

4. Колмогорова Л. С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2001. – 385 с.

5. Лифинцева Н. И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2001. – 467 с.

6. Селезнева, Н. Т. Закономерности и факторы развития психологической культуры руководителей системы образования: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1997. – 547 с.

7. Семикин В. В. Психологическая культура в структуре личности и деятельности педагога // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб., 2003. – № 3(6): Психол.-пед. науки. – С. 124–132.

У. В. Хахалкина

К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ОТНОШЕНИИ К УЧИТЕЛЮ ПОДРОСТКОВ – УЧАЩИХСЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА

В статье представлены результаты экспериментального исследования, проведенного на базе специальных (коррекционных) школ-интернатов с целью выявления эмоционального отношения подростков к учителю, динамики осмысления идеального образа учителя в соответствии с возрастным развитием посредством эмоционально-смысловых суждений учащихся.

Специальная психология располагает чрезвычайно ценными исследованиями о детях с нарушениями интеллекта, об их эмоциональной сфере. Тем не менее, на наш взгляд, остаются недостаточно изученными, но по-прежнему актуальными вопросы специфики эмоционального отношения учащихся к учителю, в частности подростков, как особой детской категории.

Под эмоциональным отношением к учителю мы понимаем комплекс положительных (симпатия, эмпатия к учителю, взаимопонимание и т. п.) и отрицательных (антипатия, неприятие его как учителя, отторжение и т. п.) эмоциональных реакций, которые определяют принятие или отвержение требований учителя, положительное или отрицательное отношение к нему, учебную мотивацию или ее отсутствие в связи с отношением к учителю, к его профессионально-личностным качествам (П. Р. Галузо, Н. Д. Демина, Ж. Лендел, Н. Г. Полехина).

Как известно, для подросткового возраста характерен остро протекающий переход от детства к взрослости, протестующий характер поведения по отношению к взрослым и выбору идеалов. Умственно отсталые (УО) подростки, безусловно, отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Однако законы психического развития имеют общее значение как при норме,

так и при патологии. Позитивные эмоциональные контакты учащихся и учителя имеют исключительное значение для формирования личности в этот период. Положительный эмоциональный фон общения в школе – это та нормальная среда, полноценный социум, который особенно нужен в этом возрасте. Тем не менее нами не обнаружено ни одного исследования, в котором анализ сосредоточен на условиях современной общеобразовательной специальной (коррекционной) школы VIII вида, а именно соблюдении необходимых требований к социуму школы с позиций эмоциональных отношений между учителями и учениками как субъектами образовательного пространства.

В процессе теоретико-экспериментального исследования, используя методику «Мой любимый учитель», мы попытались выявить особенности эмоционального отношения подростков с УО к учителю:

- проследить у учащихся с УО динамику развития словарного запаса (объем высказываний) и характер эмоционально-смысловых суждений (положительный, отрицательный);
- проследить в типичных условиях работы школы VIII вида динамику осмысления подростками идеального для них образа учителя в соответствии с возрастным развитием (с 4-го по 9-й класс).

Экспериментальное исследование проводилось на базе специальных (коррекционных) школ-интернатов № 63 и № 59 VIII вида Уфы. В исследовании принимали участие 150 школьников с УО в возрасте 10–17 лет. Из-за большого возрастного разброса шесть выбранных классов были объединены в три возрастные подростковые группы: младшая (10–14 лет) – 4–5-е классы, средняя (12–15 лет) – 6–7-е классы, старшая (14–17 лет) – 8–9-е классы (в каждой возрастной подростковой группе по 50 чел.).

Все испытуемые имели диагноз умственной отсталости в легкой и умеренной форме. Преобладающий процент вторичных нарушений составили: социально-педагогическая запущенность (21% – от всей выборки испытуемых), системное недоразвитие речи при УО (18%), гипердинамический синдром (9%).

В сочинении на тему «Мой любимый учитель» по методике А. А. Бодалева «Словесный портрет» испытуемым было предложено описать внешность человека таким образом, чтобы, если понадобится, по словесному портрету (описанию внешнего и внутреннего облика человека) можно было разыскать того, кто описывается. Так какой вариант задания оказался недоступен испытуемым с УО, он был модифицирован. В задании не ставились ограничения, благодаря чему появилась возможность определить эмоциональное восприятие учителя учащимися. Полагалось, что количество смысловых суждений, используемых детьми, определит объем сочинения, позволит проследить динамику развития словарного запаса подростков с УО.

Сочинения были обработаны с помощью контент-анализа. Прежде всего изучался характер высказываний (положительный или отрицательный). В про-

цессе анализа было сформулировано определение понятия «идеальный образ учителя». Это образ человека, который характеризуется совокупностью положительных личностных качеств (эмоциональных, волевых, интеллектуальных, коммуникативных и др.), воспринимаемых учеником в процессе общения с ним.

Написанные подростками сочинения (30 в каждой возрастной группе; всего – 90) были классифицированы с учетом двух критериев – структуры смысловых суждений и полярности высказываний.

Смысловые суждения были условно обозначены следующим образом: 1) поведенческие, т. е. оценивающие действия учителя по отношению к подросткам («помогает в любой момент», «помогает решать вопросы, проблемы»); 2) оценивающие внешность («красивая», «красиво одевается», «симпатичная»); 3) выражающие отношение учащихся к учителю («она мне нравится», «я люблю свою учительницу», «она лучшая»); 4) оценивающие интеллектуальные способности, знания учителя («умная», «грамотная», «разумная»); 5) обобщенно оценивающие личность учителя («добрая», «хорошая», «ласковая»); 6) оценивающие эмоционально-динамические качества, проявления эмоций по отношению к детям («никогда не кричит», «не наказывает», «спокойная»); 7) оценивающие отношение учителя к учащимся («любит нас», «уважает нас», «относится к ученикам хорошо»); 8) коммуникативные, т. е. оценивающие степень общительности учителя («общительная», «разговорчивая», «молчаливая»).

Все это многообразие суждений было разделено на положительные – несущие в себе позитивное содержание высказываний («добрая», «хорошая», «трудолюбивая», «ласковая»); отрицательные («злая», «сердитая», «плохая», «грубая», «ругает нас»).

При количественном анализе полученных данных мы учитывали объем высказываний в сочинениях (абсолютное значение – количество смысловых суждений в каждом сочинении, в сумме по каждой из трех возрастных подростковых групп отдельно; среднее значение – сумма всех смысловых суждений, деленная на количество испытуемых в возрастной группе).

Особенности структуры смысловых суждений в сочинениях подростков с УО представлены в табл. 1.

Как следует из табл. 1, разнообразие видов смысловых суждений от младшего к старшему подростковому возрасту претерпевает как качественные, так и количественные изменения.

У школьников с УО младшей подростковой группы (4–5-е классы) на первом месте находятся суждения, содержащие обобщенные оценки личности учителя (55%, из них: «добрая» – 16%, «хорошая» – 11%, «ласковая» – 4%); на втором – интеллектуальных качеств учителя (23% – «умная»); на третьем – суждения об особенностях внешности (20% – «красивая»); остальные группы суждений отсутствуют. Это свидетельствует о том, что учащимся недоступны восприятие и анализ личностных качеств учителя. Для учащихся младшей подростковой группы важно, чтобы учитель был умным, хорошо преподавал

материал. Учитель выступает для них эталоном знаний. Более глубокие и разносторонние суждения младшим подросткам с УО недоступны.

Таблица 1

Структура смысловых суждений школьников с УО

| Виды суждений | Возрастные подростковые группы | | | | | | | | |
|--|--------------------------------|------|-----|---------|------|-----|---------|------|-----|
| | Младшая | | | Средняя | | | Старшая | | |
| | 1 | 2 | % | 1 | 2 | % | 1 | 2 | % |
| Поведенческие, оценивающие действия учителя по отношению к детям | 4 | 0,08 | 2 | 8 | 0,16 | 2 | 5 | 0,1 | 1 |
| Представляющие внешность | 34 | 0,68 | 20 | 51 | 1,02 | 14 | 35 | 0,7 | 10 |
| Выражающие отношение учащихся к учителю | 0 | 0 | 0 | 21 | 1,42 | 6 | 10 | 0,2 | 3 |
| Оценивающие интеллектуальные качества | 38 | 0,76 | 23 | 99 | 1,98 | 28 | 70 | 1,4 | 21 |
| Обобщенные оценки личности учителя | 90 | 1,8 | 55 | 109 | 2,18 | 30 | 133 | 2,66 | 40 |
| Эмоционально-динамические качества | 0 | 0 | 0 | 45 | 0,9 | 13 | 60 | 1,2 | 18 |
| Выражающие отношение учителя к ученикам | 0 | 0 | 0 | 25 | 0,5 | 7 | 20 | 0,4 | 7 |
| Коммуникативные качества | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Всего | 166 | 3,32 | 100 | 358 | 7,16 | 100 | 333 | 6,66 | 100 |

Примечание. 1 – абсолютное значение, 2 – среднее значение.

В ответах учащихся средней подростковой группы (6–7-е классы) сохраняется тенденция значимости тех же суждений, что и у младших подростков: обобщенные оценки личности учителя (30%, из них: «добрая» – 17%, «хорошая» – 11%, «вежливая» – 2%); интеллектуальных качеств (28% – «умная»); внешности (14%, из них: «красивая» – 11%, «красиво одевается» – 2%). Подростки 6–7-х классов выходят на иной уровень развития – их начинают интересовать отношения с окружающими людьми, они пытаются оценивать их. Так, появляются суждения, оценивающие эмоционально-динамические качества (13%, из них: «не кричит (на нас)» – 12%, «шумно разговаривает» – 1%); отношение учителя к ученикам (7%, из них: «уважает нас» – 3%, «она меня любит» – 2%) и ученика к учителю (6%, из них: «я люблю ее урок» – 4%, «я люблю свою учительницу» – 2%). Но по-прежнему не выделены коммуникативные качества учителя.

Подростки старшего возраста (8–9-е классы) заметно чаще дают обобщенные оценки личности учителя (40%, из них: «добрая» – 18%, «хорошая» – 13%, «аккуратная» – 6%, «вежливая» – 4% и «ласковая» – 3%), его эмоционально-динамических качеств (18%, из них: «не наказывает» – 9%, «не строгая» – 4%, «спокойно объясняет» – 3%), реже высказывая суждения, оценивающие интеллектуальные качества (21%, из них: «умная» – 13%, «грамотная» – 2%, «разумная» – 1%) и внешность

(10%, из них: «красивая» – 6%, «симпатичная» – 4%). Встречаются суждения, выражающие отношение учителя к ученикам (7%, из них: «любит нас» – 4%, «относится к ученикам хорошо» – 2%, «уважает нас» – 1%) и ученика к учителю (3% – «она мне нравится»), но их процент невелик. Коммуникативные качества учителя для старших подростков также остаются недоступными.

Таким образом, к старшему подростковому возрасту интерес школьников к внешним качествам человека (в нашем случае – к учителю) ослабевает, но не теряет своей важности. По мере познания окружающего мира для них с небольшой положительной динамикой становятся доступными внутренние и эмоционально-динамические качества личности учителя. Подростки средней и старшей подростковых групп проявляют попытки оценивания своего поведения и поведения учителя по отношению друг к другу. Результаты количественного анализа положительных и отрицательных суждений, представленные в табл. 2, показывают, что средний балл положительных высказываний по отношению к любимому учителю доминирует во всех подростковых группах, причем средний балл отрицательных суждений небольшой. Однако у подростков средней группы отрицательных суждений в 3,8 раза больше, чем у младших и старших. Подростки 6–7-х классов требуют к себе особого внимания, они начинают воспринимать окружающих критически.

Таблица 2

Распределение положительных и отрицательных высказываний по возрастным группам

| Характер высказывания | Возрастные подростковые группы | | |
|-----------------------|--------------------------------|---------|---------|
| | Младшая | Средняя | Старшая |
| Положительные | 2,84 | 6,41 | 6,2 |
| Отрицательные | 0,48 | 1,75 | 0,46 |
| Всего | 3,32 | 8,16 | 6,66 |

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. По мере взросления и формирования подростков с УО как субъектов общения восприятие ими педагога претерпевает изменения. К старшему подростковому возрасту увеличивается полнота, дифференцированность и объективность восприятия. Одновременно характеристики анализа личности учителя становятся более разносторонними и обобщенными.

2. Прослежена положительная динамика развития словарного запаса от младшего к среднему подростковому возрасту: объем высказываний заметно возрастает (3,32–8,16), к старшему подростковому возрасту заметно понижается (6,66); характер смысловых суждений с возрастом также претерпевает изменения с положительной тенденцией.

3. Выявлена динамика субъективного осмысления идеального образа учителя у подростков с УО (с 4-го по 9-й классы). К старшему подростковому

возрасту учащиеся оценивают не только внешние данные учителя, но начинают выделять и особенности характера.

4. Наряду с позитивной динамикой эмоционального восприятия учителя у подростков с УО можно отметить некоторые негативные тенденции в развитии в типичных условиях обучения в школе: подростки до 15–17 лет недостаточно дифференцированно выделяют характерологические особенности учителя; подростки всех групп активнее реагируют на внешность учителя, нежели на его «невидимые» качества; в средней подростковой группе учащиеся обнаружили тенденцию критически оценивать учителя (далеко не всегда справедливо), проявляя при этом даже агрессивное отношение.

Выделенные особенности представляют собой результат развития детей в условиях отсутствия целенаправленного педагогического влияния на их эмоциональную сферу.

Для того чтобы проследить динамику характера отношения учащихся к любимому учителю, использовалась методика «Измерения взаимоотношений между учителем и учащимися» Ю. Л. Ханина, А. В. Стамбулова, П. Р. Галузоране апробированная в работе с нормально развивающимися подростками. Оперативная качественная и количественная оценка характера отношения к педагогу, согласно методике, производилась по трем параметрам: 1) гностический компонент – отражает компетентность учителя как специалиста, уровень его профессионального мастерства, с точки зрения школьников; 2) эмоциональный компонент – показывает, насколько учитель отвечает потребности учащихся в неформальных, теплых, доверительных отношениях, внимании, поддержке их как личностей; 3) поведенческий компонент – характеризует в особенностях внешних проявлений поведения и общения учителя с воспитанниками, с точки зрения школьников.

Анализ структуры отношения подростков с УО в зависимости от характера их эмоциональных предпочтений показывает (табл. 3), что выше всего по гностическому компоненту оценивают любимого учителя ученики младшей и средней подростковых групп, по мере взросления у подростков с УО оценка профессиональных качеств учителя несколько снижается.

Таблица 3

Структура отношения учеников с УО к учителю в зависимости от характера их эмоциональных предпочтений

| Компонент | Возрастные подростковые группы (средний балл) | | |
|---------------|--|---------|---------|
| | Младшая | Средняя | Старшая |
| Гностический | 6,04 | 5,72 | 5,34 |
| Эмоциональный | 4,88 | 4,96 | 5,02 |
| Поведенческий | 4,94 | 5,18 | 5,88 |

Анализ степени удовлетворенности школьников с УО неформальными, доверительными отношениями (эмоциональный компонент) с любимым педагогом выявляет несколько иную картину. Данный компонент во всех трех возрастных группах имеет меньшее значение по сравнению с двумя другими.

Оценка подростками с УО поведенческого компонента также имеет свои особенности. Самая высокая оценка внешних проявлений поведения и характера общения педагога со школьниками является доминирующей в старшей подростковой группе.

Таким образом, выявлены наиболее характерные особенности эмоциональных контактов в возрастном диапазоне с 4-го по 9-й классы в типичных образовательных условиях работы школы VIII вида: положительные контакты выявлены у учеников младшей подростковой группы (учитель для них является эталоном знаний); критически по отношению к учителю настроены ученики среднего подросткового возраста; для учащихся старшей подростковой группы учитель выступает эталоном норм и правил поведения в общении. Выявленные данные необходимо учитывать при разработке профилактических и коррекционных программ.

Литература

1. Агавелян О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. – Челябинск, 1999. – С. 356.
2. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрир. рук. – М., 2005. – С. 16–60.
3. Евлахова Э. А. Особенности восприятия сюжетно-художественных картинок учащимися вспомогательной школы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1958. – 20 с.
4. Кинстлер Н. И. Психолого-педагогическая коррекция отклонений в вопросах восприятия и понимания состояний другого человека у детей с нарушениями интеллектуального развития: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Бийск, 2000. – 19 с.
5. Намазбаева Ж. И. Некоторые особенности понимания эмоциональных состояний людей учащимися 3–7-х классов вспомогательной школы // Совершенствование путей обучения и воспитания аномальных детей. – Алма-Ата, 1986. – С. 33–37.
6. Першина Н. А. Коррекция отклонений в процессах восприятия, понимания и употребления тактильно-кинестезических знаков невербального общения у умственно отсталых детей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Бийск, 1999. – 19 с.
7. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Уч. пособие. – М., 1996. – С. 190–195.