинированностью. Педагоги характеризуются нерешительностью, колебаниями, их самооценка чаще заниженная, а локус контроля – экстернальный, поэтому учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам и коллегам. Ученикам позволяется делать все, что им вздумается, их делами никто не интересуется. Поведение становится неконтролируемым. А ученики, как бы они не бунтовали, нуждаются в педагогах как в опоре, они должны видеть образец взрослого, ответственного поведения, на который можно было бы ориентироваться

Каждый из вышеописанных стилей педагогической деятельности определяет характер взаимодействия с учениками: от подчинения – к партнерству – к отсутствию направленного воздействия. Следует отметить, что каждый из этих стилей предполагает доминирование либо монологической, либо диалогической формы общения.

Более детализированная дифференциация стилей предложена В.А. Кан-Каликом: 1) общение на основе увлеченности преподавателя совместной с учащимися творческой деятельностью; 2) общение на основе дружеского расположения; 3) общение-дистанция, являющаяся выражением авторитарного стиля; 4) общение-устрашение; 5) общение-заигрывание.[[25]](#footnote-25)

М.И. Станкин в курсе лекций по психологии общения, перефразируя Н. Паркинсона, делит часть преподавателей на три группы в зависимости от манеры беседовать с учащимися:

1. «попугаисты» многократно повторяют одно и то же, по поводу и без повода читают длинные нотации, которые в результате дают «эффект бумеранга» (в психологии – эффект негативного внушения, когда учащиеся привыкают не слушать старшего и действуют ему наперекор);

2. «запугаисты» любой вопрос решают еще до начала разговора и считают, что он обсуждению не подлежит. Они не терпят возражений, не уважают собеседников, в результате чего их перестают уважать;

3. «опутаисты» опутывают слушателей тенетами учености, ошеломляют фактами, цифрами и нескончаемыми цитатами, задают вопросы собеседнику, но ни на один из них не дают ответить[[26]](#footnote-26).

Знакомство с данной классификацией неопытных или не склонных к педагогической деятельности преподавателей полезно для начинающих педагогов с целью исключения ошибок в общении на занятиях.[[27]](#footnote-27)

При выборе приемов обучения преподавателю следует стремиться к сотрудничеству с учащимися, учитывая их потребности, ожидания и представления об учебном процессе и его результатах, только тогда можно добиться наибольшего успеха.

Задача каждого преподавателя состоит в умении моделировать и приспосабливать свой стиль преподавательской деятельности в зависимости от изменяющихся целей и задач учащихся и выбирать на каждом этапе обучения соответствующую роль из данного репертуара (от контролера и лидера на ранних стадиях до наблюдателя и советчика на конечных стадиях учебного процесса).

В современных условиях система обучения не может быть статична, она должна быть подвержена постоянным изменениям и модификациям. От умения преподавателя на каждом этапе обучения оценить адекватность избранных им приемов и средств задачам и ожиданиям студентов и внести соответствующие коррективы в учебный процесс зависит эффективность обучения.

Помимо эффективности обучения, стиль педагогической деятельности также определяет общую атмосферу в коллективе, создает определенный психоэмоциональный настрой, который играет немаловажную роль в психологической адаптации школьников.

1. **Связь стиля педагогической деятельности с дезадаптацией школьников**
	1. **Анализ влияния стиля педагогической деятельности на дездаптацию школьников**

Поступление ребенка в учебное заведение означает начало нового периода его жизни. Успешность преодоления данного периода обусловлена особенностями прохождения дошкольного этапа, развитием дошкольника в семье, детском саду, что в значительной степени интегрировано таким понятием, как «психологическая готовность к школе». Специфика группы, т.е. школьного класса, куда входит ребенок, заключается в том, что он управляется учителем, который, как показали многочисленные исследования, является для ребенка очень референтным и одновременно именно он выступает носителем всех групповых ценностей, норм, правил, которые должен усвоить начинающий ученик. Используя различные способы воздействия, педагог в значительной мере оказывает влияние на формирование взаимоотношений ребенка с другими взрослыми, сверстниками.

Дезадаптация ребенка в школе особенно проявляется в классах, где учителям присущи пассивно-отрицательный или активно-отрицательный стили отношения к детям. Однако не следует сводить проявления школьной дезадаптации к проблеме «плохого» учителя. Ведь известно, например, что сензитивность ребят к школе не одинакова: компенсационные и психозащитные возможности детей очень велики и во многом зависят от внешкольных влияний на них, от семейной ситуации.[[28]](#footnote-28)

В работах педагогического характера большое значение придается и личности учителя, влиянию стиля преподавания на успешность обучения и эмоциональное состояние ребенка. По наблюдению В.А. Сухомлинского, ошибки в поведении учителей приводят к отклонениям в поведении учеников: у одних они приобретают «характер взвинченности, у других – это мания несправедливых обид и преследований, у третьих – озлобленность, у четвертых – напускная беззаботность, у пятых – безучастность…». От опыта учителя, его знаний, уровня владения способами учебной деятельности и умения передавать эти способы в значительной мере зависит то, насколько быстро ребенок сможет адаптироваться к школе. Не следует забывать, что на учителе лежит и ответственность за создание благоприятных условий для психологического комфорта ребенка. Здесь, безусловно, большую роль играет стиль поведения педагога.

Но никакие новации, столь популярные в современной школе, не будут иметь успеха, если они не изменят самой позиции и роли учителя в процессе обучения, который остается в позиции «над» школьниками. В такой ситуации, когда личность ученика рассматривается лишь в одной плоскости обучаемого объекта (а не субъекта учебной деятельности), у детей возможны различного рода психологические отклонения.[[29]](#footnote-29)

На формирование личностных качеств ребенка влияют не только сознательные, воспитательные воздействия родителей, но и общий тонус семейной жизни. На стадии школьного обучения семья продолжает играть большую роль в качестве института социализации. Ребенок младшего школьного возраста, как правило, не в состоянии самостоятельно осмыслить ни учебную деятельность в целом, ни многое из тех ситуаций, которые с ней связаны. Переживания ребенка в этом возрасте прямо зависят от его взаимоотношений со значимыми людьми: учителями, родителями, формой выражения этих отношений является стиль общения. Именно стиль общения взрослого с младшим школьником может затруднить овладение ребенком учебной деятельностью, а порой, может привести к тому, что реальные, а подчас и надуманные трудности, связанные с учебой, начнут восприниматься ребенком как неразрешимые, порожденные его неисправимыми недостатками. Если эти негативные переживания ребенка не компенсируются, если рядом с ребенком нет значимых людей, которые были бы способны повысить самооценку школьника, у него могут возникнуть психогенные реакции на проблемы, которые в случае повторяемости или фиксации складываются в картину синдрома, названного психологической школьной дезадаптацией. [[30]](#footnote-30)

К сожалению, приходится признать, что большинство учителей приоритетными считают учебные задачи, а социальные отодвигают на второй план. Однако необходимо иметь в виду, что неуспевающий ребенок может превратиться в «трудного», который труден не только для родителей и учителей, но прежде всего трудности переживает он сам. Учебные и социальные задачи в процессе обучения и воспитания учащихся, в частности первоклассников, тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены.

Данные, полученные при опросах младших школьников, показали, что наиболее часто в качестве «трудных» дети этого возраста называют ситуации, связанные со школой, учебой. Причем большинство из этих ситуаций оказались типично учебными, с которыми дети сталкиваются ежедневно. Вот самые распространенные: проверка знаний во время контрольных и других письменных работ; ответ перед классом; получение плохой отметки; неудовлетворенность родителей успеваемостью. Успешное овладение основами наук, знаниями, умениями и навыками, которые дает школа, необходимо для всестороннего и гармоничного развития личности ребенка. Неуспеваемость вызывает у школьника переживание, потери основного стержня своей жизни, приводит к негативным социальным последствиям и к различного рода деформациям в развитии личности.

Е.В. Новикова выделяет следующие особенности школьной дезадаптации у младших школьников: школьная дезадаптация связана с невозможностью овладеть, в первую очередь, операциональной (а не социальной) стороной учебной деятельности; трудности в учебе и поведении осознаются детьми в основном через отношение к ним учителя; причины возникновения школьной дезадаптации часто связаны с отношением в семье к ребенку и его учебе. Характер школьной дезадаптации у младших подростков, как мы считаем, определяется и другими факторами. Прежде всего он связан с изменением ведущей деятельности и определенными физиологическими изменениями возрастного характера. Специфика школьной дезадаптации подростков определяется:

– расширением границ учебной деятельности и смещением акцента с ее предметной стороны на мотивационно-потребностную. Это приводит к расширению списка причин и форм дезадаптации. Главным становится нарушение отношений подростка со значимыми людьми по поводу учебы;

– развитием самосознания подростка, увеличением его активности в оценке себя и других;

– особой ролью общения для подростка. Искажения самооценки, возникающие в результате нарушения общения, влияют на поступки ученика, сказываются на характере его учебной деятельности.[[31]](#footnote-31)

Среди факторов в системе обучения, приводящих к школьной дезадаптации, следует назвать и традиционную систему оценивания знаний, умений и навыков учащихся. Причем, отмечается гипертрофированная оценочная позиция школы, преобладание в ней отрицательной оценочной стимуляции, вследствие чего школьника начинает преследовать боязнь получения отрицательной отметки, у него повышается уровень тревожности, формируются «смысловые барьеры» или «выученная беспомощность» (Л.С. Славина), развиваются и усугубляются болезненные реакции.

Одним из аспектов социально-психологической адаптации следует считать уровень самооценки первоклассника. Для поддержания нормальной жизнедеятельности школьника большое значение имеет его отношение к себе, адекватная оценка способностей, знаний, умений. Большой смысл приобретает это свойство личности при ее общении с учителями, товарищами, родителями, в системе внутриколлективных отношений сверстников.

В психологии принято различать три основных уровня самооценки:

Адекватная самооценка

Предполагает умение понять и справедливо оценить себя, подметив свои достоинства и недостатки. Личностные качества детей с адекватной самооценкой включают умение хорошо общаться с другими ребятами, доброжелательность, отзывчивость. Таким детям свойственно радостное, оптимистическое отношение к жизни.

Завышенная самооценка

Ученики с завышенным уровнем самооценки страдают самоуверенностью, переоценкой своих способностей, высокомерием. Будучи сосредоточены на себе, они не замечают трудностей и успехов своих товарищей. В своих притязаниях завышают трудность задачи, возвышают свою роль. Такие дети проявляют несдержанность, часто создают конфликтные ситуации. Исходя из этого, следует сказать: неадекватная самооценка, будь она завышенной или заниженной, является тормозом во взаимоотношениях с другими детьми.

Заниженная самооценка

Детей с заниженной самооценкой отличает недооценка своих возможностей, невысокая требовательность к себе, притупленное чувство собственного достоинства. Уровень притязаний этих детей невысок. Они часто пассивны, или наоборот, агрессивны, тяжело вступают в контакт с одноклассниками.[[32]](#footnote-32)

В последнее время наметилась тенденция экспериментально исследовать особенность педагогического процесса в связи с возникновением школьной дезадаптации. Роль педагогического фактора в возникновении дезадаптации велика. Сюда относят особенности организации школьного обучения, характер школьных программ, темп их освоения, а также влияние самого педагога на процесс социально-психологической адаптации ребенка к условиям школы.

С одной стороны, считается, что ребенок рассматривает учителя как заместителя родителей, приходя в школу с теми же установками в поведении, которые он установил со своими родителями и пытается их реализовать, учитель же, сознательно или бессознательно, всегда выступает против подобного переноса. Чаще всего это выражается в бессознательных эмоциональных реакциях педагога по отношению к ученику по типу его принятия или отторжения.

С другой стороны, учитель бессознательно переносит переживания собственного детства на свои взаимоотношения с ребенком, и характер этих отношений находится в зависимости от степени эмоциональной зрелости самого учителя.[[33]](#footnote-33)

Современная школа стоит перед проблемой обучения и воспитания «трудных» детей. И, несмотря на декларацию индивидуального подхода к обучению и воспитанию, индивидуализация школьных программ не осуществляется. Учителя и теперь, занимаясь обучением и воспитанием, исходят из общих программ для всех детей класса. Объективными причинами невозможности учета индивидуальных особенностей учащихся является неукомплектованность школ квалифицированными педагогами, слабая материальная база и, как следствие, многочисленные классные коллективы, обучающиеся из-за недостатка помещений нередко в две смены. По этим причинам учителя часто не принимают во внимание такие аспекты развития личности школьника, как самооценку их положения в классном коллективе, адаптацию среди взрослых и сверстников.

Исходя из вышеизложенного, следует сделать следующие выводы: социально-психологическая дезадаптация – серьезнейшая проблема педагогики, современной общеобразовательной школы, вызываемая многими причинами, в том числе и социальными. Ее основные причины, по нашему мнению, следует искать в особенностях взаимодействий в системах «ученик – учитель», «ученик – родитель» и «ученик – ученики».

**3.2 Проведение методик для выявления влияния стиля педагогического общения на проявление дезадаптации школьников**

**3.2.1 Определение стиля педагогической деятельности**

Для определения стиля педагогической деятельности использовалась методика Симонова В.Л. (Приложение 1). Методика диагностики стиля взаимодействия состоит из суждений закрытого типа. Предполагаемые суждения сгруппированы по три и образуют 50 блоков. Формулировка суждений не дает возможности отвечающему догадаться, какую реальную информацию извлекает экспериментатор из его ответов. Из каждого блока испытуемый должен выбрать тот вариант, который больше соответствует его поведению.

Обработка результатов, полученных в ходе выполнения методики, состоит из двух этапов. На первом этапе в соответствии с ключевой таблицей подсчитывается количество сырых баллов по каждому стилю (авторитарному, демократическому, либеральному). На втором этапе числовые показатели выраженности стилей умножаются на два (при этом общий итоговый показатель числовых значений будет равен 100 баллам). Таким образом, результаты переводятся в процентное соотношение выраженности стилей.

Работа с методикой заключается в выборе одного варианта ответа из двух возможных (да/нет). В исследовании приняли участие 2 учителя начальных классов.

Обработка результатов проходила в два этапа: вначале подсчитывались «сырые» баллы по каждому виду педагогического взаимодействия. Далее баллы переводились в проценты, указывающие на ведущий, характерный для данного воспитателя стиль взаимодействия. На последнем этапе для каждого воспитателя составлялась формула иерархии для него стилей взаимодействия. Полученные результаты исследования представлены в Таблице 3.2.1.

Таблица 3.2.1

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И.О. педагога | Авторитарный стиль | Демократический стиль | Либеральный стиль | Формула |
| Домашкевич И.В. | 23,9% | 49,2% | 26,9% | Д >Л >А |
| Рощинская Н.Ю. | 51,2% | 28,35% | 20,7% | А>Д>Л |

Из таблицы видно, что у Домашкевич И.В. доминирует демократический стиль педагогической деятельности, а у Рощинской Н.Ю. – авторитарный.

**3.2.2 Диагностика школьной дезадаптации**

Методика на выявление школьной дезадаптации предназначена для классного руководителя. Опросник содержит 46 вопросов (Приложение 2), характеризующих каждого ученика. При работе с опросником учитель на бланке ответов вычеркивает номера, в которых описаны фрагменты поведения, характерные для конкретного ребенка.

**Обработка результатов**

Таблица разделена жирной вертикальной линией. Если номер вычеркнутого фрагмента находится слева от линии, при обработке засчитывается 1 балл, если справа – 2 балла. Максимально возможная сумма баллов – 70. Подсчитав, какую сумму баллов набрал ребенок, можно определить его коэффициент дезадаптации:

К = П: 70 х 100,

где П – количество баллов, набранных ребенком.

Показатель **до 14%** является нормальным, дезадаптация отсутствует.

Показатель **от 15 до 30%** свидетельствует о средней степени дезадаптации.

Показатель **выше 30%** – серьезная степень дезадаптации.

Показатель **выше 40%** свидетельствует о том, что ребенок нуждается в консультации психоневролога.

1. РО – родительское отношение.

2. НГШ – неготовность к школе.

3. Л – леворукость.

4. НС – невротические симптомы.

5. И – инфантилизм.

6. ГС – гиперкинетический синдром, чрезмерная расторможенность.

7. ИНС – инертность нервной системы.

8. НП – недостаточная произвольность психических функций.

9. НМ – низкая мотивация учебной деятельности.

10. АС – астенический синдром.

11. НИД – нарушения интеллектуальной деятельности.

### БЛАНК ОТВЕТОВ

Карта наблюдения 1 «А» класса, преподаватель Рощинская Н.Ю. (стиль преподавания – авторитарный)

|  |  |
| --- | --- |
| Ф.И.О. ученика | Показатель дезадаптации (%) |
| Аверченко Максим | 18 |
| Боженко Татьяна | 22 |
| Володина Мария | 26 |
| Ворошилова Ольга | 24 |
| Гордеев Андрей | 31 |
| Костина Ирина | 12 |
| Ромашов Антон | 16 |
| Сорокина Екатерина | 21 |
| Стасов Андрей | 28 |
| Средний показатель | 22 |

Карта наблюдения 1 «Б» класса, преподаватель – Домашкевич И.В. (стиль преподавания – демократический)

|  |  |
| --- | --- |
| Ф.И.О. ученика | Показатель дезадаптации (%) |
| Антонов Михаил | 16 |
| Бондаренко Игорь | 18 |
| Борисова Ольга | 12 |
| Волошин Андрей | 15 |
| Грачев Сергей | 18 |
| Денисова Нина | 10 |
| Зеленина Ирина | 11 |
| Кравцов Константин | 14 |
| Маринина Анастасия | 19 |
| Макаров Сергей | 17 |
| Томилин Владимир | 22 |
| Средний показатель | 15,6 |

Результаты показателей проявления школьной дезадаптации учеников у педагогов авторитарного и демократического стиля педагогической деятельности различны. Средний показатель авторитарного педагога равен 22%, а у педагога с демократическим стилем деятельности – 15,6%.

Обобщив результаты, можно сделать вывод, что уровень проявления школьной дезадаптации учеников у перподавателя с авторитарным стилем деятельности выше, чем у преподавателя с демократическим стилем. Следовательно, авторитарный стиль педагогической деятельности менее благоприятен для адаптации школьников.

**Заключение**

Период адаптации первоклассников является важным этапом в жизни. Он может длиться от 1 до 6 месяцев, это зависит от многих факторов: индивидуальных особенностей детей, характера взаимоотношений с окружением, уровня сложности образовательной программы, уровня подготовленности ребёнка к школе и др.

Адаптация к школе протекает у всех по разному. У некоторых она не наступает совсем и тогда мы говорим о социально-психологической дезадаптации. Одной из причин многие исследователи называют несоответствие функциональных возможностей детей требованиям, предъявляемым существующей системой обучения (отсутствие «школьной зрелости»). Другие причины: недостаточный уровень интеллектуального развития, социальная незрелость, слабое здоровье, дисгармоничное развитие и др. Всё это комплекс внутренних причин.

Существуют и внешние причины («проблемы учителя»): несоответствующее возможностям ребёнка содержание обучения и методика преподавания, личность учителя, стиль его взаимоотношений с детьми и родителями и др.

В ходе анализа литературы было установлено, что в настоящее время существуют три основных стиля педагогической деятельности: авторитарный, либеральный и демократический. Стиль деятельности педагога существенно влияет на межличностные отношения между учениками таки и на развитие самой личности учащихся. Главная роль в создании благоприятного психологического климата в классе принадлежит учителю. Ему постоянно приходится работать над повышением уровня учебной мотивации, создавая ситуации успеха на уроке для ребёнка, во время перемены, в общении с одноклассниками. Совместные усилия педагога, родителей, врачей, специалистов, психолога способны снизить риск возникновения у ребёнка школьной дезадаптации и трудностей обучения.

Целью данной работы являлось рассмотрение влияния стиля педагогической деятельности на проявления школьной дезадаптации школьников. На основании практической части данной курсовой работы можно сделать вывод о том, что стиль педагогической деятельности играет если не решающую, то определяющую роль в адаптации школьников.

Из карт наблюдения видно, что в классе преподавателя с демократическим стилем педагогической деятельности уровень дезадаптации ниже, чем в другом классе – классе преподавателя с авторитарным стилем педагогической деятельности. Следовательно гипотеза, поставленная в начале курсовой работы – доказана.

Разумеется, что, как уже было упомянуто в работе, стиль педагогической деятельности – далеко не единственный фактор, определяющий дезадаптацию школьников, но очевидно, что он существенно влияет на психоэмоциональное состояние школьников, которое в свою очередь определяет уровень их адаптации к учебному процессу.

**Список используемой литературы**

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академический проект, 2000–3-е изд. перер. и дополн. – 184 с.
2. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб., 2003. – 592 с.
3. Божович Л.М. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.; 1968.
4. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.:1996.
5. Мерлин В.С. Структура личности. Характер, способности, самосознание. – Пермь, 1990. – 231 с.
6. Немов Р.С. Психология т. 2. – М., 1994. – 496 с
7. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М.: 1989.
8. Материалы Российской научно-практической конференции по теме «Проблемы школьной дезадаптации» от 26–28 ноября 1996 г., г. Москва.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993.
10. Станкин М.И. Психология общения. (Курс лекций). / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. инст., – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000.
11. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. – М-Воронеж, 1997. – С. 38.
12. Кузьмина Н.В. Профессионализм в деятельности преподавателя. – М., 1989.-289 с.
13. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов н/Д., 1996. -509 с.
14. Бодалев А.А., Столин В.В. Практикум по психодиагностике. – М., 1988. – 463 с.
15. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987
16. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебн. пособие.: в 2 кн. – 2-е изд. перер., дополн., – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста.-384 с.
17. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск., 1998. -319 с.
18. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994. – 278 с.
19. Зобков В.А. Психология отношения и личности учащегося. Казань; 1992.
20. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 40–48.
21. Сапогова Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6–7 летнего возраста // Вопросы психологии. – 1968. №4 – с. 36–43.
22. Токарева С.Н. Социальные и психологические аспекты семейного воспитания. МГУ, 1989.
23. Физиологические и психологические критерии готовности к обучению в школе // материалы симпозиума. М., 1977.
24. Готовность к школе. Как родители могут подготовить детей к успешному обучению в школе. М.: 1992.
1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академический проект, 2000 – 3-е изд. перер. и дополн. – 184с. [↑](#footnote-ref-1)
2. Маклаков А.Г. Общая психология. - СПб., 2003. - 592 с. [↑](#footnote-ref-2)
3. Гуревич К.М. Индивидуально психологические особенности школьников. М.; 1988. [↑](#footnote-ref-3)
4. Божович Л.М. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.;1968. [↑](#footnote-ref-4)
5. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.:1996. [↑](#footnote-ref-5)
6. Мерлин В.С. Структура личности. Характер, способности, самосознание. - Пермь, 1990. - 231 с. [↑](#footnote-ref-6)
7. Немов Р.С. Психология т.2. - М.,1994. - 496 с [↑](#footnote-ref-7)
8. Московкин Л.В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения (русский язык как иностранный, начальный этап). – СПб.: СМИО Пресс, 1999. – 160с. [↑](#footnote-ref-8)
9. Материалы Российской научно-практической конференции по теме «Проблемы школьной дезадаптации» от 26-28 ноября 1996г., г. Москва. [↑](#footnote-ref-9)
10. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.:1996. [↑](#footnote-ref-10)
11. Школа и психическое здоровье./ Под ред. С.М. Громбаха. – М., 1988. [↑](#footnote-ref-11)
12. Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы.: Метод. пособие/ Н.В. Дубровина, Л.Д. Андреева, Т.В. Вохмятина и др., Под ред. И.В. Дубровиной, 5-е изд. – М.: Изд. центр «Академия», 1999.-96с. [↑](#footnote-ref-12)
13. Зобков В.А. Психология отношения и личности учащегося. Казань; 1992. [↑](#footnote-ref-13)
14. Маклаков А.Г. Общая психология. - СПб., 2003. - 592 с. [↑](#footnote-ref-14)
15. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М.: 1989. [↑](#footnote-ref-15)
16. Материалы Российской научно-практической конференции по теме «Проблемы школьной дезадаптации» от 26-28 ноября 1996г., г. Москва. [↑](#footnote-ref-16)
17. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. [↑](#footnote-ref-17)
18. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. – М-Воронеж, 1997. – С.38. [↑](#footnote-ref-18)
19. Станкин М.И. Психология общения. (Курс лекций). / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. инст., – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. [↑](#footnote-ref-19)
20. Кузьмина Н.В. Профессионализм в деятельности преподавателя. - М., 1989.-289с. [↑](#footnote-ref-20)
21. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. - Ростов н/Д., 1996. -509с. [↑](#footnote-ref-21)
22. Митина Л.М. Психологические аспекты труда учителя. - Тула, 1991. -178с. [↑](#footnote-ref-22)
23. Бодалев А.А., Столин В.В. Практикум по психодиагностике. - М., 1988. - 463 с. [↑](#footnote-ref-23)
24. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. [↑](#footnote-ref-24)
25. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987 [↑](#footnote-ref-25)
26. Станкин М.И. Психология общения. (Курс лекций). / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. инст., – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. [↑](#footnote-ref-26)
27. Станкин М.И. Психология общения. (Курс лекций). / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. инст., – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. [↑](#footnote-ref-27)
28. Школа и психическое здоровье./ Под ред. С.М. Громбаха. – М., 1988. [↑](#footnote-ref-28)
29. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебн. пособие.: в 2 кн. – 2-е изд. перер., дополн., - М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста.-384с. [↑](#footnote-ref-29)
30. Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы.: Метод. пособие/ Н.В. Дубровина, Л.Д. Андреева, Т.В. Вохмятина и др., Под ред. И.В. Дубровиной, 5-е изд. – М.: Изд. центр «Академия», 1999.-96с. [↑](#footnote-ref-30)
31. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. - Минск., 1998. -319с. [↑](#footnote-ref-31)
32. Введение в психодиагностику: Учебное пособие для студ. сред. пед. уч. заведений./ М.К. Акимова, Е.М. Борисова, Е.И. Горбачева и др., Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой, - 3-е изд., стер., - М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 192с. [↑](#footnote-ref-32)
33. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. - М., 1994. - 278 с [↑](#footnote-ref-33)