

СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ УЧИТЕЛЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ ТРУДНОСТЯМИ

Кухтерина Г. В.,

*к. пс. н., доцент кафедры возрастной и педагогической психологии
ИППиУ ТюмГУ, г. Тюмень*

Парадигма современного образования основывается на индивидуальном подходе к личности ученика в учебно-воспитательном процессе. Личностный подход, предполагающий учет индивидуально-психологических особенностей ребенка, особенно необходим на этапе вхождения ребенка в школьную жизнь. Начало систематического обучения в школе, появление нового социального статуса школьника, вступление в новые межличностные отношения с детьми и взрослыми запускает индивидуальные, свойственные ребенку механизмы адаптации (4). Они определяются достаточно выраженными на данном этапе психического развития чертами темперамента и формирующимися свойствами характера, которые проявляются в особенностях поведения младших школьников (2).

Одной из особенностей развития детей данного возраста является то, что обнаруживается их зависимость от оценок и отношения педагога. Взаимодействие в диаде «ребенок – учитель» проявляются как отношения в системе «ребенок – общество», и учитель является реальным носителем требований общества к ребенку (3). Неслучайно на данном этапе онтогенеза учитель – значимый взрослый, которому принадлежит важная роль в складывающихся межличностных отношениях в классе, в формировании самосознания, самооценки ребенка.

С первых дней обучения детей в школе учителя сталкиваются с их поведенческими трудностями. Следует отметить, что зачастую эти трудности не связаны с нарушениями нервной деятельности, психопатологией младших школьников. Однако, оставаясь в пределах нормы, тем не менее, они могут препятствовать нормальному учебно-воспитательному процессу.

Исследования проведенные Р. В. Овчаровой показывают, что нередко эти трудности поведения детей могут лежать в плоскости «удобства» ученика по отношению к педагогу. Понятие «трудный» может быть присвоено поведению того или иного ребенка, только потому, что некоторые педагоги ищут психологические удобства в своих отношениях с детьми или потому, что в силу каких – либо причин, обстоятельств он не вписывается в общественно заданный эталон (6). В таких ситуациях возможно закрепление и фиксация особенностей поведения через приклеивание ярлыка «трудный».

Восприятие учителем поведения детей опосредуется его имплицитными теориями, его субъективными смыслами, которые зачастую включают в себя защитные стереотипы (5). Следовательно, проблема поведенческих трудностей младших школьников может возникать на стыке особенностей поведения детей и восприятия их учителями. «Трудный» ребенок для педагогов означает, прежде всего «неудобный».

Особенности поведения учащегося чаще всего двояко воспринимаются педагогом. В одном случае как мешающий, требующий постоянного, пристального внимания, «как – бы чего не сделал, не натворил»; в другом – неприметный, игнорируемый, обделенный вниманием учителя, вследствие этого не получающий его поддержки, испытывающий трудности в отношениях с окружающими. Анализ анкет и бесед с учителями начальных классов позволил охарактеризовать оба полюса поведенческих трудностей учащихся через особенности поведения детей. К одному полюсу, первой группе трудностей, относятся такие поведенческие особенности детей как «агрессивность», «чрезмерная болтливость» и «торопливость». Ко второй группе – «боязливость», «молчаливость» и «медлительность» учащихся.

Было выдвинуто предположение, что противоположные поведенческие трудности младших школьников, обусловленные их индивидуально

– психологическими особенностями, по-разному воспринимаются и маркируются педагогами.

Для проверки гипотезы было проведено исследование, в ходе которого были сформированы две группы учеников с преобладанием в поведении вышеперечисленных черт. Отбор детей осуществлялся на основе экспертных оценок учителей начальных классов трех школ г. Тюмени. Всего в эксперименте приняло участие 117 детей, в первой группе 60 человек, и во – второй – 57 учащихся. В процессе формирования групп учащихся, наше внимание привлекло то обстоятельство, что учащихся с доминированием в поведении таких черт как агрессивность, торопливость и чрезмерная болтливость, т. е. первой группы, осуществлялось достаточно быстро и без особых проблем. Выделение же младших школьников во вторую группу с такими чертами поведения как боязливость, медлительность и молчаливость, вызывало у педагогов значительные затруднения.

Изучение индивидуально–психологических особенностей младших школьников двух групп с помощью таких диагностических методик как опросник Томаса – Чесс по исследованию девяти поведенческих проявлений темперамента и личностного опросника Кеттелла показало, что поведенческие трудности детей обусловлены определенными темпераментными и характерологическими свойствами. Анализ полученных результатов обследования младших школьников осуществлялся с помощью методов математической статистики, в частности проверялась статистическая значимость различий в проявлении индивидуально – психологических особенностей, что позволяет говорить о надежности полученных выводов. В итоге исследование показала, что поведение детей первой группы определяется более высоким по сравнению со сверстниками уровнем активности, энергичности и выраженной контактностью при возникновении новых стимулов по концепции поведенческих проявлений темперамента Томаса – Чесс, а также легкой возбудимостью, нетерпеливостью, беспечностью, склонностью к риску, решительностью, социальной смелостью, большей реалистичностью и практичностью в жизненных ситуациях по характерологическому опроснику Р. Кеттелла. Анализ результатов исследования детей другой группы по выше перечисленным методикам показал, что поведенческие трудности обусловлены такими поведенческими проявлениями темперамента, как пассивность, избегание новых стимулов и следующими характерологическими чертами, как сдержанность, флегматичность, неторопливость, рассудительность, серьезность, чувствительность к угрозе, трудность вступления в разговор из – за смущения и робости, нежность, сентиментальность, зависимость от других.

Исследование А. Г. Шмелева выявило, что в имплицитной теории личности учителей, т. е. в системе субъективных, неосознаваемых смыслов восприятия окружающего мира и самих себя, имеет место сцепка энергетической и моральной оценки. Это – стереотип, при котором более сильный человек (энергетическая оценка) автоматически кодируется как нравственно-негативная личность (моральная оценка), а слабый – как нравственно – позитивная личность (8). Данное положение в нашем эксперименте проверялось относительно степени выраженности индивидуально – психологических особенностей учащихся двух групп, детерминирующих их поведенческие трудности.

Имплицитные теории личности учителей начальных классов изучались с помощью психосемантического дифференциала. В исследовании приняли участие 32 педагога средних школ г. Тюмени и юга Тюменской области, проходящие курсы повышения квалификации В ТОГИРРО. В результате обработки и анализа полученных данных были получены следующие выводы:

- детей первой группы с ярко выраженным энергетическим фактором, в первую очередь по степени выраженности черт темперамента (высокая активность, контактность), педагоги склонны автоматически «маркировать», оценивать как плохих. Вследствие этого, от них можно ожидать каких – то проступков, поэтому за ними необходимо следить, уделять им внимание;

- детей второй группы – с низким уровнем актуальной и потенциальной энергии, отличающихся более низким уровнем проявления черт темперамента – пассивность, неконтактность – педагоги склонны оценивать как хороших, что обуславливает их незаметное положение в классе, и, следовательно, автоматически выпадающее из зоны их внимания, заботы и общения.

Следовательно, черты темперамента, определяющие формально – динамическую характеристику поведения ребенка, которые в принципе нельзя определять как хорошие или плохие, в первую очередь наделяются учителем оценочным смыслом. Это, на наш взгляд, является одним из факторов, негативно влияющих на формирующуюся личность младшего школьника, поскольку оценки учителя как значимого взрослого интериоризируются учащимся.

Психологическая помощь учителю в работе со школьниками в преодолении поведенческих трудностей состоит не в том, чтобы их изменить, а в том, чтобы осознать и принять индивидуальные особенности ребенка и учитывать их в учебно-воспитательном процессе.

Литература

1. Кухтерина Г. В. Поведенческие проявления темперамента и личностные особенности младших школьников. // Журнал практического психолога. 2002. – №№1. – С. 64 – 72.
2. Лидерс А. Г., Колесников В. Г. Опыт использования опросника темперамента А. Томаса в психологическом консультировании. // Психолог в детском саду. – №№1. – 1999.
3. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. Учебное пособие – М. : Педагогическое общество России. – 1999. – 442с.
4. Практическая психология. Под ред. И. В. Дубровиной: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – 528с.
5. Просекова В. М. Динамика самосознания практического психолога / Разработка и реализация проектов и программ развития образовательных учреждений. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. -Тюмень, 1998. С. 52-54.
6. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. – М. : ТЦ Сфера при участии «Юрайт – М», 2001 – 448с.
7. Ронзин Д. В. Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема // Психол. журн. . 1991. Т. 12. №№ 5. -С. 65-72.
8. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. -М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. -157 с.
9. Шмелев А. Г. Психосемантика и психодиагностика личности. Дисс. . . докт психол. наук. -М, 1994.