ОТНОШЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЗРОСЛОСТЬ-ДЕТСТВО КАК САМООЦЕНОЧНЫЙ РЕСУРС ДЛЯ ПОДРОСТКА

ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

Введение

Система национального образования не дает образования ни в любви, ни в уважении к другому, ни в уважении к себе самому.

Ф. Дольто

Современный мир взрослого человека очень сложен, многогранен, его «жителям» приходится делать самостоятельный выбор жизненного пути, отвечать за свои поступки, планировать, ставить цели и достигать их, реализовывать свой потенциал, развивать свои способности - и это только начало «списка дел» взрослого человека. Кто же такие взрослые? Кем они были когда-то? Что позволило им стать известными, великими или всеми забытыми, не признанными - такими, какие они есть сейчас?

Мы можем смело утверждать, что каждый человек, выросший в культурном обществе прошел этап детства. И становление взрослого человека происходило и происходит в процессе вхождения в культуру, через отношения взрослого с ребенком.

Система отношений «взрослый - ребенок» или «взрослость - детство» очень обширна, и можно задавать нескончаемое количество вопросов о том, каким образом строится взаимодействие между ёе участниками, какое влияние они оказывают друг на друга.

В работах Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, Б.Д.Эльконина, К.Н Поливановой и других возрастных психологов, мы можем найти теоретические разработки, понимание того, каким должно быть действие взрослого по отношению к ребенку для того, чтобы это действие создавало условия для полноценного развития личности ребенка, чтобы это действие было наиболее адекватно возрастным особенностям ребенка в разных возрастах: младенческом, дошкольном, младшем школьном, подростковом возрасте. В работах этих авторов описаны ведущая деятельность возрастов, специфика стабильных и критических периодов, действие взрослого, позволяющее ребенку решить задачи возраста: овладеть той частью себя, своей жизни, своего поведения и сознания, которой он способен овладеть на данном возрастном этапе: в три года ребенок осознает своё я и начинает бурно отделяться от родителей и взрослый в этот момент может либо помочь малышу увидеть грани своего осознанного впервые «могу», либо помешать определить правильные границы соотношения могу, хочу, можно.

Нас интересуют отношения взрослого и ребенка - подростка, точнее - вопрос становления самооценки подростка и ресурсность отношений взрослого и ребенка в процессе её становления. Мы считаем вслед за многочисленными исследователями (Э.Эриксон, Л.С.Выготский и представители школы культурно-исторической психологии, Ж.Пиаже), что подростковый возраст - это «критическая точка» формирования личности, её ценностей, принципов, принимаемых норм, этот возраст определяет место проб себя во взрослом мире, это время определения и установления своих личных границ, границ своих возможностей, своего места в мире, время оценки в первую очередь себя, своих сил, возможностей, перспектив. «Кто я? Взрослый, которому открывается множество свобод и возможностей, или маленький ребенок, которым руководят и которому указывают? И кем меня считают окружающие? Вот ключевые вопросы для подростка» [16, с.58]

Кем является взрослый для подростка в момент поиска им ответа на вопрос «кто я?», какое действие, какие отношения должны быть построены между взрослым и подростком, чтобы формирующаяся самооценка была адекватной, обоснованной, а не ситуативной? (чтобы, будучи взрослым, человек не был вынужден в каждой сложной ситуации искать способ самооценивания, но чтобы этот способ у него уже имелся и был используемым)

В современных психологических исследованиях нами не был найден ответ на вопрос о взаимосвязи отношений, строящихся в системе взрослый – ребенок и развитии самооценки (базового элемента самосознания с точки зрения Л.С. Выготского, и в этом смысле, личности). Мы полагаем, что данная работа позволит задать этот вопрос более конкретно и обозначить возможные варианты ответа на него.

В системе взрослость - детство существует огромное количество разных видов отношений: родительско - детские, статусные и не статусные, формальные, неформальные, учительско - ученические, отношения мудрого и наивного, умельца и не умельца, знающего - незнающего и т.д. Мы хотим обратиться к отношениям учительско - ученическим для того, чтобы разработать модель отношений между взрослым и ребёнком, способствующих развитию адекватной самооценки и появлению способа структурирования её.

Мы не считаем, что отношения между учителем и учеником носят только статусный характер и не несут в себе ничего личностного, напротив, мы придерживаемся точки зрения, что отношения между учителем и учеником помимо статусности включают в себя практически весь спектр отношений системы «взрослость - детство».

В качестве эпиграфа к работе были взяты слова французского возрастного психолога, специалиста по работе с подростками Франсуазы Дольто. Мы считаем, что система образования сама по себе на самом деле не в состоянии дать ребенку образование в перечисленных ею сферах любви и уважения, но в образовании есть взрослые (учителя), которые способны помочь подростку научиться адекватно оценивать себя и окружающих. Франсуаза Дольто в своей работе «на стороне подростка» делает попытку определить, что является ключевым и первостепенным в развитии подростка, каковы центральные тенденции; и как взрослый может помочь подростку преодолеть этот внутренний кризис и найти с самого себя - совершить личностно трудный переход от детства ко взрослости [8]. Мы хотим в своей работе вслед за Дольто и другими авторами «уточнить», какой тип отношений между ребенком и взрослым, и в частности между учителем и учеником, может позволить ребенку научиться уважать другого, себя - научиться правильно (адекватно) оценивать в первую очередь себя, и впоследствии окружающих.

В этой работе мы делаем попытку определения понятия «структурированная самооценка» на основании работ отечественных исследователей и зарубежных : Роберта Ризонера (Robert Risoner) и Гейл Душа (Gall S/ Dusa) и условий её формирования у подростка.

Цель нашей работы состоит в разработке модели отношений в системе взрослость-детство (на примере отношений между учителем и учеником-подростком) являющихся ресурсными для развития у подростка способности к структурированию самооценки.

Общая гипотеза работы звучит следующим образом: «Сотрудничество» как тип взаимоотношений в системе взрослый - ребенок является для подростка ресурсом в получении способа структурирования самооценки.

На основании общей гипотезы нами были определены частные гипотезы:

* Совпадение или близость оценок отношений учителем и учеником между ними позволяет сделать вывод о реальности именно такого типа отношений.
* Чем ближе отношения в системе «ученик-учитель» находятся к полюсу «сотрудничество», тем более структурирована и адекватна самооценка ученика - подростка.

В соответствии с поставленными гипотезами, мы определяем для себя в рамках работы следующие задачи:

1. Определение содержания понятий: подростковый возраст, взаимоотношений между взрослым (в частности учителем) и ребенком (подростком), самооценка, структура самооценки.

2. Подбор или разработка методик (в случае необходимости), позволяющих определить тип взаимоотношений, тип самооценки и её структуру.

3. Проведение исследования среди школьников – подростков и их учителей

4. Анализ полученных результатов и проверка поставленной гипотезы.

Объектом данного исследования являются ученики - подростки 13-14 лет и их учителя.

Предмет исследования:

1. отношения в системе «учитель - ученик»

2. ресурсность отношений в системе «учитель - ученик» для механизма самооценивания подростка.

1.1 Постановка вопроса о подростковом возрасте в связи с проблемой самооценки

Если мы рассмотрим историю человечества за последние несколько столетий, то обнаружим, что не только уклад жизни людей, быт, производство, культура общества подверглись изменению, но пропорционально этим реорганизационным процессам, изменился процесс развития человека. Вследствие чего научное представление о процессе онтогенеза человека было «пересмотрено», «дополнено».

Изменения всех сфер общественной жизни, их усложнение привело к тому, что человеку для того, чтобы найти свое место в мире стало требоваться больше времени для своего развития, образования и нахождения в обществе своего места. Результатом стало увеличение времени детства, появление и становление новых возрастов.

К одним из самых молодых возрастов в современной науке относится подростковый и юношеский.

Мы в нашей работе обратимся к изучению подросткового возраста. Этот возраст характеризуется в настоящее время своей «культурной непростроенностью», так как нет культурных форм проживания этого возраста, в отличии, например от дошкольного и младшего школьного, где культурно заданной ведущей деятельностью, задающей ход развития, является игра и учебная деятельность соответственно.

Подростковый возраст большинством автором определяется следующими возрастными границами: от 11-12 до 16 -17 лет.

В ряде работ подростковый возраст определяется как возраст, характеризующийся значительными изменениями самосознания, становлением новой позиции, отношения человека к себе и окружающим. Ф. Дольто называет этот возраст «умирания ребенка и рождения взрослого человека». Не вдаваясь в подробности психоаналитической теории, мы можем привести в одном ряду с высказыванием Ф. Дольто мнение отечественных исследователей, к примеру, Т.В. Драгуновой: «центральное новообразование в личности подростка связано с качественным сдвигом в развитии самосознания в форме возникновения у подростка представлений о себе как уже не о ребенке». Так же Мишель Кле, характеризуя подростковый возраст пишет: «в подростковом возрасте человек стоит на пороге исключительно важных изменений. Так его организм претерпевает глубокие изменения… интеллект преобразуется… в социальном плане, с одной стороны, происходит освобождение от родительской опеки, а с другой - освоение новых отношений со сверстниками, и, наконец, развивается особая субъективная реальность самосознания».

Эрик Эриксон пишет: «Отрочество может быть оценено как период психосоциального моратория, в ходе которого человек … может найти свою «клеточку» в определенном секторе общества».

Из вышеперечисленного мы можем сделать вывод, что основной характеристикой подросткового возраста в психологии является переход от детства к взрослости, сопровождающийся поиском подростком ответа на вопрос кто он такой, каково его место в мире, и что этот переход является внутренне труднопреодолимым для подростка.

До сих пор продолжается спор о том, к какому типу возрастов относится подростковый - к стабильному или к критическому. К.Н. Поливанова вслед за Л.С. Выготским и Д.Б. Элькониным разделяет подростковый возраст на две составляющие: предподростковый кризис и стабильный подростковый возраст. Особенность подросткового возраста заключается в том, что негативные симптомы, характерные для критических возрастов: трудновоспитуемость, отрицание и другие, проявляются на протяжении всего возраста, что дает основания для предположения о том, что весь подростковый возраст является кризисным. К.Н. Поливанова не согласна с такой точкой зрения Л.И. Божович, объясняя кризисную симптоматику так: «подростковый возраст, возникший лишь около ста лет назад, не нашел в современной культуре способов своего разрешения, подобно более древним возрастам».Д.Б. Эльконин полагает возраст как конкретно-историческую категорию, что означает возникновение и содержательное наполнение периодов детства вследствие развития общества, усложнения средств производства и отношений между людьми.

Появление подросткового критического возраста как следствие развития культуры впервые обозначил Л.С. Выготский: «Рост культуры не только усиливает критичность переходного возраста, но культура вообще впервые создает этот кризис. Вне культурного развития о кризисе переходного возраста вообще не приходится говорить».

Вслед за Львом Семеновичем и Даниилом Борисовичем Татьяна Васильевна Драгунова говорит: «…таким образом, из исследований этнографов видно, что именно социальные обстоятельства жизни ребенка определяют: длительность подросткового периода; наличие или отсутствие кризиса, конфликтов, трудностей; характер самого перехода от детства к взрослости».

К.Н. Поливанова выделяет следующую структуру кризисного возраста: в начале любого возраста происходит открытие новой идеальной формы, её мифологизация, далее - конфликт идеализированной формы и реальных условий и завершающая стадия - рефлексия.

Так, в кризисе семи лет ребенку открывается социальный мир и все его стремления направлены на то, чтобы овладеть социальной ролью, действовать как взрослый, стать учеником, пойти в школу, научиться читать, писать, считать, то есть приобрести все те навыки, умения, которыми, как он видит, обладает каждый взрослый человек. Продуктивное разрешение кризиса семи лет заключается в овладении ребенком ведущей - учебной деятельности.

Подросток в начале подросткового периода также открывает для себя идеальную форму, «взрослое действие», которое отличается от несамостоятельного действия ребенка. На следующем этапе мифологизации подросток определяет качественные характеристики взрослого действия, и опирается, во-первых, на качества, доступные для внешнего наблюдения, поэтому первые представление о взрослом поступке у подростка складывается «атрибутивное». Также подросток всегда приписывает взрослому действию «героичность», как воплощение самостоятельности, преобразования действительности, признания этого действия окружающими. Стадия рефлексии является временем «наполнения» взрослого действия не только внешними характеристиками, но и внутренними, такими, как ответственность, целенаправленность, самостоятельность, вследствие осознания границ своей взрослости, сопоставления реального действования и представления о нём.

После открытия подростком взрослого действия как идеальной формы, подросток начинает строить свое личное действие. К.Н.Поливанова говорит о том, что подросток начинает выстраивать свой «текст», целью которого является не результат, но сам процесс делания, «незавершенность действия в предподростковом кризисе рассматривается нами как его ключевая характеристика». «Выстраивание собственного текста (в частности поведенческого), т.е. создание произведения собственного действия – вот та основная работа, которая должна происходить при переходе от предшествующего младшего школьного возраста к подростковому возрасту». Мы хотим добавить, что выстраивание собственного текста нацелено не только на овладение технической стороны действия, но также на определение границ своего «могу», своих возможностей, способностей, границ своего реального взрослого действия. Единицей развития подростка является «проба» себя, соотнесение полученного результата с поставленной целью, результатом чего является самооценка.

Помимо деятельностной стороны развития личности, многие авторы указывают на то, что подростковый возраст характеризуется открытием ребенком сферы интимно-личных отношений и общественной сферы отношений (И.С.Кон, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Д.И. Фельдштейн). В этот период отношения как отдельная реальность жизни становятся важными для ребенка, отношения со сверстниками приобретают особую значимость, нахождение своего места в окружающем мире становится одной из первостепенных задач. «В тончайшем клиническом исследовании Д.Б. Эльконину и его сотрудникам удалось показать, что именно в подростковом возрасте деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, конфликты, выяснение отношений, смена компании) выделяется в относительно самостоятельную область жизни».

И.С. Кон считает, что мнение сверстников и общение с ними становятся более значимыми для подростка, чем мнение взрослых и отношения с ними; он говорит, что референтной группой для подростка становится группа сверстников, а взрослый отходит на второй план. «Особенно отчетливо тенденция детей искать основы для самостоятельности и самоутверждения в среде сверстников прослеживаются в подростковом возрасте… По данным социологических исследований многие отроки более уверенно и уютно чувствуют себя в среде сверстников, ждут от них большего понимания и более благосклонного мнения о себе, чем от взрослых».

Наше предположение состоит в том, что взрослый не просто проигрывает позиции в глазах подростка, не просто уходит на задний план, но приобретает новое место в системе отношений ребенка с окружающим миром.

Основанием такого предположения является о то, что взрослый является воплощением идеальной формы (посредником) и тезис Л.С. Выготского: «обучение ведет за собой развитие, а не развитие – обучение», то есть взрослый рядом с ребёнком, но он и «впереди» него в культурном отношении и, значит, ребенок идет за ним, даже, если сверстники становятся для него очень важными, взрослый приобретает «новый статус», но не становится ненужным, лишним элементом.

Мы считаем, что взрослый, остается для ребенка тем, сравнивая себя с кем, он определяет свои возможности, достижения, дефициты, направление своего дальнейшего «движения». Эту идею развивают Д.Б. Эльконин и Т.В.Драгунова: «формирование у подростков различных видов взрослости происходит в практике отношений с окружающими, построенных по образцу отношений взрослых в деятельности, овладевая которой, подросток ориентируется на образцы и эталоны взрослости».

В своей работе мы говорим о подростке в возрасте 13-14 лет, который согласно теоретической модели К.Н. Поливановой находится в стадии конфликта идеальной формы и реальных условий её достижения. Подростки этого возраста находятся в наиболее активном поиске своего Я, в процессе формирования способа самооценивания.

Задача нашей работы состоит в определении характеристик типа отношений между взрослым и ребенком, позволяющих наиболее продуктивно выстроить подростку самооценку, её структуру.

1.2.1 Определение понятия «отношения». Специфика отношений в системе взрослость - детство

Так как подростковый период является временем изменения способа понимания как мира, так и себя, то отношения, социальная ситуация развития значительно влияют на то, как протекает процесс переосмысливания своего места и процесс изменения самооценки.

Для дальнейшего разворачивания нашей работы мы бы хотели определить понятие «отношения»; что это такое и каково их влияние на формирование в целом самосознания и самооценки подростка.

Одним из исследователей, наиболее основательно разрабатывавших проблему отношений в отечественной психологии, является В.Н.Мясищев. Он определил отношения как «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности», это «одна из форм отражения человеком окружающей его действительности». [12, с.113] «Он подчеркивал, что система объективных социальных отношений, в которую оказывается включенным человек с момента своего рождения и до самой смерти, формирует его субъективные отношения ко всем сторонам действительности. И эта система отношений человека к окружающему миру и к самому себе - всегда наиболее специфичная характеристика именно личности». Эта цитата на наш взгляд наиболее полно отражает суть того, насколько важную роль играют отношения в жизни каждого человека, какое место они занимают в жизни подростка, определяющего и ищущего свой жизненный путь.

В.Н. Мясищев утверждает, что помимо деятельности на становление личности огромное влияние оказывают отношения, которые складываются у человека с окружающими, потому что сама по себе деятельность может быть нейтральной, если между ее участниками не установлены отношения или они не способствуют осуществлению деятельности.

Подростковый возраст, рассматриваемый нами в работе, характеризуется тем, что сфера отношений в жизни становится для него одной из наиболее значимых, на равнее со стремлением к достижениям, самореализацией, поиском своего места. И, по определению В.Н.Мясищева, эта сфера влияет на то, как будет складываться развитие всех вышеперечисленных сфер. Д.Б. Эльконин, И.С. Кон также определяли отношения как значимую, центральную деятельность подросткового возраста. Л.И. Божович считает, что «условия жизни сами по себе не способны определить психическое развитие ребенка, что в одних и тех же условиях могут формироваться разные индивидуальные особенности личности и это, прежде всего, зависит от того, в каких взаимоотношениях со средой находится сам ребенок».

Галина Анатольевна Цукерман, обращаясь к вопросу о «месте отношений» в процессе образования в подростковой школе, говорит, что для ребенка важно не только решение задачи само по себе, но отношения, которые складываются у ученика с учителем в процессе ее решения: «То, каким образом ребенок представляет, доопределяет задачу, существенно зависит от того, какой тип взаимодействия вольно или не вольно развертывается между ребенком и учителем, поставившим эту задачу».

Таким образом, мы делаем вывод о том, что отношения имеют значимое влияние как на выполнение человеком деятельности, так и на развитие его личности, центральным образованием которой Л.С.Выготский считал самосознание

Второй вопрос, имеющий большое значение для нашей работы – это взаимосвязь отношений и самооценки человека.

Этот вопрос разрабатывался С.Л.Рубинштейном, он пишет: «Реальная, не мистифицированная история развития самосознания неразрывно связана с реальным развитием личности и основными событиями ее жизненного пути». Так как по нашему определению «появление» и соответственно развитие личности возможно только в социуме, которое представляет собой некоторую систему отношений, то, следовательно, развитие самосознания непосредственно связано и определяется складывающимися отношениями с окружающими людьми.

Подростковый возраст, объединяя в себе начало поиска человеком своего места в мире и особую чувствительность к сфере отношений, становится «сенситивным к познанию сферы отношений периодом», которые влияют на становящееся самосознание и, следовательно, самооценку.

В этой области нас интересует, на сколько отношения со взрослым, в частности с учителем, влияют на становление самосознания, самооценки подростка.

Выводы, сделанные исследователями Рочестерского университета США Э.Л. Диси (Desi E.L.) и Р.М. Руаяном (R.M. Ryan) говорят о том, что «особенности межличностных отношений между людьми, находящимися в отношениях субординации, оказывают существенное влияние на характер мотивации, уровень самоуважения, способность к саморегуляции личностей, находящихся в подчиненном или зависимом положении», в частности «ориентация учителей на поддержку автономности учащихся приводит к мастерству и повышению уверенности в себе и самоуважения».

Также исследования, проводимые в Калифорнийском университете группой исследователей под руководством Роберта Ризонера, показывают высокий уровень корреляции между тем, какую тактику построения отношений избирает и использует педагог в работе с подростками и уровнем чувства собственного достоинства учеников.

Опираясь в своей работе на структуру самосознания, определенную В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым, мы говорим, что есть прямая связь между исследуемым Робертом Ризонером чувством собственного достоинства и самооценкой, которая является основанием этого чувства. Именно поэтому в своей работе мы опираемся на тезис Р. Ризонера, что учитель имеет значимое влияние на самооценку подростка.

Отношения (как сфера жизни) становятся для подростка одной из наиболее важных реальностей жизни, поэтому при приходе нового преподавателя он тратит первое время на выяснение того, как к нему относится, и будет относиться преподаватель: как к личности или как к "функциональному устройству", которое внимательно слушает, записывает, не задает слишком много вопросов и вообще не мешает вести урок.

В соответствии с этим пониманием, определением для себя некого «типа» отношений с преподавателем, ученик строит свои отношения с ним, оценивает себя, и помимо этого продвигается в предметном содержании урока.

Далее мы хотим рассмотреть, как в культурно-исторической теории представлены соответствующие подростковому возрасту отношения между взрослым и ребенком, точнее говоря, какое действие от взрослого к ребенку возрастоадекватно.

Лев Семенович Выготский – основоположник культурно-исторической теории в психологии, положил в основу этой концепции такие понятия как социальная ситуация развития, зона ближайшего развития, посредническое действие.

И именно посредническое действие взрослого является тем самым действием взрослого, которое создает условия для решения ребенком возрастной задачи.

«Посредник в смысле Л.С. Выготского – фигура, которая обеспечивает встречу ребенка с его потенциальными возможностями, с идеальной формой его существования». Посредник всегда несет с собой и «собой» культурный способ деятельности, способ поведения в целом. Посредник позволяет понять ребенку, в правильном ли направлении он движется, и как нужно скорректировать выбранное направление действия в случае ошибки.

Учитель так же может являться для ребенка посредником. «По нашему мнению, учитель предстает детям, прежде всего, как посредник. От того, какими наши ученики видят своих учителей, зависит, что они будут думать о взрослой жизни, куда им предстоит войти. Учителя – это первые люди, которых они видят в работе вне обыденных забот» - это мнение Исаака Давидовича Фрумина.

Продолжая линию, разворачиваемую И.Д. Фруминым, мы хотим добавить слова Р. Ризонера и ряда других зарубежных исследователей, что отношения с окружающими людьми, в частности отношения с учителями в подростковом возрасте значимо влияют на то, какое отношение к себе складывается у подростка, как он в соответствии с оценкой себя видит мир в целом. Франсуаза Дольто добавляет к вышесказанному следующее: «Знакомые люди не самого близкого круга играют очень важную роль в воспитании молодого человека … могут оказать благоприятное воздействие в период ускоренного развития, укрепить веру в себя, помочь обрести мужество в преодолении своих слабостей или, наоборот, могут лишить мужества и вогнать в депрессию. Преподаватели представляются наиболее подходящими людьми, чтобы принять эстафету» в воспитании и развитии подростка.

В соответствии с представлениями К.Н.Поливановой о рассматриваемом нами возрасте, включающем в себя кризис подросткового возраста, мы считаем, что у ребенка произошло столкновение идеального представления и своих возможностей, и сейчас он делает пробу взрослого поведения, поэтому посредническое действие должно иметь форму «авторского действия». То есть действия взрослого должны быть направлены на то, чтобы способствовать построению ребенком своего действия, своего поведенческого «текста», причем действия, имеющего не только внешние характеристики взрослого, но также открывать вместе с ребенком внутреннюю сторону, определяющуюся мерой ответственности и самостоятельности. К.Н. Поливанова говорит, что задачей посредника в подростковом возрасте является «создание условий для реализации» авторского действия подростка.

1.2.2 Типология отношений. «Сотрудничество»

В работах отечественных психологов попытка представить типологию отношений между взрослым и ребенком была сделана Артуром Владимировичем Петровским в работе «трехфакторная модель значимого другого».

А.В. Петровский считает, что в детско-взрослых отношениях в целом, а в родительско-детских в частности, «взаимодействие может быть эффективным лишь в том случае, если его участники – в данном контексте ребенок и взрослый – являются взаимно значимыми».

А.В. Петровский выделяет четыре тактики семейного воспитания: «дидакт», «опека», «невмешательство» и «сотрудничество».

Пользуясь данной типологией, мы можем говорить о наличии таких типов построения отношений во всей системе детско-взрослых отношений, включая отношения между учителем и учеником (так как они являются частью этой системы). В частности, Артур Владимирович говорит, что эти типы отношений распространяются на отношения учителя и учителя.

Рассматривая четыре представленных типа взаимоотношений, мы можем объединить «дидакт», «опеку» и «невмешательство» в одну группу на основании отсутствия общих целей между взрослым и ребенком. При этих типах взаимоотношений родители (взрослые в целом) либо определяют и «навязывают» ребенку свои цели, не давая ему самостоятельности, либо полностью «идут за ребенком» (а значит развития по существу нет, потому что по определению Льва Семеновича Выготского обучение ведет за собой развитие, оно не появляется само по себе или по желанию ребенка), либо цели взрослого и ребенка существуют параллельно и ребенок предоставлен самому себе.

Эти типы взаимоотношений ребенка и взрослого можно обозначить как негативные, потому что ребенок в таком случае воспринимается взрослым как неспособный принимать решения, несамостоятельный, не способный нести ответственность. Роберт и Джин Байярд говорят о том, что такое отношение взрослого к ребенку приводит к низкой самооценке подростка.

«Сотрудничество» определяется В.А.Петровским как «тип взаимоотношений в семье, выступающий как предпосылка и результат принятой в ней тактики воспитания. Сотрудничество предполагает опосредованность межличностных отношений в семье с общими целями и задачами совместной деятельности, её организации..».

А.В. Петровский говорит о том, что сотрудничество выражается не только в физическом общем труде, не только в выполнении ребенком посильных для него задач, но он открывает «еще один аспект сотрудничества родителей и детей - соучастие». «Эмоциональное действенное включение в дела другого человека, активная помощь, сочувствие, сопереживание цементируют взаимосвязь поколений в семье, не оставляют места равнодушию, черствости, эгоизму. Отзывчивость при бедах и затруднениях, стремление немедленно откликнуться - форма проявление соучастия и свидетельство готовности к сотрудничеству и поддержке».

Отличие «сотрудничества» как типа взаимоотношений состоит в том, что у ребенка и взрослого есть общие цели и задачи, общий предмет деятельности и, как следствие, ребенок и взрослый имеют возможность строить отношения как «взаимно значимые» участники этих отношений.

Взаимно значимость определяется тем, что обе стороны, учитывают позицию другой стороны (как взрослый, так и ребенок).

Также «сотрудничество» по нашему определению отличается наличием структуры в отношениях (целей, задач, распределения обязанностей, наличие ясных и исполняемых всеми правил). Как «соучастие» можно распространять на взаимоотношения учителя и ученика, ведь эти люди не связаны родственными узами? Значит ли, что учитель должен любить ребенка так же, как любят его родители. Нет, мы хотим показать общий принцип построения отношений по типу сотрудничества: у учителя и ученика должна быть общая цель (совместное определение целей, задач и способов их достижения) деятельность, но немаловажной является так же эмоциональное участие учителя, его личная тактика поведения, способ работы с детьми.

То есть мы выделили две основные характеристики сотрудничества как типа отношений: общая деятельность (согласованные цели, задачи, пути достижения, способы работы, распределение обязанностей, их выполнение) и «соучастие» как эмоциональная заинтересованность, буквально участие в эмоциональной, а не только деятельностной стороне жизни человека.

1.3. Определение понятия «самооценка»

1.3.1 Самооценка как структурная составляющая самосознания

Одной из тем современной психологии, имеющий богатый теоретический и эмпирический материал, но находящейся тем не менее в стадии разработки, является тема «сознания», его структура, механизмы и логика развития.

Наша работа не связана с теоретической разработкой структуры сознания, мы будет использовать уже сложившийся в науке категориальный аппарат в рамках решаемой нами задачи.

В философско-психологической науке понятие «сознание» определяется как форма человеческого бытия в отличие от естественного бытия животного. Функционирование сознания обеспечивает человеку возможность вырабатывать обобщенные знания о связях, отношениях, закономерностях объективного мира, ставить цели и разрабатывать планы, предваряющие его деятельность в природной и социальной среде, регулировать и контролировать эмоциональные, рациональные и предметно-практические отношения с действительностью, определять ценностные ориентиры своего бытия и творчески преобразовывать условия своего существования. «Именно сознание составляет специфическое отличие человека, определяет его уникальное положение в мире, конституирует его особый онтологический статус, способ его бытия. Человеческое бытие – это осознанное бытие».

Сознание есть осознанное бытие, оно обнаруживается в системе социальных связей и отношений, в которые втягивается и в которых действует человек, помимо этого, социальна сфера влияет на формирование сознания, на становление личности человека. Если обратиться к природе сознания, мы должны констатировать, что «сознание свое содержание черпает из социального бытия, точнее, социальное бытие представлено, «отпечатано» в сознании человека» [там же]. Философы, определяя, категорию сознания, непременно обращаются к категории бытия, потому что вне его сознание не имеет смысла, оно не существует само для себя, но только для бытия и в нем.

Рождаясь, человек еще не является личностью, он становится ею в процессе своей жизни. Например, А.В.Толстых предлагает следующее понимание личности – это «исторически ограниченная форма бытия человека, фиксирующая взаимопереходы родовых и индивидуальных определений деятельности человека в ходе его самоосуществления как субъекта культурной, общественной и исторической деятельности». [21, с.46]

Автор не определяет личность как нечто константное, но, напротив, подчеркивает ее становление, «взаимопереходы» (индивидуального и культурного), не предполагающие статичности, и второй важный момент, на наш взгляд заключается в том, что личность появляется только в обществе, в культуре, то есть в общении. Понятие личности было введено нами для того, чтобы показать взаимосвязь становления самосознания и личности, развитие и не врожденность сознания у человека. Л.С. Рубинштейн писал, что «самосознание не надстраивается внешне над личностью, а включается в нее; самосознание не имеет поэтому самостоятельного пути развития, отдельного от развития личности, оно включается в этот процесс развития личности как реального субъекта в качестве его момента, стороны, компонента».

То есть сознание имеет свое развитие, которое не происходит само в себе, но связано с развитием личности и теми отношениями, которые складываются у человека с окружающими. Хотим дополнить, что сознание при «встраивании» в процесс развития личности начинает так же определять в некоторой степени направление развития личности (подтверждение этой мысли мы можем найти в практике патопсихологии, где есть примеры нарушения личностного развития вследствие нарушения адекватного «осознания» человеком себя и окружающей действительности).

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев пишут о том, что «сознание, понимаемое, как отношение человека к миру, представляет собой один из его уровней - уровень самосознания». Это значит, что сознание, с одной стороны, включает в себя самосознание, но, с другой стороны, не равно ему и не ограничивается им, как полагали некоторые исследователи.

Тем не менее, наша работа сфокусирована именно на исследовании феномена самосознания, как структурной единицы сознания.

Рассмотрим структуру самосознания, предложенную В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым.

«Самосознание, как осознание себя, как сознание своей самости в зависимости от целей и задач, стоящих перед человеком, может принимать различные формы и проявляться как самопознание, как самооценка, как самоконтроль, как самопринятие».

Для нас важно выделить и определить понятие самооценки.

Самооценка – это тот компонент, который включает в себя и знание о собственной самости, о своем Я, и оценку человеком самого себя, и шкалу значимых ценностей, относительно которых определяется эта оценка.

Самооценка это тот механизм самосознания, на основании «работы» которого строится самопринятие, самоуважение, самопонимание человека, его представление о значимости самого себя.

Самооценка позволяет понять, каково представление человека о себе, особенности его Я-концепции, также можно определить, что повлияло на становление самооценки, что, кто были значимыми при ответе человека себе на вопросы: кто я? какой я?

А.В. Петровский говорит о самооценке и механизме её формирования следующее: «Поведение человека во много зависит от тех оценок, которые дают ему другие люди. На основе этих оценок постепенно складывается самооценка личности». Артур Вадимович ещё раз подчеркивает в своей работе, что самооценка, как часть самосознания человека, как все высшие психические функции человека имеет культурные корни и появляется только в процессе отношений со взрослым человеком, несущим собой культуру. Основываясь на таких утверждениях, мы считаем, что тип отношений между взрослым и ребенком влияет на становление самооценки человека, особенно в подростковом возрасте (так как этот возраст во многом направлен именно на то, чтобы подросток понял, увидел, определил, оценил, кем он является).

Обращаясь к вопросу исследования самооценки, мы считаем необходимым отразить в работе понятие «уровень притязаний».

Разработкой этого понятия занималось множество исследователей: Ф. Хоппе. К. Левин, Дж. Френк и т.д.

Большинство из них придерживаются следующей точки зрения: «анализ притязаний позволяет выявить то, как индивид оценивает себя, то есть его самооценку».

Лидия Васильевна Бороздина отмечает тенденцию в психологических работах: «сами термины «самооценка» и «уровень притязаний» иногда употребляются синонимично, а тест на притязания часто рассматривается как прямой самооценочный индикатор, по параметрам которого проводится классификация видов самооценки».

В выборе диагностических методик мы руководствовались следующим аксиоматичным по выражению Л.В. Бороздиной положением: «Использование уровня притязаний для изучения самооценки базируется на предположении о том, что человек регулирует выбор целей оценкой себя по тому свойству, от которого зависит успешность выполнения им задачи в данном виде деятельности».

Для определения типа самооценки нами была выбрана моторная проба Шварцландера и составлен опросник, что так же является по мнению многих авторов достоверным методом исследования самооценки.

1.3.2 Структура самооценки

Вслед за Слободчиковым и Исаевым, мы считаем, что самооценка как структурный компонент сознания является базовым механизмом, в результате функционирования которого у человека развивается самопонимание, самоуважение.

Самооценка включает в себя «знание о собственной самости, о своём Я, оценку человеком самого себя и шкалу значимых ценностей, относительно которых определяется эта оценка.

В современных психологических исследованиях «установлено, что самооценка может быть адекватной (реальной, объективной), неадекватной. В свою очередь неадекватная самооценка может быть заниженной и завышенной. Завышенные оценки и самооценки приводят к формированию таких особенностей личности, как самоуверенность, высокомерие, некритичность и т.п. Постоянное занижение оценки человека со стороны окружающих и самой личности формирует в ней робость, неверие в свои силы, замкнутость, стеснительность и др. Адекватная оценка и самооценка обеспечивает благоприятное эмоциональное состояние, стимулирует деятельность, вселяет в человека уверенность в достижение намеченных целей. Самосознание тесно связано с уровнем притязаний человека. Уровень притязаний проявляется в степени трудности целей и задач, которые человек ставит перед собой. Следовательно, уровень притязаний можно рассматривать как реализацию самооценки человека в деятельности и во взаимоотношениях с другими».

В своей работе мы опираемся на понимание уровней самооценки, предложенное В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым. И мы хотим ввести еще одно определение типа самооценки с помощью работы зарубежных исследователей Р. Ризонера и Г. Душа.

Р. Ризонер и Г. Душа, разрабатывая понятие самоуважения выделяют пять центральных линий для его полноценного формирования и развития:

Чувство безопасности

Чувство идентичности

Чувство принадлежности

Чувство целеустремленности

Чувство личной компетентности

Мы считаем, вслед за этими авторами, а так же рядом отечественных исследователей (А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев), что самооценка является базовым механизмом становления и развития чувства самоуважения.

В соответствии со структурой самоуважения, предложенной Р. Ризонером и Г. Душа, мы будем использовать в работе следующую структуру самооценки:

1. Упорядоченность (знание и принятие правил в школе, дома, на уроке, наличие своих собственных правил у подростка)
2. Идентичность (знание своих ресурсов: принятие своих положительных и отрицательных качеств)
3. Групповая принадлежность, принятие (имение и знание своего мест а в группе, видение группы как ресурса в достижении поставленных целей и решении задач)
4. Целеустремленность (наличие личных целей, желание их добиваться, сопоставление с реальными возможностями)
5. Личный выбор и ответственность за него (оценка имеющихся альтернатив, отказ от неподходящих альтернатив)

Опираясь на разработанную схему структурированной самооценки, мы будем проводить исследование и оценивать полученные результаты.

Так же мы определяем действия взрослого, обеспечивающие условия для развития структурированной самооценки подростка:

1) установление ясных правил последовательное добавление новых правил соблюдение установленных правил самим учителем

2) обеспечение полноценной, адекватной и положительной обратной связи принятие ребенка, не отвержение его за неправильное выполнение работы помощь в определении своих ценностей детьми помощь в принятии своих личных достоинств и недостатков детьми

3) создание в классе атмосферы принятия, сотрудничествавозможность всем детям высказаться обеспечить условия для взаимодействия

4) узнать планы и мечты детей укреплять веру в возможность добиться своих целей планировать с ними пути достижения поставленных целей планировать свою работу, взаимодействие с детьми в соответствии с их целями

5) дать возможность выбирать, показать альтернативы поддержать в ситуации выбора обеспечить признание и награды за достижения

Мы считаем, что эти, характеристики отношений, способствующие развитию чувства собственного достоинства подростка, выделенные Р. Ризрнером и Г. Душа, соответствуют предложенному А.В. Петровским типом отношений «сотрудничество», так как такой тип отношения взрослого предполагает как деятельностную сторону взаимодействия взрослого и ребенка, так и «соучастие» - личную заинтересованность к ребенку.

На основании этого нами был разработан опросник для учителей и учеников, позволяющий определить тип отношений между учителем и учеником.

1.3.3 Становление самосознания и самооценки в подростковом возрасте.

Л.С. Выготский определяет развитие личности как развитие самосознания человека. Начало подросткового возраста связано с изменением интеллектуальной деятельности, происходит «изменение установки от наглядности к пониманию и дедукции».

Лев Семенович говорит так же, что это возраст, когда «… образный характер всего мышления, но не менее характерен для этого возраста и переход к абстрактному мышлению, начало мышления в понятиях. Это возраст созревания личности и миросозерцания. Открытие своего «Я», завоевание внутреннего мира, поворот извне внутрь. Можно сказать, что происходит интеллектуализация жизни ребенка, теперь помимо того, что человек может сказать, что он чувствует голод, обиду или радость (кризис 7 лет), он может понять и объяснить, что является причиной такого его самочувствия и становится способным не просто фиксировать состояния, но научается управлять ими. Это возможно согласно Л.С. Выготскому благодаря личностному развитию, то есть развитию самосознания.

Известный исследователь Жан Пиаже, сделавший огромный вклад в развитие современной детской психологии и разработавший периодизацию развития мышления определяет подростковый возраст как возраст развития высшей формы мышления человека - стадия развития формальных операций. В своей работе «развитие мышления» он пишет: «становление формального мышления происходит в юношеский период. В противоположность ребенку, юноша - это индивид, который рассуждает, не связывая себя с настоящим, строит теории, чувствует себя легко во всех областях, в частности в вопросах, не относящихся к актуальному моменту… Характерное для юношества рефлексивное мышление зарождается с 11-12 лет, начиная с момента, когда субъект способен рассуждать гипотетико-дедуктивно, то есть на основе одних общих посылок, без необходимой связи с реальностью или собственными убеждениями».

Данные утверждения Льва Семеновича и Жана Пиаже позволяют нам считать, что подросток 13-14 лет способен в связи с развитием интеллектуальной сферы и становлением рефлексии, представлять себе обобщенный образ взрослого, отвечать на обобщенные вопросы, делать выводы о типе складывающихся со взрослыми отношениями.

Эта новая способность ребенка позволяет нам предполагать, что его отчет самооценки является достоверным материалом, на основании которого мы можем судить о его истинном оценивании себя, о том, какие отношения у него складываются с окружающими и как отдельный человек из его окружения влияет на становление самооценки.

Так же мы должны сказать о специфике самооценки подростка, находящейся в процессе формирования. А.В.Петровский так рассматривает этот вопрос: «У взрослого человека самооценка, как правило, весьма устойчива. И его самооценка в большинстве случаев сближается с той, которую дают ему окружающие. И если самооценка более или менее постоянно оказывается достаточно высокой, у человека появляется уверенность в своих возможностях, самоуважение, хорошее самочувствие в коллективе.

Подросток же оказывается в принципиально другом положении. У него еще не сложилась устойчивая самооценка, и во многом потому, что он попеременно ориентируется на предполагаемую оценку своего поведения со стороны различных авторитетов: родителей, педагогов, сверстников из различных референтных групп».

Такая неустойчивость в самооценивании подростка происходит по причине отсутствия четких определенных критериев, понимания, что лично для него важно и значимо. Поэтому задача взрослого состоит в том, чтобы помочь подростку определить эти критерии, способ самооценивания себя в любой ситуации. Мы считаем, что такой помощью со стороны взрослого могут быть отношения сотрудничества: постоянные, стабильные, регулируемые общей для ребенка и для взрослого целью.

Р. и Д. Байярд говоря в этой связи следующее: «Обязательно убедитесь, что вы (взрослые) предоставили ребенку права, эквивалентные тем, которые желаете иметь сами, так, чтобы у вас могли быть действительно равные отношения».

Основные тезисы теоретической части работы:

- самооценка, как структурная составляющая самосознания человека не является врожденной, но проходит некоторый путь формирования и развития;

- самооценка делится на адекватную, неадекватную, структурированную, неструктурированную;

- периодом формирования самооценки в психологической литературе считается подростковый возраст;

- формирование самооценки во многом зависит от того, какие отношения складываются у подростка с окружающим миром;

- отношения между взрослым и ребенком могут быть способствующими (ресурсными для ребенка) развитию адекватной и структурированной самооценки и не способствующими;

- отношения, которые являются для подростка ресурсом в приобретении способа структурирования самооценки – «сотрудничество».

2. Экспериментальная часть

2.1 Описание пилотного исследования «Значимость отношений ученик учитель в процессе становления самооценки ученика - подростка»

Вопрос значимости личности учителя для ученика в процессе формирования самооценки был рассмотрен нами в работе предыдущего года. Целью этой работы было определение того, какое место учитель занимает в сознании ученика младшего подросткового возраста, является ли он для подростка значимой фигурой, влияющей на его представление о себе и на его самооценку.

Объектом исследования являются учителя и ученики младшего подросткового возраста. Предмет исследования – условия влияния отношений между учителем и учеником на самооценку ученика.

Гипотезы:

1. Если у учителя с учеником сложились доверительные, уважительные отношения, а не только формально-статусные, то степень его влияния на самооценку ученика сопоставима со степенью влияния сверстников на самооценку подростка.

2. Ученики младшего подросткового возраста «классифицируют» учителей на основании того, какие отношения складываются с учителями.

3. Учительская оценка рассматривается учеником как фактор самооценки при условии личной значимости для него отношений с учителем.

Для проверки гипотез были использованы следующие методики:

1. Мозговой штурм с целью определения с группой учеников-испытуемых наиболее значимые для них личностные характеристики;
2. Модифицированная нами в соответствии с поставленными задачами методика исследования самооценки «Дембо – Рубинштейн» (Модификация методики содержит в себе три момента: 1.методика проводится не в индивидуальном режиме, а с группой подростков; 2.самостоятельное определение испытуемыми названий оценочных шкал; 3.помимо самооценивания вводится оценивание испытуемого по этим же шкалам окружающими людьми и последующее сравнение полученных оценок с самооценкой.) После сравнения полученных оценок от других людей со своими оценками, ученикам предлагалось при желании изменить самооценку;
3. Пост-интервью (Приложение №1).

В исследовании приняли участие 40 человек из пяти 6-х и одного 7-го классов гимназии №1 г. Красноярска: 29 девочек (6 класс) и 11 мальчика (6 и 7 классы).

На основании проведенного нами исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. Выбранные нами методы: «мозговой штурм», модифицированная методика Дембо-Рубинштейн и пост-интервью соответствуют поставленной нами цели и задачам. Но требуется техническая доработка для включения в ее проведение мнение родителей и людей, находящихся не только непосредственно в школе.

Для получения более полной картины, выборка, принявшая участие в исследовании также требует увеличения и сопоставления данных учеников из других школ, как девочек, так и мальчиков. Последнее предложение доработки методики вызвано тем, что атмосфера школы в целом, политика школы (на наш взгляд), а не только отношения с учителями располагают к тому, чтобы ученики доверяли учителям и опирались на их мнение в построении самооценки. Вопросом остается, как учитель влияет на самооценку ученика, если ученик не считает отношения с учителем хорошими, являются ли они на самом деле значимыми, не являясь хорошими? Методики, выбранные нами не позволяют стопроцентно подтвердить или опровергнуть поставленные в работе гипотезы, но задают некоторое поисковое поле.

2. Ученики младшего подросткового возраста «классифицируют» учителей на основании того, какие отношения складываются с учителями: уважительные, доверительные.

3. Ученики выделяют критерий «отношения» для «классификации» учителей.

4. Ученики «классифицируют» учителей в соответствии с наличием/ отсутствием таких качеств как: честность, надежность, отзывчивость.

5. Влияние оценки, получаемой учеником младшего подросткового возраста от учителя сопоставима с влиянием оценки от сверстников на становление его самооценки.

Для того чтобы оценка от учителя была сопоставима с оценкой подростка сверстниками, важно качество складывающихся отношений, которое отражается в доверительности и уважении.

2.2 Описание исследования «ресурсность отношений взрослый - ребенок для становления самооценки ученика».

2.2.1 Методики исследования

В данной работе мы продолжаем начатую линию исследования и задаемся целью ответить на вопрос, какой тип отношений является способствующим становлению структурированной самооценки подростка.

Наша гипотеза состоит в том, что «сотрудничество» как тип отношений между взрослым и подростком (учителем и учеником) позволяет подростку получить способ структурирования самооценки.

Для проверки данной гипотезы мы использовали следующие методики:

1. Моторная проба Шварцландера (для учеников).
2. Опросники, позволяющие определить «тип отношений между учителем и учеником» - для учителя и ученика (модифицированная методика на основе методики самооценивания учителя в работе Р.Ризонера и Г.Душа)
3. Краткое индивидуальное интервью с учениками для определения уровня структурированности самооценки (самостоятельно разработанное в рамках исследования).

1) Для проверки нашей гипотезы нам нужно выполнить следующие этапы: определение уровня самооценки учеников на данный момент. Для этого мы выбрали стандартизированную методику - моторную пробу Шварцландера. Она является наиболее подходящей для данного исследования, так как позволяет определить уровень адекватности/неадекватности самооценки испытуемого. (Бланк методики - Приложение №2)

2) Второй такт исследования - определение типа отношений между учителем и учеником. Так как стандартизированной, уже используемой методики определения типа отношений между взрослым и ребенком нами найдено не было, мы разработали на основе методики самооценивания для учителей из методического пособия Р.Ризонера и Г.Душа идентичные опросники для учеников и учителей, позволяющих, на наш взгляд определить тип отношений между ними. Методика представлена в Приложении №3.1 и 3.2.

Для обработки результатов, полученных по модифицированной методике, мы обратились к методу обработки результатов по опроснику самооценивания Р.Ризонера и Г.Душа. Эти авторы выделяют пять «уровней» отношений между учителем и учеником, способствующих развитию у ученика чувства самоуважения. Мы составили таблицу, показывающую соотношение обработки результатов по методике самооценивания учителей в работе Р.Ризонера и Г.Душа и модифицированного на её основе опросника для учеников и учителей.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Оценка по методике Р. Ризонера и Г.Душа | балл | % | Балл по модифицир. опроснику | Тип отношений |
| Очень гуманный | 37-40 | 91-100 | 142 - 156 | 1. Всегда сотрудничество |
| Превосходно | 32-36 | 79-90 | 123 - 141 | 2. Чаще сотрудничество |
| Хорошо | 27-31 | 67-78 | 105 - 122 | 3. Сотрудничество «случается»[[1]](#footnote-1) |
| Посредственные результаты | 22-26 | 55-66 | 86 - 104 | 4. Сотрудничество не характерно |
| Необходима помощь | < 22 | < 55 | < 86 | 5. «Несотрудничество» |

3) В нашей работе мы ввели понятие: структурированная самооценка. Для исследования этого «феномена» было разработано интервью, состоящее из пяти вопросов, соответственно пяти структурным компонентам самооценки. (Приложение №3). С помощью этого интервью, мы пытаемся определить, есть ли у подростка критерии самооценивания и каковы они.

Критерии оценки ответов на вопросы интервью:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Вопрос | Критерий оценки ответа (балл) |
| 1 | Какое место в твоей жизни занимают правила? Есть ли у тебя свои собственные правила? | 0,5 - принятие правил, которые существуют, признание их необходимости.  0,5 - наличие своих правил |
| 2 | Когда тебе говорят, что ты «плохой», потому что неправильно что-то выполнил, ты… | 0,5 - думаю, что в следующий раз получится.  0,5 - объяснение выбранного ответа. |
| 3 | Какую форму работы предпочитаешь на уроке? Почему? | 0,5 - определение ресурсности какого-либо типа работы  0,5 - определение своего места в группе |
| 4 | Как ты считаешь, тебе удастся добиться своих целей в будущем.  Каких? | 1 - определение по крайней мере сфер, в которых ставит себе цели для достижения. |
| 5 | Видишь ли ты уже сейчас продвижение к своим целям. У тебя есть важные достижения в школе. Какие? | 1 - называние определенных успехов, достижений, их соотнесенность с заявленными целями. |

Итоговая оценка по опроснику:

4 - 5 баллов - есть определенный устойчивый способ структурирования самооценки

2,1 - 3,9 баллов - есть непостоянный способ структурирования самооценки

0 - 2 баллов - нет определенного способа структурирования самооценки

2.2.2 Проведение исследования: участники, условия проведения.

Процедура проведения исследования: ученикам предлагалось 3 методики в указанном порядке. Учителя индивидуально заполняли опросник.

Исследование было проведено в четырех восьмых классах двух школ города Красноярска. В исследовании приняли участие 91 подросток (два восьмых класса лицея и 2 восьмых класса школы) и 8 учителей (классные руководители и предметники, ведущие уроки в классах, где проводилось исследование). Исследование проводилось во всех классах в течение академического часа. Интервью проводилось индивидуально тремя интервьюерами одновременно с подростками по мере завершения ими выполнения методики Шварцландера и опросника о типе отношений с учителем.

Во всех классах, кроме 8б класса лицея исследование проводилось в присутствии учителей (классных руководителей), которые во время проведения исследования сидели на последней парте и занимались своими делами, не принимая участия.

Мы бы хотели отметить специфичность атмосферы в школах, где проводилось исследование. В лицее мы наблюдали ситуацию, когда завуч запрещала ходить в джинсах и говорила детям, чтобы они шли переодеваться домой. На наш взгляд, в этой школе в целом установлены более точные, в некоторой степени более жесткие правила, чем в школе, где во время проведения исследования дети на уроке позволяли себе кричать, громко обращаться друг ко другу, в некоторых случаях вставать с места и ходить по кабинету. В целом мы хотим отметить более свободное поведение детей в школе по сравнению с лицеем.

ученик учитель взрослость самооценка

2.2.3 Полученные результаты

Ниже представлена Таблица №1, показывающая состав учителей, принявших участие в исследовании, их предмет, классе, в котором преподают и каков их балл по опроснику «отношения между учителем и учеником»

Таблица №1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Школа, предмет, кл. | Опросник |
| 1 | лицей, математика, 8а,б | 133 |
| 2 | лицей, русский, 8б | 130 |
| 3 | лицей, русский, кл.рук. 8а | 120 |
|  | Средний балл в лицее | 127,7 |
| 4 | школа, математика, кл.рук 8а | 139 |
| 5 | школа, русский, 8а | 120 |
| 6 | школа, физик, 8а,б | 109 |
| 7 | школа, историк, 8а,б | 134 |
| 8 | школа, математика, 8б | 134 |
|  | Средний балл в школе | 127,2 |

Как мы видим, средний балл в обоих школах не отличается сколько нибудь значительно, учителя оценивают свои отношения с учениками достаточно высоко: 127,7 и 127,2 (82%) тип отношений «чаще сотрудничество». Также мы можем отметить по результатам опросника, что ни один учитель не определяет свой тип отношений с учениками как «сотрудничество», пять учителей мы можем оценить «чаще сотрудничество» и отношения троих учителей оцениваются как «случающееся сотрудничество».

Ниже представлены данные с результатами учеников.

Таблица №2 - 8а класс лицея,

Таблица №3 - 8б класс лицея

Таблица №4 - 8а класс школы,

Таблица №5 - 8б класс школы

Таблица №2

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | лет | Шварцландер | уровень самооценки[[2]](#footnote-2) | вопросы интервью | | | | | Балл по интервью | Опросник |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 13 | 2,3 | У | 1 | 0,5 | 0 | 0 | 0,5 | 2 | 100 |
| 2 | 14 | 1,3 | У | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 0,5 | 3,5 | 118 |
| 3 | 14 | -0,6 | Н | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 112 |
| 4 | 14 | 0 | Н | 0,5 | 0 | 1 | 1 | 0,5 | 3 | 75 |
| 5 | 13 | 0 | Н | 0,5 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3,5 | 59 |
| 6 |  | 1,6 | У | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 4 | 115 |
| 7 | 13 | 2 | У | 0 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 2 | 108 |
| 8 | 13 | 2,3 | У | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 | 105 |
| 9 | 13 | 1,3 | У | 0,5 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3,5 | 96 |
| 10 | 13 | 1 | У | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 4,5 | 81 |
| 11 | 13 | 3 | В | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3,5 | 68 |
| 12 | 13 | -0,6 | Н | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 64 |
| 13 | 14 | 0 | Н | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0,5 | 3 | 74 |
| 14 | 14 | 0,3 | Н | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 4,5 | 84 |
| 15 | 13 | 0,7 | Н | 0 | 0,5 | 0 | 1 | 1 | 2,5 | 74 |
| 16 | 14 | 2,3 | У | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 107 |
| 17 | 13 | 2,3 | У | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 | 103 |
| 18 | 14 | 1,6 | У | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 3 | 103 |
| 19 | 14 | -1 | Н | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 4 | 78 |
| 20 | 13 | 1 | У | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 4 | 118 |
| 21 | 13 | 0,3 | Н | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4,5 | 100 |
| 22 | 14 | 3,7 | В | 1 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 3,5 | 106 |
| 23 | 13 | 1,6 | У | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 3,5 | 87 |
| 24 | 13 | 3 | В | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 4,5 | 90 |
| Среднее | | 1,2 | Н=9; У=12; В=3 |  |  |  |  |  | 3,5 | 92,7 |

Таблица №3

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | лет | Шварцландер | уровень самооценки | вопросы интервью | | | | | Балл по интервью | Опросник |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 14 | 2,3 | У | 0,5 | 0 | 0,5 | 0,5 | 1 | 2,5 | 123 |
| 2 | 14 | 0 | Н | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 4 | 122 |
| 3 | 13 | 0 | Н | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 100 |
| 4 | 14 | 0 | Н | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 102 |
| 5 | 14 | -0,3 | Н | 1 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 3,5 | 99 |
| 6 | 14 | -6,6 | Н | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 99 |
| 7 | 14 | 1 | У | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 4,5 | 93 |
| 8 | 14 | 0 | Н | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 | 119 |
| 9 | 13 | 1 | У | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 4,5 | 126 |
| 10 | 13 | 0,3 | Н | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 4 | 129 |
| 11 | 14 | 3,7 | В | 0,5 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0,5 | 3 | 95 |
| 12 | 14 | 2 | У | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 4 | 148 |
| 13 | 13 | 1 | У | 1 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 3,5 | 119 |
| 14 | 14 | 1,6 | У | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 4 | 87 |
| 15 | 13 | 0,3 | Н | 0,5 | 0 | 0,5 | 1 | 0,5 | 2,5 | 127 |
| 16 | 14 | 5 | З | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0,5 | 3 | 113 |
| 17 | 14 | 1,3 | У | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0,5 | 3 | 104 |
| 18 | 13 | 2 | У | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 4 | 114 |
| 19 | 14 | 1,3 | У | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 4,5 | 111 |
| 20 | 13 | 1,6 | У | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 4 | 93 |
| 21 | 14 | 1,6 | У | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 121 |
| 22 | 14 | 0,6 | Н | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 118 |
| 23 | 13 | 0,3 | Н | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 108 |
| Среднее | | 0,9 | Н=10; У=11; В=1; З=1 |  |  |  |  |  | 3,8 | 111,7 |

Таблица №4

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | лет | Шварцландер | уровень самооценки | вопросы интервью | | | | | Балл по интервью | Опросник |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 14 | 0,3 | Н | 0,5 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 3 | 85 |
| 2 | 13 | 0 | Н | 0,5 | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 2 | 66 |
| 3 | 14 | -0,6 | Н | 1 | 1 | 0 | 1 | 0,5 | 3,5 | 89 |
| 4 | 13 | 0,3 | Н | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 4,5 | 122 |
| 5 | 13 | -0,6 | Н | 0,5 | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 2 | 103 |
| 6 | 14 | 3 | В | 0,5 | 0 | 0,5 | 1 | 0,5 | 2,5 | 90 |
| 7 | 14 | -0,3 | Н | 0,5 | 1 | 1 | 0,5 | 0,5 | 3,5 | 54 |
| 8 | 13 | 0 | Н | 0 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 3,5 | 59 |
| 9 | 14 | 1 | У | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 96 |
| 10 | 13 | -0,3 | Н | 0 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 3,5 | 111 |
| 11 | 13 | -2,1 | ЗН | 0 | 1 | 0,5 | 0 | 0 | 1,5 | 91 |
| 12 | 13 | 0,3 | Н | 0 | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 | 3 | 116 |
| 13 | 13 | 7 | З | 0 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0 | 2 | 126 |
| 14 | 13 | 0,3 | Н | 1 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 3,5 | 118 |
| 15 | 14 | 2,6 | У | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 4,5 | 111 |
| 16 | 14 | 4,7 | В | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 82 |
| 17 | 14 | 1,3 | У | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 4,5 | 100 |
| 18 | 14 | 6,7 | З | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 4,5 | 101 |
| 19 | 13 | 1,6 | У | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 3,5 | 99 |
| 20 | 13 | -0,3 | Н | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4,5 | 93 |
| 21 | 14 | 0,7 | Н | 0,5 | 0 | 1 | 1 | 0,5 | 3 | 68 |
| 22 | 14 | -0,3 | Н | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 4 | 106 |
| 23 | 14 | 6 | З | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 4,5 | 111 |
| Среднее | | 1,4 | ЗН=1; Н=13; У=4; В=2; З=3 |  |  |  |  |  | 3,3 | 95,5 |

Таблица №5

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | лет | Шварцландер | уровень самооценки | вопросы интервью | | | | | Балл по интервью | Опросник |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 13 | 0,6 | Н | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0,5 | 3 | 114 |
| 2 | 14 | -3,7 | ЗН | 1 | 0 | 0,5 | 1 | 0,5 | 3 | 101 |
| 3 | 13 | 2 | У | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 0 | 2,5 | 75 |
| 4 | 13 | 0 | Н | 0 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0,5 | 1,5 | 89 |
| 5 | 14 | -1,6 | ЗН | 1 | 0 | 1 | 1 | 0,5 | 3,5 | 75 |
| 6 | 14 | -0,3 | Н | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0,5 | 3,5 | 99 |
| 7 | 14 | 0,6 | Н | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 4 | 99 |
| 8 | 13 | 0,6 | Н | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 0 | 3,5 | 75 |
| 9 | 13 | 0,3 | Н | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 79 |
| 10 | 14 | -0,6 | Н | 0,5 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 4 | 138 |
| 11 | 13 | 0,6 | Н | - | - | - | - | - | 0 | 81 |
| 12 | 12 | 0,3 | Н | - | - | - | - | - | 0 | 86 |
| 13 | 13 | -1 | Н | - | - | - | - | - | 0 | 93 |
| 14 | 13 | 1,3 | У | - | - | - | - | - | 0 | 84 |
| 15 | 14 | 0 | Н | - | - | - | - | - | 0 | 139 |
| 16 | 13 | 1 | У | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 4 | 92 |
| 17 | 13 | -0,6 | Н | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 84 |
| 18 | 13 | -2,3 | ЗН | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 0 | 3 | 73 |
| 19 | 13 | -0,3 | Н | 0 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 2,5 | 72 |
| 20 | 14 | 1,6 | У | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 | 1 | 4 | 104 |
| 21 | 13 | -1 | Н | 0,5 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 4 | 81 |
| Среднее | | -0,1 | ЗН=3; Н=14; У=4 |  |  |  |  |  | 3,5 | 92,0 |

Хотим отметить, что перед началом проведения исследования в данном классе (8б школа) ученикам сообщили о том, что их классный руководитель попала в реанимацию по причине приступа сердца, чем ученики были достаточно сильно расстроены (по нашим наблюдениям). В связи с этим, замещающий классного руководителя преподаватель попросил класс не приносить огорчений своей заболевшей классной своим поведением, они всегда должны помнить, что она о них очень заботилась и т.п.

Возможно, эта новость является причиной того, что в данном классе по сравнению с тремя другими классами отрицательный средний балл по методике Шварцландера и один из самых низких показателей по оценки отношений с учителем.

Этот случай ситуативный, но, скорее всего такой эффект снижения самооценки в классе и низкий уровень оценки отношений с учителями, является результатом именно сказанной ученикам «речи», что показывает нам наличие взаимосвязи отношений с учителем и самооценки ученика (пусть даже эти отношения были не очень длительными, как в данном случае).

Сводная таблица №6

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Класс | Средний балл Шварцландер | Структурированность самооценки | Средний балл по интервью | Средний балл по опроснику у учителей |
| 8а школа | 1,4 - У | 3,3 (66%) | 95,5 (61,2%) | 125,5 (80%) |
| 8а лицей | 1,2 - У | 3,5 (70%) | 92,7 (59%) | 126 (80%) |
| 8б школа | -0,1 - Н | 3,5 (70%) | 92 (59%) | 125,6 (80%) |
| 8б лицей | 0,9 - Н | 3,8 (86%) | 111,7 (71,6%) | 131,5 (84%) |

На основании сводной таблицы №6 мы можем сделать вывод о наличии тенденции повышения среднего балла структурированности самооценки и изменении типа отношений между учителем и учеником к полюсу сотрудничества в классах (от 66% к 86% по уровню структурированности самооценки и соответственное изменение среднего балла по типу отношений от 61,2% к 71,6%. Причем, мы можем отметить, что тип отношений меняется в этом случае от типа «сотрудничество не характерно» к типу «сотрудничество случается»). Также мы можем отметить, что средний уровень самооценки по классам не имеет корреляции с типом отношений между учителем и учеником. Один тип отношений «сотрудничество не характерно» отмечается у учеников и с умеренным и с низким уровнем самооценки.

Для того чтобы мы могли сделать более полный вывод о наличии взаимосвязи между типом отношений и наличием способа структурирования самооценки, мы предлагаем следующую сводную таблицу №7, в которой отражены общие данные учеников по двум параметрам - количество учеников из всех классов, с определенным уровнем структурированности самооценки и типом отношений с учителем.

Таблица №7

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| опросник | < 86 | 86 - 104 | 105 - 122 | 123 - 141 | 141 - 156 |
| интервью |
| 0 - 2 б. | 1 | 5 (4)[[3]](#footnote-3) | 2 | 2 |  |
| 2,1 -3,9 б. | 13 (8) | 12 (9) | 8 (7) | 2 |  |
| 4 - 5 б. | 7 | 10 (9) | 15 | 3 | 1 |

По данным, приведенным в таблице №7, мы можем сделать вывод о том, что подростки, «имеющие способ структурирования самооценки» (4-5 баллов по интервью), в два раза чаще оценивают свои отношения с учителями как «случающееся сотрудничество» (15 выборов = 41%), только один подросток из всей выборки, «имеющий структурированную самооценку», определяет свои отношения с учителем как сотрудничество. Всего в данной группе учеников 50% оценивают отношения с учителем как «сотрудничество», «чаще сотрудничество», «сотрудничество случается»

Среди учеников с непостоянным способом структурирования самооценки только 28% учеников оценивают отношения как «сотрудничество» и «чаще сотрудничество».

Так же, учитывая ситуацию проведения исследования в 8б классе школы, мы можем посмотреть данные без учета этого класса. Таким образом, мы можем увидеть, что подростки с «непостоянным способом структурирования самооценки» (средний уровень) более склонны оценивать свои отношения с учителями как «сотрудничество не характерно», чем «не сотрудничество».

В целом, мы можем отметить тенденцию приближения оценки подростками отношений к полюсу сотрудничества при повышении уровня структурированности самооценки: с учетом 8б класса школы, мы можем посчитать, что среди подростков, имеющих способ структурирования самооценки 47% определяют отношения с учителем как «несотрудничество» или «сотрудничество не характерно». Среди учеников, имеющих непостоянный способ структурирования самооценки процент такого выбора составляет 71%, у подростков без определенного способа структурирования самооценки этот показатель равен 60%

В таблице №8 представлены данные, отражающие соотношение уровня самооценки подростка по методике Шварцландера и тип отношений с учителем, который определяется подростками.

Таблица №8

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| опросник | < 86 | 86 - 104 | 105 - 122 | 123 - 141 | 141 - 156 |
| Шварцландер |
| ЗН | 2 | 1 | 1 |  |  |
| Н | 17 (40%)[[4]](#footnote-4) | 11 (26%) | 11 | 3 (7%) |  |
| У | 1 | 12 (44%) | 11 (41%) | 2 (7%) | 1 (4%) |
| В | 2 | 3 | 1 |  |  |
| З |  | 1 | 2 | 1 |  |

По представленным данным этой таблицы, мы можем увидеть, что по сравнению с подростками, имеющими низкую самооценку, 56% подростков с умеренной самооценкой оцениваю свои отношения с учителями как «сотрудничество» в том или ином виде (случающееся, обычно, один раз - всегда); среди учеников с низкой самооценкой этот процент составляет 33%, причем в этой группе детей 40% учеников оценивают отношения с учителем как «несотрудничество». По остальным типам самооценки мы не можем сделать сколько-нибудь значимые выводы по двум причинам: неадекватность самооценки приводит к неадекватному оцениванию отношений, складывающихся в частности с учителями (нереалистично высокие и нереалистично низкие показатели); и вторая причина - незначительные результаты по выборке - 7% человек с высоким уровнем самооценки.

Во второй части опросника для учеников подросткам были заданы вопросы относительно того, что бы они хотели убрать или добавить в отношения с учителями.

В следующей таблице № 9 мы приводим общие результаты по этой части опросника, в которых отражена частота выраженных детьми пожеланий.

Таблица №9.1

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| добавить | 8а лицей | 8б лицей | 8а школа | 8б школа | всего |
| понимание | 6 | 1 | 1 |  | 8 |
| уважение | 4 |  | 2 | 2 | 8 |
| доброта | 3 | 1 | 2 | 2 | 8 |
| объективность | 3 |  |  | 1 | 4 |
| больше общения | 1 | 3 |  |  | 4 |
| внимание к личным интересам | 1 | 2 |  |  | 3 |
| более деловое общение | 1 |  |  |  | 1 |
| доверие | 1 | 2 | 2 | 2 | 7 |
| все устраивает |  | 3 | 2 | 3 | 8 |

Таблица №9.2

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| убрать | 8а лицей | 8б лицей | 8а школа | 8б школа | всего |
| крики, резкий тон | 6 |  | 2 | 1 | 9 |
| обсуждение личного при всех | 1 |  |  |  | 1 |
| оповещение родителей | 1 |  |  |  | 1 |
| необъективность, любимчики | 5 | 4 |  |  | 9 |
| критика |  | 2 | 2 | 2 | 6 |
| недоверие |  |  | 1 | 1 | 2 |
| все устраивает |  | 3 | 2 | 3 | 8 |

Как мы можем увидеть, качества, которые дети считают важными или наоборот лишними в достаточной степени отражают характеристики, отнесенные нами к характеристикам отношений как «сотрудничество», что говорит нам о стремлении детей к установлению именно такого типа отношений со взрослым.

2.2.4 Выводы исследования и их обсуждение

1. Оценка учителями отношений, которые складываются между ними и их учениками значительно отличаются от оценки этих отношений, даваемой подростками (Согласно типологии отношений, учителя определят отношения как «чаще сотрудничество», ученики в среднем - «сотрудничество не характерно» и лишь в одном классе мы можем назвать средний показатель типа отношений «сотрудничество случается»). Этот разрыв мы можем объяснить двумя факторами: некритичность преподавателей к своей деятельности, профессиональная уверенность в своей постоянной правоте и неспособности ошибиться, а так же желание показать в ситуации оценки их личности свою социальную благополучность и профессиональную успешность. Второй фактор, позволяющий нам объяснить разрыв в оценках отношений учителей и учеников может скрываться в специфике подросткового возраста - «повышенная критичность ко взрослому миру», отрицание, в некоторой степени повышенный эгоцентризм.

Мы можем интерпретировать такие результаты вместе с данными о том, что 55% учеников имеют низкую, неадекватно заниженную или неадекватно завышенную самооценку, как показатель того, что для этих учеников отношения с учителями не являются отношениями сотрудничества.

Для проверки этого утверждения на наш взгляд необходимо проведение дополнительного уточняющего исследования самооценки подростков не только в школьной ситуации, а например, в среде сверстников, в семье и т.д. Чтобы мы могли сделать выводы о влиянии именно учительско ученических отношениях на самооценку и неситуативность таких показателей.

2. По результатам исследование, мы можем сделать вывод о том, что отношения с учителем являются значимой сферой для ученика-подростка в процессе формирования самооценки и приобретении способа её структурирования. Основанием для такого вывода служат следующие данные:

- ученики указывали в опроснике характеристики отношений, которые они считают важными: недостающими или лишними в отношениях с учителями, большинство из которых носят неформальный характер, а так же характеристики, которые свойственны для людей равных: доверие, уважение, высказывание своего мнения и т.п. (характеристики, выделенные нами в типе отношений «сотрудничество») То есть подростки хотят быть с учителями в равных отношениях, а стремиться быть равным с тем, кто для тебя совсем не важен и не значим, не имеет смысла.

- отметим особо результаты самооценки по методике Шварцландера в 8б классе школы, где результаты значительно отличаются от результатов других классов, что по нашей оценке связанно именно с отношением пришедшего учителя к этому классу и сообщенной новостью (о болезни классного руководителя).

3. Как мы видим, подростки, оценивающие свои отношения с учителями в большей степени как сотрудничество имеют по методике Шварцландера умеренный или высокий уровень самооценки, что значит адекватный. Также мы отмечаем тенденцию повышения среднего уровня структурированности самооценки по классам в соответствии с продвижения типа отношения с учителями в сторону сотрудничества.

То есть гипотеза о ресурсности «сотрудничества», как типа отношений между взрослым и ребенком, для структурирования подростками самооценки на данном этапе исследования подтвердилась.

4. Так же мы хотим отметить, что подростки при ответе на вопрос чего недостает или что они хотели бы убрать в отношениях с учителями отмечают такие характеристики, которые включаются нами в типологию отношений как сотрудничество или не сотрудничество (именно взросло-детские предметные отношения). Это позволяет нам предполагать о правильности выбранного направления в вопросе типа отношений, позволяющих подростку построить адекватную и структурированную самооценку.

5. Частная гипотеза о большей структурированности самооценки при близости оценки отношений к полюсу «сотрудничество» подтвердилась.

Так же гипотеза о близости оценок отношений учителем и учеником подтвердилась, как мы видим из таблицы № 6 - наиболее высокий бал оценки отношений учителями и учениками совпадает по данным одного класса.

Это исследование можно считать в некоторой степени пробным, определяющим направление, в котором нужно двигаться, чтобы можно было с научной точки зрения ответить на следующие вопросы:

Разработка модели структурированной и адекватной самооценки - соотнесенность этих понятий. Её становление и развитие в онтогенезе человека, ресурсность отношений для её развития (исследовательская задача)

Конструирование техники развития способа структурирования самооценки (в большей степени практическая задача).

Разработка модели эффективных отношений в системе взрослость - детство, позволяющих подростку максимально использовать свои возможности и развивать себя.

Для решения перечисленных задач нужно сделать доработку методик об определении типа отношений в системе взрослость-детство и критериев оценки результатов (соотнесение детских и взрослых анкет; возможно, оценивание должно иметь разные критерии, в силу, например, повышенной критичности подростков к поступкам и отношениям взрослых), а так же методики (в данном исследовании это было интервью), позволяющей определить наличие способа структурирования самооценки в его содержательных характеристиках.

Мы считаем, что отношения учителя и ученика как части системы отношений взрослого и ребенка показывают наиболее эффективные модели построения отношений между взрослым и ребенком.

Конечно, каждый учитель, скорее всего не будет являться для ребенка тем самым важным учителем, но, тем не менее, наличие взрослых, которые могут помочь подростку своим ежедневным общением найти ответ на вопрос «кто я и какой я?» является очень важным в современном мире, не дающем никому прямого определенного пути построения своей жизни, а вынуждающего к постоянному личному самоопределению.

Литература

1. Байярд Р. и Д. Ваш беспокойный подросток. М., Академический проект, 2003.
2. Бодалев А.А. Психология межличностных отношений (к 100-летию со дня рождения В.Н.Мясищева). – Вопросы психологии №2, с. 89-91, 1993.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Под редакцией Д.И. Фельдштейна. Москва - Воронеж, 1997.
4. Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний. Учебное пособие. М.. 1993.
5. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Под.редакцией Д.Б.Эльконина, Т.В. Драгуновой, М., Просвещение, 1967.
6. Выготский Л.С. Психология. – М., Апрель пресс, 2002.
7. Выготский Л.С. Педология подростка (половое созревание). 1930г.
8. Дольто Ф. На стороне подростка. Екатеринбург, У- Фактория, 2004.
9. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. Вопросы психологии №2, 1972.,
10. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. М., Педагогика, 1991.
11. Кон И.С. Дружба. - М., Политиздат, 1980
12. МясищевВ.Н. Психология отношений. - М.- Воронеж, 1995.
13. Петровский А.В. Психология о каждом и каждому о психологии. - М., Издательство РОУ, 1996.
14. Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого. Вопросы психологии №1, 1991
15. Пиаже Ж. «Избранные психологические труды». - М., Международная педагогическая академия, 1994
16. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. - М., Academa, 2000.
17. Поливанива К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста. - Вопросы психологии №1, 1994.
18. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. – СПб., Питер, 2001.
19. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Практическое руководство. М., Медицина, 1970
20. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. – М., Школа-пресс, 1995.
21. Толстых А.В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. - СПб., Алетейя, 2000.
22. Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. - Красноярск, 1999.
23. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск, Пеленг, 1993.
24. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – М.-Рига, 1997.
25. ЧирковВ.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция. – Вопросы психологии №3, 1997.
26. Эльконин Д.Б. Введение в детскую психологию. Избранные психологические труды. Москва, 1989
27. Robert W. Reasoner, Gall S. Dusa. Building self-esteem in the Secondary School. Consulting Psychologists Press, Inc, California 94303.

Приложение № 1

Вопросы для пост-интервью пилотного исследования «Отношения ученик - учитель как фактор становления самооценки ученика».

1. Отличаются ли представления других о вас от вашего личного представления о себе? (да, нет)
2. Изменилось ли ваше представление о себе после проведения исследования?

3. Согласны ли вы с оценками, полученными вами от окружающих. Напишите, с чьими оценками вы не согласны?

4. Чье мнение и почему было самым важным для тебя? Чье мнение интересовало тебя в меньшей степени или не интересовало совсем?

5. Чье мнение ты бы хотел узнать, но не было возможности, не удалось?

6. Отметьте, пожалуйста, ту шкалу, на изменение которой по вашему мнению в большей степени могли бы повлияли оценки, полученные вами от учителей?

7. Как вы можете описать отношения с теми людьми, мнение которых было важно для вас?

Приложение № 2

Дорогие ребята, мы проводим исследование, посвященное изучению развития детско-взрослых отношений. И нас очень интересует мнение подростков о том, какие отношения у вас складываются с учителями.

Мы понимаем, что с разными учителями у вас могут быть разные отношения, поэтому просим вас при заполнении этой анкеты представить себе обобщенный образ учителя, какие отношения чаще всего складываются у тебя с учителями.

Нам очень важно узнать твое мнение о том, как ты представляешь себе отношения с твоими учителями.

В этом опроснике тебе нужно будет выбрать один вариант ответа по каждому предложенному утверждению.

Начнем!

Часть №1

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Утверждения | всегда | обычно | иногда | редко или никогда |
| 1 | Учитель уважает мои личные права. |  |  |  |  |
| 2 | Учитель четко определяет правила, следование которым ожидаю от нас и меня лично. |  |  |  |  |
| 3 | Учитель не допускает критики в мой адрес. |  |  |  |  |
| 4 | Учитель ясно выражает мне свое доверие и веру в меня |  |  |  |  |
| 5 | Учитель избегает «воспитывания» и критики меня и других учеников в присутствии сверстников. |  |  |  |  |
| 6 | Учитель поощряет нас, когда мы выполняем предписанные нормы и правила. |  |  |  |  |
| 7 | Учитель позволяет мне проявлять самостоятельность. |  |  |  |  |
| 8 | Учитель дает понять, что заинтересован лично во мне и других учениках |  |  |  |  |
| 9 | Учитель определяет время, когда с ним можно общаться по личным вопросам |  |  |  |  |
| 10 | Учитель учитывает мои индивидуальные особенности и интересы при работе. |  |  |  |  |
| 11 | Учитель делится своими личными чувствами и переживаниями с нами. |  |  |  |  |
| 12 | Учитель обращает внимание на важные для нас (учеников) вопросы и выражаю свое отношение к ним. |  |  |  |  |
| 13 | Учитель развивает мои положительные качества. |  |  |  |  |
| 14 | Правила и нормы, определенные учителем, дают возможность мне и другим ученикам сохранить своё достоинство и самоуважение. |  |  |  |  |
| 15 | Учитель даёт возможность каждому ученику показать свои учебные достижения на уроке. |  |  |  |  |
| 16 | У нас (учеников) есть возможность поделиться с учителем чувствами, переживаниями и интересами. |  |  |  |  |
| 17 | Учитель помогает научиться работать в группе, лучше понимать окружающих. |  |  |  |  |
| 18 | Задания, даваемые учителем, помогают нашему классу стать более сплоченным и дружным |  |  |  |  |
| 19 | Учитель непосредственно выражает нам гордость за наши достижения. |  |  |  |  |
| 20 | Учитель помогает нам самим увидеть свои учебные достижения. |  |  |  |  |
| 21 | Учитель помогает нам увидеть свои достижения. |  |  |  |  |
| 22 | Учитель не позволяет ученикам насмехаться друг над другом. |  |  |  |  |
| 23 | Учитель показывает нам, что верит в нашу способность достичь успеха |  |  |  |  |
| 24 | Учитель уделяет время обсуждению с нами наших целей и притязаний. |  |  |  |  |
| 25 | Учитель помогает мне определить свои цели. |  |  |  |  |
| 26 | Учитель помогает работать над целями: помогает увидеть их достоинства и недостатки |  |  |  |  |
| 27 | Учитель изменяет свои требования ко мне, в соответствии с заявленными мною целями |  |  |  |  |
| 28 | Учитель уменьшает свою роль «ведущего», когда я или другие ученики берем инициативу в свои руки. |  |  |  |  |
| 29 | Я поощряю выполнять новые более сложные задачи и другие учебные задания. |  |  |  |  |
| 30 | Учитель поддерживает, когда ученик идет на больший риск, чем обычно. |  |  |  |  |
| 31 | Учитель дает нам возможность делать выбор и принимать решения. |  |  |  |  |
| 32 | Учитель помогает оценить различные альтернативы и цели. |  |  |  |  |
| 33 | Учитель планирует задания так, чтобы мы расширяли свои знания с помощью использования новых ресурсов. |  |  |  |  |
| 34 | Учитель предпочитает давать объективную обратную связь, а не просто личные суждения |  |  |  |  |
| 35 | Учитель помогает мне оценить свои прогресс и достижения. |  |  |  |  |
| 36 | Учитель дает мне возможность, чтобы мои достижения были признаны. |  |  |  |  |
| 37 | Учитель признает и поддерживаю мои достижения, когда они «работают» на мою цель. |  |  |  |  |
| 38 | Учитель обеспечивает моим родителям возможность узнать о моих достижениях. |  |  |  |  |
| 39 | Учитель объясняет нам, как наиболее эффективно использовать свои возможности и ресурсы. |  |  |  |  |

Часть №2

* Напиши пожалуйста, есть ли что-то в твоих отношениях с учителем, что бы ты хотел изменить (добавить или убрать):

1.Добавить\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2.Убрать\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

* Отметь пожалуйста, учителей по каким предметам ты представлял, отвечая на вопросы:

- русский язык и литература

- математика

- биология

- география

- литература

- физика

- химия

- история

- другие: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

А каких учителей по каким предметам ты не представлял совсем или крайне редко:

- русский язык и литература

- математика

- биология

- география

- литература

- физика

- химия

- история

- другие: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Спасибо тебе за помощь в проведении исследования!!!

Приложение № 2

Уважаемые учителя, мы предлагаем вам принять участие в исследовании, посвященном изучению развития детско-взрослых отношений.

Исследование проводится в рамках работы института психологии и педагогики развития и направленно на определение наиболее эффективных форм и способов взаимоотношений между ребенком и взрослым.

Мы предлагаем вам выразить свое мнение относительно ваших отношений с учениками, заполнив этот опросник. По каждому утверждению вам нужно выбрать один вариант ответа и поставить галочку.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Утверждения | всегда | обычно | иногда | редко или никогда |
| 1 | Я уважаю личные права своих учеников. |  |  |  |  |
| 2 | Я четко определяю правила, следование которым ожидаю от учеников. |  |  |  |  |
| 3 | Я стараюсь не допускать критики в адрес учеников. |  |  |  |  |
| 4 | Я нахожу возможность показать ученикам свое доверие и веру в них. |  |  |  |  |
| 5 | Я избегаю «воспитывания» и критики учеников в присутствии сверстников. |  |  |  |  |
| 6 | Я поощряю учеников, когда они выполняют предписанные нормы и правила. |  |  |  |  |
| 7 | Я создаю условия для проявления самостоятельности учеников. |  |  |  |  |
| 8 | Я даю ученикам понять, что заинтересован лично в каждом из них. |  |  |  |  |
| 9 | Я определяю время, когда ученики могут общаться со мной по личным вопросам. |  |  |  |  |
| 10 | Я ориентируюсь в своей работе на личные возможности и интересы учеников. |  |  |  |  |
| 11 | Я делюсь своими личными чувствами и переживаниями с учениками. |  |  |  |  |
| 12 | Я обращаю внимание на важные для учеников вопросы и выражаю свое отношение к ним. |  |  |  |  |
| 13 | Я стараюсь развивать положительные качества учеников. |  |  |  |  |
| 14 | Я определяю правила и нормы, дающие возможность ученикам сохранить своё достоинство и самоуважение. |  |  |  |  |
| 15 | Я даю возможность каждому ученику показать свои учебные достижения на уроке. |  |  |  |  |
| 16 | У учеников есть возможность поделиться со мной чувствами, переживаниями и интересами. |  |  |  |  |
| 17 | Я помогаю ученикам приобрести социальные навыки, быть другом, работать в группе, быть чувствительным к окружающим. |  |  |  |  |
| 18 | Я планирую задания, способствующие корпоративности, единству в классе. |  |  |  |  |
| 19 | Я непосредственно выражаю ученикам гордость за них. |  |  |  |  |
| 20 | Я помогаю ученикам самим увидеть свои достижения. |  |  |  |  |
| 21 | Я обеспечиваю условия совместной работы. |  |  |  |  |
| 22 | Я не позволяю ученикам насмехаться друг над другом. |  |  |  |  |
| 23 | Я показываю ученикам, что верю в их способность достичь успеха. |  |  |  |  |
| 24 | Я уделяю время обсуждению с учениками их целей и притязаний. |  |  |  |  |
| 25 | Я помогаю ученикам определить их личные цели. |  |  |  |  |
| 26 | Я вижу и показываю ученикам достоинства и недостатки их целей. |  |  |  |  |
| 27 | Я изменяю свои требования, предъявляемые ученикам в соответствии с заявленными учениками целями. |  |  |  |  |
| 28 | Я стараюсь уменьшить свою роль «ведущего», когда ученики берут инициативу в свои руки. |  |  |  |  |
| 29 | Я поощряю учеников выполнять новые более сложные задачи и другие учебные задания. |  |  |  |  |
| 30 | Я обеспечиваю поддержку, когда ученик идет на больший риск, чем обычно. |  |  |  |  |
| 31 | Я даю ученикам возможность делать выбор и принимать решения |  |  |  |  |
| 32 | Я помогаю ученикам оценить качества различных альтернатив и целей. |  |  |  |  |
| 33 | Я планирую задания так, чтобы ученики расширяли свои знания с помощью использования новых ресурсов. |  |  |  |  |
| 34 | Я предпочитаю давать объективную обратную связь, а не просто личные суждения. |  |  |  |  |
| 35 | Я помогаю ученикам оценить свои прогресс и достижения. |  |  |  |  |
| 36 | Я даю ученикам возможность, чтобы их достижения были признаны. |  |  |  |  |
| 37 | Я признаю и поддерживаю прогресс ученика, когда он «работает» на его цель. |  |  |  |  |
| 38 | Я обеспечиваю возможность родителям учеников знать о достижениях своих детей. |  |  |  |  |
| 39 | Я объясняю ученикам как наиболее эффективно использовать свои возможности и ресурсы. |  |  |  |  |

Приложение № 3

* Вопросы для интервью с учениками: Класс, школа\_ пол\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Какое место в твоей жизни занимают правила? Есть ли у тебя твои собственные правила?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
2. Когда тебе говорят, что «плохой», потому что неправильно что-то выполнил, ты…

* огорчаешься
* тебе все равно
* думаешь, что в следующий раз у тебя все получится
* решаешь больше не браться за это дело или выполнять его формально\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Какую форму работы предпочитаешь на уроке: в паре, в группе, индивидуальную работу.

Почему?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Как ты считаешь, тебе удастся добиться своих целей в будущем.

Каких?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Видишь ли ты уже сейчас продвижение к своим целям. У тебя есть важные достижения в школе. Какие?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Все формулировки типов отношений - «пробные». «Сотрудничество случается» - эта формулировка отражает нестабильность отношений «сотрудничества» между учителем и учеником, некоторую незапланированность таких отношений, их случайность. [↑](#footnote-ref-1)
2. ЗН - заниженный уровень самооценки, Н - низкий уровень, У - умеренный, В - высокий адекватный, З - неадекватно завышенный уровень самооценки. [↑](#footnote-ref-2)
3. 3 В скобочках указаны цифры без учета 8б класса школы. [↑](#footnote-ref-3)
4. Процент подсчитывается от количества детей с данным уровнем самооценки (ЗН, Н, У, В, З) [↑](#footnote-ref-4)