

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ  
КАФЕДРА ВОЗРАСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**ОТНОШЕНИЕ К УЧИТЕЛЯМ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ  
УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ**

Выпускная квалификационная работа  
обучающегося по направлению подготовки  
44.03.02 Психолого-педагогическое образование,  
профиль Психология образования  
заочной формы обучения, группы 02061358  
Шариповой Альбины Михайловны

Научный руководитель:  
канд. психол. наук, доцент  
Резниченко М.А.

БЕЛГОРОД 2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. Теоретические подходы к изучению отношения к учителям у подростков с разным уровнем самооценки .....	6
1.1. Проблема отношений «учитель – ученик» в психологии.....	6
1.2. Отношения с учителем в подростковом возрасте.....	10
1.3. Самооценка подростков: особенности, проблемы развития.....	16
ГЛАВА 2. Эмпирическое изучение отношения подростков с разным уровнем самооценки к учителю .....	35
2.1. Организация и методы исследования. ....	35
2.2. Исследование профессиональных ориентаций учителей на ценности образования.....	37
2.3. Анализ отношения к учителю подростков с разным уровнем самооценки.....	50
2.4. Анализ характера связи самооценки подростка и его отношения к учителю.....	44
2.5. Практические рекомендации для психолога школы по развитию компетентностей педагогов в области управления системой «учитель-ученик».....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	59
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	83

## Введение

**Актуальность проблемы исследования** обусловлена непосредственным влиянием самооценки личности подростка на его отношение к окружающим людям и к учителям, в частности. Проблематика взаимоотношений «учащийся – учитель» приобрела актуальность в настоящее время из-за господствующей тенденции гуманизации межлических взаимоотношений, субъективного и индивидуалистического подхода к процессу воспитания.

Взросление сопровождается существенными психологическими преобразованиями, среди которых немаловажное место занимает система отношений подростка с миром и окружающими людьми. Ведущей деятельностью является общение, как со значимыми взрослыми, так и со сверстниками. На отношение к окружающим людям во многом влияет самооценка подростка.

Согласно исследованиям Д.Б. Эльконина [56], характерным для подростка является в этом возрасте изменение отношения к самому себе, окрашивающее все его действия. Отношение к окружающему миру, к сверстникам, родителям, учителям также напрямую зависит от уровня самооценки подростка.

В работе мы рассмотрим специфику отношения к учителю подростков с разным уровнем самооценки.

На данный момент достаточно хорошо изучена психология подростков, самооценка личности, взаимоотношение подростков и учителей. Так, в частности, особенности функционирования подросткового периода и связанные с этим трудности и проблемы активно рассматриваются в трудах таких авторов как Д.Б. Эльконин [56], И.С. Кон [25].

Исследования самооценки соединены с изучением проблемы развития и самосознания (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, М. С. Неймарк, Л. С. Славина,

Е. А. Серебрякова и др). Данные исследования изучают уровень притязаний детей, их уверенность или неуверенность в себе и связанные с этим особенности их самооценки.

В ряде исследований раскрываются некоторые аспекты процесса формирования самооценки. Особенности ее формирования в условиях межличностного общения изучены в работах В.В. Столина, А.Р. Пантिलеева, А.В. Захаровой, Л.В. Бороздиной [1].

Исследованиями отношений «учитель-ученик» занимались такие специалисты, как А.А. Реан и Я.Л. Коломинский [24], Ю.П. Поваренков и Ю.Н. Слепко [38], В.С. Собкин, А.С., Фомиченко А.С.[46] и др. Однако проблема влияния самооценки современных подростков на отношение к учителю изучена недостаточно.

**Проблема исследования:** каково отношение к учителям у подростков с разным уровнем самооценки?

**Цель** нашей работы – изучить особенности отношения к учителям у подростков с разным уровнем самооценки.

**Объектом исследования** является отношение к учителям в подростковом возрасте.

**Предмет исследования** – отношение к учителям подростков с разным уровнем самооценки.

**Гипотезы исследования:**

1. У современных учителей доминирует профессиональная направленность на лично-ориентированные ценности в образовании, профессиональные качества именно этих учителей получают более высокую оценку у подростков;

2. Существует связь между профессиональными ориентациями учителей в образовании и уровнем самооценки личности подростков с разной формальной успешностью в учении: чем выше уровень профессиональной направленности учителя на лично-ориентированный подход в обучении, тем выше адекватность самооценки личности у подростков.

### **Задачи исследования:**

1. Проанализировать литературу для выделения круга проблем в отношении к учителю подростков с разным уровнем самооценки.
2. Выделить ориентации учителей на ценности образования.
3. Выявить уровни самооценки подростков.
4. Определить отношение к учителю подростков с разным уровнем самооценки личности.
5. Проанализировать характер связи между уровнем самооценки и отношением подростков к учителям с разной ориентацией на ценности в образовании.
6. Разработать рекомендации для психолога школы по развитию компетенций учителей в отношениях с подростками.

**Теоретической основой исследования выступили** фундаментальные положения отечественной психологической науки: исследования отношений «учитель-ученик», представленные в работах А.А. Реан и Я.Л. Коломинского, Ю.П. Поваренкова и Ю.Н. Слепко, В.С. Собкина, А.С., Фомиченко А.С. и др., особенности формирования самооценки в условиях межличностного общения, представленные в работах В.В. Столина, А.Р. Пантिलеева, А.В. Захаровой, Л.В. Бороздиной, исследования самооценки, изучавшиеся в работах Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, М. С. Неймарк, Л. С. Славина, Е. А. Серебрякова и др.

### **Методы исследования.**

Для решения поставленных задач был использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования. Теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы и публикаций по проблеме исследования. Эмпирические методы: анкета и тест.

### **Методики исследования.**

1. Опросник для выявления профессиональных ориентаций педагогов на ценности образования (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева).

2. Методика исследования самооценки личности (С.А. Будасси).
3. Анкета «Учитель – глазами учеников» (А. Рябов).

**База и выборка исследования.** Исследование проводилось на базе школы №30 г. Химки Московской области. В исследовании приняли участие 64 учащихся трех 9-х классов и 13 учителей, имеющих непосредственный контакт с данными учениками – учителя по основным предметам и классные руководители.

**Структура и объем работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав (теоретической и эмпирической), основной части, заключения, списка использованных источников (55 наименований), 4 приложений, 7 таблиц, 2 рисунков. Объем работы без приложений составляет 57 страниц.

## **Глава 1. Теоретические подходы к изучению отношения подростков к учителю**

### **1.1. Проблема отношений «учитель – ученик» в психологии**

Одной из главных проблем современной образовательной практики является взаимоотношение учителей и учеников. Если учесть разные точки зрения на проблему построения отношений педагога с учащимися, то можно отметить, что одни исследователи рассматривают ученика как объект воздействия. В этом случае именно учитель определяет цели и задачи в обучении, объем и содержание изучаемого материала, тему и содержание внеклассного мероприятия, а ученику остается лишь выступать исполнителем воли учителя.

Как показывает практика, в современной школе можно столкнуться и со случаями «самодержавия» педагогов, и полного попустительства под видом демократических отношений. Многие педагоги бросаются из крайности в крайность, и, к сожалению, сейчас ребенку предоставляется или слишком большая свобода, которая приводит к печальным последствиям, как для ребенка, так и для его близких, или очень сильно ограничивается всякая самостоятельность и инициативность.

Современные педагогические технологии в основном затрагивают вопросы обучения, воспитания и практически не затрагивают проблему взаимоотношений с детьми. А между тем, современным школьникам как раз не хватает простых отношений, так как часто родители работают в нескольких местах, существуют неполные семьи, неблагополучные в социальном плане, а кроме того большинство людей не имеют педагогических и психологических знаний. Поэтому учитель – это тот человек, который не только может, но и должен показывать пример корректного общения и установления взаимоотношений между людьми.

Чтобы учить общаться, учитель должен сам владеть навыками общения, знать психологию, владеть приемами установления контактов и поддержания взаимоотношений, быть интересным.

Педагогу стоит задуматься о том, что необходимо признать и возможность отличия мнения ребенка от нашего мнения, отличия его взглядов на мир от наших, его самостоятельность. Это может произойти только тогда, когда сам учитель поймет свою неповторимость, научится уважать самого себя, найдет в себе что-то оригинальное, не будет бояться быть самим собой, примет себя и полюбит.

Я.Л. Коломинский и А.А. Реан [24] считают ведущей роль учителя в диаде «учитель – ученик». Авторы указывают, что часто учитель выстраивает отношение к ученику исходя из своих личных особенностей восприятия ученика. Однако, учащиеся чувствуют это отношение. Негативное отношение может способствовать развитию комплексов у учащихся.

Ю.Н. Слепко, проведя исследование значимых качеств для учеников при формировании отношения к учителю, выделил 5 наиболее важных факторов (в порядке убывания значимости):

«1. Качества, связанные с доброжелательным и внимательным отношением к учащимся: внимательность, выслушивание, но при этом принципиальность, профессионализм, умение выстроить с учениками отношение, наличие взаимопонимания и др.

2. Качества, связанные с поддержанием авторитета педагога, при этом авторитет должен, по мнению учеников, поддерживаться не силовым способом, а за счёт личного примера. Помимо таких качеств, как авторитетность, организаторские способности, способность быть примером ученикам, любовь учеников, учащиеся отмечали интересность, культурность, творческие способности и техническую грамотность и др.

3. Качества, связанные с активным познавательным интересом-аккуратность, активность, заинтересованность, индивидуальность, любовь к



природе, любознательность, объективность, пунктуальность, самостоятельность, и др.

4. Альтруизм, наивность и открытость в сочетании с уверенностью в себе и настойчивостью.

5. Факторы, связанные с привлекательностью образа: самооценка, доверчивость, красивая внешность и др.» [42, с.170].

Другое исследование, проведённое Ю.Н. Слепко и Ю.П. Поваренковым [40], показало, различие тех запросов, которые предъявляют к учителю ученики, родители и методисты. Родители и методисты недооценивают личные качества учителя, методисты в сфере личных качеств выделяют интеллектуальные способности, а родители – чувство вины (вероятно, им нравится поучать педагогов). В то же время дети ориентируются именно на личность педагога, при этом им сложно выделить качества успешного или неуспешного педагога, они выделяют те качества, которые нравятся им

Отношение ученика к учителю изменяется в зависимости от возраста учеников. Проведённое Ю.Н. Слепко [42] исследование показало, что отношение учеников к учителю меняется с возрастом учеников: с 5 класса по 10 отношение улучшается. При этом в 7 классе отмечается ухудшение отношения, вероятно, связанное с кризисным периодом 13 лет. Однако далее, к 8 классу, вновь отмечается тенденция к улучшению отношения. На момент обучения в 9 классе, отношения находятся на достаточно высоком уровне.

В старших классах отношение временно ухудшается. Следует отметить, что меняется отношение не только к реальному учителю, но и к идеальному в отношении к идеальному учителю отмечаются те же тенденции.

В.А. Собкин и А.С. Фомиченко [46] на материале исследований американских учёных показали, что отношения «учитель- ученик» влияют на академические и социальные успехи ученика. Хорошие отношения формируют у ученика чувство защищённости, способствуют развитию

позитивного самоотношения, повышают мотивацию к учёбе. Плохие отношения способствуют росту социальной депривации.

Достаточно показательным является исследование П.Ш. Магомедова и А.И. Мусаевой [30], которые установили, что отношение учащихся к преподаваемому предмету больше всего связано с терпимым отношением к учащимся, способностью понимать учащихся и отзывчивостью, и доброжелательностью. Знание учителем своего предмета слабо связано с положительным отношением к преподаваемому им предмету. Умеренную связь с положительным отношением к учебному предмету имеет умение объяснять уроки.

Исследование Ю.А. Балугеовой [12] показало, что взаимоотношения ученик-учитель в младшем классе обусловлены самоотношением ученика. Ученик с низкими показателями соотношения как бы провоцировал соответствующее отношение учителя. Пытаясь каким-то образом заслужить любовь учителя, ученик провоцировал неприязнь к себе. Однако авторы не указывают, присутствует ли данная закономерность на средней и старшей ступени обучения.

В то же время, исследования, проводимые среди учителей, показали, что не всегда учителя готовы выстраивать позитивные отношения с учениками. Исследование восприятие концептов «ученик» и «учитель», проведённое Е.Г. Кабаченко [22], показало, что учителя часто себя воспринимают как «раба на галерах», а ученика – либо как «губку», «пустой сосуд», либо как «неоперившегося птенца».

Исследование, проведённое М.И. Баликоевой [12] говорит о том, что взаимоотношения между учителями и учащимися испытывают значительные трудности. Хорошие отношения со всеми учителями имеет лишь каждый шестой ученик. У трети учеников отношения с учителем ограничиваются только учебными вопросами; столько же учащихся имеют хорошие отношения только с 1-2 учителями.

При этом четверть учащихся отмечают необъективный подход со стороны учителей, столько же отметили неуважение со стороны учителя, отсутствие доверия или конфликтные отношения. Таким образом, половина обучающихся испытывает проблемы в отношениях с учителями.

Таким образом, отношение ученика к учителю является важным фактором, определяющим успешность обучения в целом. При этом для построения взаимоотношения с учениками наиболее важными являются именно личностные качества учителя.

## **1.2. Отношения с учителем в подростковом возрасте**

Как отмечает Введенский В. Н., «старший школьный возраст – это возраст, когда углубляется и приобретает особый смысл избирательное отношение к людям, происходит смена значимых лиц. Взаимоотношения со взрослыми становятся одной из важнейших проблем, имеющей как социальный, так и психологический аспект, что связано с неопределенностью социального и психологического статуса старшеклассников: юность – период, когда человек уже расстается с детством, но еще не является взрослым» [12, с.75].

В старшем подростковом возрасте «Я» еще неопределенно, расплывчато, диффузно, оно нередко переживается как смутное беспокойство, ощущение внутренней пустоты, которую необходимо заполнить. Отсюда возникает особый интерес к общению со взрослыми. «Мы и взрослые» - одна из ведущих тем подростковой и юношеской рефлексии, отмечает И.С. Кон [25]. При этом, как отмечает И.С. Кон [25], 85 % опрошенных им старшеклассников признают потребность в общении со взрослыми как актуальную для себя. Взаимоотношения подростков со взрослыми имеют противоречивый характер: с одной стороны – это

расширение сферы общения, с другой – его индивидуализация. Для подростков с их чувством взрослости становятся неприемлемыми прежние, неизбежно полагавшие открытую зависимость нормы взаимоотношений со старшими.

В возрасте 10-13 лет происходит переориентация ребёнка с «морали послушания», характерной для ребёнка на новые принципы, в основе которых лежит самостоятельность и ответственность.

Очень важно, чтобы окружающие взрослые в этом периоде представляли собой образец для подражания ребёнка, для этого необходимо правильно выстроить субъект-субъектные отношения с подростком.

Ориентация подростка на взрослых проявляется в стремлении походить на них внешне, приобщиться к некоторым сторонам их жизни и деятельности, в том числе интимным, приобрести их качества, умения, права и привилегии.

Вначале для подростков становятся привлекательными внешние характеристики взрослости. Это может быть взрослая мода в одежде, причёсках, косметика, украшения, приёмы кокетства, способы отдыха, развлечений, ухаживания и т. п. И здесь при отсутствии достойных образцов на первый план могут выйти такие лже-характеристики взрослости, как курение, азартные игры, употребление наркотиков, специфический лексикон и т.д.).

При правильном развитии постепенно подросток готовится к жизни взрослого как равноправного участника социальных отношений.

Д. Б. Эльконин выделяет различные виды взрослости:

«— социоморальную взрослость как участие в заботе о семье, близость и дружеские отношения со взрослым, автономия и готовность к отстаиванию своих морально-этических убеждений и принципов, поступков и взглядов;

— взрослость в интеллектуальной деятельности как элементы самообразования, интеллектуальные увлечения и ценности;

— внешнюю взрослость — романтические отношения со сверстниками, характер развлечений, взрослость во внешнем облике и манере поведения» [55, с.128].

Д.Б. Эльконин выделяет следующие признаки этого чувства взрослости:

«1) Желание, чтобы к нему относились как ко взрослому, а не как к маленькому. При неудовлетворённости этого желания - ребёнок может идти на конфликт, грубить, противоречить и т.д.

2) Стремление к самостоятельности и появления тех сфер жизни, которые ребёнок хотел бы оградить от взрослых.

3) Наличие собственной линии поведения, её отстаивание, формирование собственной системы взглядов и ценностей.

Переходу к новому типу отношений препятствуют следующие факторы:

1) сохранение прежнего общественного положения подростка: он был и остаётся учеником, школьником;

2) полная материальная зависимость от родителей;

3) прочно укоренившаяся привычка родителей (а часто и учителей) направлять и контролировать ребёнка;

4) сохранение у подростка детских черт в облике и поведении;

5) отсутствие у подростка фактических умений действовать самостоятельно.

Перечисленные особенности подросткового возраста требуют их учёта в педагогическом процессе, а именно:

— Необходимость отношения к подростку в этом возрасте как к взрослому, построение с ним равнопарной коммуникации;

— Обеспечение простора для самостоятельной деятельности ребёнка при наличии минимального вмешательства взрослого, т.е. выделение ребёнку самостоятельного фронта работ, качество которых взрослый

контролирует по заранее согласованным критериям, отвечающим именно качественным параметрам;

— Аппеляция к чувству ответственности подростка. Поощрение принятия на себя такой ответственности» [55, с.134].

Как мы видим, важным моментом является именно формирование умений делать самостоятельно, т.е. универсальных учебных действий.

При благоприятном сценарии развития поведенческой сферы, чувство взрослости у подростка будет находить реализацию в когнитивной сфере.

Потребность в освобождении от контроля и опеки родителей, учителей и взрослых вообще является в юношеском возрасте одной из важнейших. Стремление к автономии становится отличительной чертой возраста ранней юности. Тем не менее, в связи с развитием самосознания у подростков, по мнению С.А. Слепцовой [44], возникает стремление к доверительности во взаимодействии с окружающими людьми. Доверительность становится качеством общения со взрослыми, что в свою очередь, предполагает глубокое самораскрытие. Основным смыслом доверительного общения подростков со взрослыми заключается в поиске понимания, сочувствия, помощи в том, что их волнует, что переживается ими как наиболее интимное и значимое. Юношам и девушкам нередко легче бывает обсуждать некоторые свои проблемы со взрослыми, чем с близким другом-ровесником. Перед близким взрослым им легче проявить свою беспомощность, слабость, незащищенность. Доверие к близкому взрослому основывается на отношении к взрослому как к идеалу.

Юность крайне нуждается в идеале, образце для подражания, взрослом человеке, на которого можно равняться. У большинства подростков имеется не один образ-эталон, а набор таких эталонов. Поэтому и не бывает людей, которые во всех отношениях выступали бы для подростков как идеалы. В юношеском возрасте потребность в доверительном общении с близкими взрослыми не всегда находит свое удовлетворение, что отрицательно сказывается на развитии личности. Однако в проблемных ситуациях, решить

которые самому бывает трудно из-за небольшого жизненного опыта, старший школьник прибегает к доверительному общению со взрослыми. При всем своем стремлении к самостоятельности Информационные и телекоммуникационные технологии в образовании нуждаются в жизненном опыте и помощи старших, особенно тогда, когда собственные попытки разобраться в себе, в своих переживаниях, взаимоотношениях с окружающими, в окружающих людях заходят в тупик, и появляется ощущение безысходности.

Противоречие между богатством желаний, с одной стороны, и ограниченностью сил, опыта, возможностью для их осуществления, с другой, представляет сложный процесс самоутверждения. Подросткам необходимо, чтобы их проблемы и эмоции воспринимались и оценивались взрослыми по значимости, которую они имеют для самих юношей и девушек, а отнюдь не по мере их актуальности с точки зрения взрослых. Понимание, уважение взрослых – предпосылки того, что у старшеклассника появляется чувство уверенности в себе, своих силах, вырастает его самоуважение.

Тем не менее, по мнению А.Г. Асмолова [2], во взаимоотношениях подростков со взрослыми необходимо провести дифференциацию, которая предполагает взаимоотношения с родителями и взаимоотношения с учителями.

Позиция утверждения в своей независимости и самостоятельности приводит подростков к переоценке прежнего, нередко идеального представления о родителях. Авторитет родительской власти перестает быть значимым. Родительские запреты становятся менее контролируемыми и реализуемыми. Это осложняет ситуацию и делает позицию родителей в отношениях со старшеклассниками достаточно трудной. Подростки, как правило, очень редко задумываются над тем, что и у родителей тоже есть право на собственные проблемы и что по многим вопросам повседневной жизни можно иметь различные точки зрения. Но, несмотря на это, по мнению И.С. Кона [42] в старших классах многие девушки и юноши ощущают

потребность в общении с родителями, хотя предъявляют к ним разноречивые претензии и требования.

В этой ситуации становятся особенно важными взаимоотношения с учителем. В отношениях учителя с подростками особенно выразительным способом осуществляется роль взрослого как образца, фактора постоянной помощи, поддерживающего высокий уровень мотивации в трудной психической деятельности, фактора формирования ближайшей зоны дальнейшего развития ученика во всем ее мотивационном ориентирующем воздействии. И все же в старшем школьном возрасте отношения с преподавателями становятся более сложными и дифференцированными.

На первый план во взаимоотношениях учителя и юноши выходят индивидуальные человеческие качества преподавателя (способность к эмпатии, эмоциональному отклику, сердечность). Как считает С.А. Слепцова [44]. В учителе подростки хотят увидеть старшего друга. На втором месте стоит профессиональная компетентность учителя, уровень знаний, качество преподавания. На третьем – умение справедливо распоряжаться данной властью.

Огромную роль во взаимоотношениях с учителями играет внутренняя позиция подростка по отношению к школе как к учреждению, к процессу обучения, к соученикам, которая в целом характеризуется растущей сознательностью и одновременно, постепенным «вырастанием» из школы.

Изменение отношения к школе закономерно приводит к изменениям в отношении к учителям. И во взаимодействии с учителем подростки хотели бы, прежде всего, удовлетворить свою потребность во взаимопонимании. Учитель, который отлично знает и преподает свой предмет, обычно пользуется уважением, даже если у него нет эмоциональной близости с подростками.

Своеобразие отражения подростками личности учителя проявляется в поведении на уроках этого учителя. В случае, при котором учащиеся не удовлетворяют уровень преподавания или стиль учебно-воспитательной



работы учителя, возникают конфликтные ситуации. С. А Слепцова между учителем и учеником выделяет следующие конфликты:

«- деятельности, возникающие по поводу успеваемости ученика, выполнения им внеучебных заданий, проявляющиеся в отказе ученика выполнить учебное задание или плохом его выполнении;

- поведения (поступков), возникающие по поводу нарушения подростком правил поведения в школе и вне ее, что порой приводит к несогласию ученика с учителем;

- отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений подростков и учителей, порождающие неприязнь ученика к учителю и надолго нарушающие их взаимодействие.

Однако в принципе, подросток готов удовлетвориться более или менее специализированными отношениями интеллектуального порядка.

Но вместе с тем подростку очень хочется встретить в лице учителя настоящего друга, причем уровень ученических требований к этой дружбе весьма высок» [43, с.143].

Таким образом, особенности взаимоотношений подростков с учителем обусловлены спецификой возрастного перехода, главным приобретением которого является открытие своего внутреннего мира, что порождает острую потребность в общении и одновременное повышение его избирательности.

### **1.3. Самооценка подростков: особенности, проблемы развития**

В психологической науке существует ряд понятий, которые рассматриваются как синонимичные или почти синонимичные. Из них наиболее употребительное понятие – «самооценка». Наряду с понятием самооценки широко используются такие термины, как «самоотношение», «самоуважение», «чувство собственного достоинства», «самопринятие»,

«самоэффективность», «Я-концепция», «образ-Я», «удовлетворенность собой», «чувство собственной компетентности» и т. п., которые одними авторами рассматриваются как синонимы, а другими употребляются в разных значениях.

По мнению Пантилеева С.Р. [33], чаще всего за данным разнообразием в словоупотреблении не стоят какие-либо определенные и общепризнанные концептуальные различия.

Понятие самоотношение тесно связано с понятием самооценки. Эти понятия рассматривают либо как синонимичные, либо как находящиеся в близкородственных отношениях. Во втором случае понятие «самоотношение» определяют через понятие «самооценка». Поэтому рассмотрим наиболее распространённые подходы к пониманию самооценки.

Молчанова О.Н. [30] регулятивные функции самооценки подразделяет на собственно оценочные, контрольные, стимулирующие, блокирующие и защитные. Таким образом, самооценка обеспечивает различные стратегии в осуществлении тех или иных деятельности и в решении разного рода задач, влияет на построение взаимоотношений с другими людьми, способствует осуществлению самоопределения, самовыражения и самореализации, определяет построение жизненных стратегий, при необходимости выполняя функцию психологической защиты и функцию сохранения внутренней стабильности и согласованности «Я». Одной из основных выделяется также сигнализирующая функция самооценки, представляющая индивиду субъективную обратную связь - положительную или отрицательную, сигнализирующую об адекватности действий человека и степени благополучия его жизни.

Результаты эмпирических исследований подтверждают обыденные представления о том, что поведение человека обусловлено его самооценкой и зависит от ее общего уровня, который, в свою очередь, соотносится с качеством жизни субъекта и с его физическим и психологическим благополучием или неблагополучием.

Молчанова О.Н. [30] указывает, что в большом количестве эмпирических исследований самооценки изучалась ее связь с удовлетворенностью работой, успехами в учебе, характеристиками интеллектуальной деятельности, особенностями эмоциональной и мотивационной сферы, возрастными особенностями, ощущением счастья, девиантным поведением, насилием, аномальным развитием личности, психосоматическими заболеваниями, алкоголизмом и наркоманией и т. д.

Она отмечает, что многие исследователи склонны большинство проблем, возникающих у индивида, связывать с плохой самооценкой. В итоге в определенный момент сначала в североамериканском обществе, а далее повсеместно в развитых странах возобладала точка зрения, согласно которой большинство бед и неудач в социуме, различные негативные и деструктивные тенденции - от высокомерия и пренебрежения к нуждам других до агрессии, насилия и расизма - являются следствием низкой самооценки личности.

С этим связывают насилие и убийства в подростковых школах, рост подростковых беременностей, суициды, случаи нервной анорексии и булимии, плохую успеваемость и многие другие негативные тенденции. Однако, нам, как и Молчановой О.Н. [30], кажется, что это является некоторым преувеличением. Роль самооценки неоправданно преувеличена. В то же время заниженная самооценка может являться признаком различного рода неблагополучия, которое и является причиной многих из этих проблем.

Научные взгляды такого рода породили модель высокого уровня самоуважения, для которой характерно отдавать предпочтение людям с высокой самооценкой, рассматривая их жизнедеятельность, как пример функционирования здоровой личности, полагая, что без высокой самооценки не может быть качественной жизни. Как отмечает Молчанова О.Н. [30], высокая самооценка стала рассматриваться как своеобразная «социальная вакцина», предупреждающая развитие многих проблем современного общества.

По мнению Молчановой О.Н. [30], наиболее впечатляющим следствием активного освоения темы самооценки в западной культуре стало ее устойчивое восприятие как важнейшего психологического ресурса человека или даже как его достоинства, что неизбежно привело западное общество к формированию массовой потребности в достижении высокого уровня самооценки, к возникновению целого движения за повышение самоуважения. Озабоченность самооценкой в современной культуре является следствием убеждения, что чувство бесполезности и низкой самооценки принуждают людей делать вещи, которые являются вредными и разрушительными как для личности, так и для окружающих; другими словами, низкая самооценка - один из источников зла. Издержки низкого самоуважения и, напротив, плюсы высокого кажутся настолько всепронизывающими, что многие психологи убеждены в том, что самооценка - универсальная и фундаментальная потребность человека.

Высокая самооценка стала объектом устремлений людей, подобно тому, как они стремятся к благополучию, хорошему физическому здоровью или свободе мысли. В США, например, была создана Национальная ассоциация по самоуважению, целью которой являлось содействие осознанию того, что в основе многих, если не большинства, проблем, поразивших современное общество, лежит низкая самооценка и задача родителей, педагогов, руководителей, психотерапевтов - решать эти проблемы через повышение самооценки.

Однако, в последнее время в американской психологической школе эти идеи стали подвергаться критике. Сегодня усиливается тенденция к осмыслению самой сути самооценки, ее концептуальной природы, механизмов действия, значения в развитии и жизнедеятельности человека.

В отечественной психологии самооценка рассматривается с позиций теории Л.С. Выготского [13]. Согласно этой теории, самооценка человека рождается во взаимодействии с окружающими людьми и складывается на основе оценки других людей.

Столин В.В. [45] понимает самооценку как сложный и многогранный компонент самосознания. Он связан с интеграцией ситуативных образов в единые целостные образования, которое основано на когнитивных основах представления о самом себе.

Леонтьев А.Н. [26] в эту теорию помимо когнитивного компонента добавляет ещё и эмоциональный компонент, полагая самооценку не только следствием самопознания, но и в большой степени – результатом самоощущения.

В современной отечественной психологии рассматривается именно эта двухосновная модель самооценки. Гайфулин А.В. [15] подчёркивает, что учёные определяют разное происхождение этих 2 начал.

В основе когнитивного компонента самооценки лежит практическая деятельность человека.

В основе аффективного компонента – общение с окружающими людьми.

Молчанова О.Н. [30] выделяет 3 подхода к пониманию самооценке.

К первой группе относятся исследования, в которых самооценка рассматривается как аффективный компонент «Я-концепции», как чувство одобрения или неодобрения, самопринятия или самонепринятия. Высокая самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я», а низкая - неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности.

Отечественные психологи установили, что низкая самооценка вызывает чувство собственной слабости, беспомощности, презрения к себе, недовольство собой, а высокая - порождает чувство собственного достоинства, гордость, самоуважение, любовь к себе, самопринятие. Завышенная самооценка связана с амбивалентными чувствами по отношению к себе - с себялюбием и высокой тревожностью, страхом потери собственного представления о себе, что может привести к тяжелым

эмоциональным срывам, к конфликтам с другими людьми, неадекватному поведению. В конечном итоге и сама самооценка стала сводиться к эмоциональным переживаниям, испытываемым человеком по отношению к своему «Я», т. е. самооценка стала отождествляться с эмоционально-ценностным отношением субъекта к себе.

Вторая группа определений самооценки рассматривает ее как взаимосвязь между уровнями «Я», образование, которое обобщает прошлый опыт и структурирует новую информацию о самом себе, как регулятор деятельности и поведения человека. Самооценка в контексте данного подхода чаще всего определяется через соответствие между реальным и идеальным «Я». Расхождение между этими аспектами «Я» служит не только показателем «высоты» самооценки, но и регулятором поведения человека, поскольку здесь в явном виде содержится эталон, критерий оценки себя. Значительная дистанция между реальным и идеальным «Я» обычно интерпретируется как показатель низкой самооценки, оценивается как тревожный симптом, признак дезадаптации.

Однако в настоящее время связь реального и идеального «Я» получает несколько иную интерпретацию, чем раньше: признается необходимым наличие некоторого оптимального расхождения между ними для обеспечения нормального развития и совершенствования субъекта, для выполнения идеальным «Я» регулирующей функции. Дело в том, что в такой трактовке самооценка связана с предъявлением требований к себе, и, соответственно, мотивации для самоизменений. Человеку, чье идеальное «Я» соответствует реальному «Я», не к чему стремиться, он не будет самосовершенствоваться.

Поэтому среди сторонников данного направления поднимается вопрос, на который до сих пор не найден ответ – какой же должна быть та оптимальная величина расхождения, чтобы человек имел достаточно мотивации к самосовершенствованию?

Рассматривая самооценку как ведущий компонент саморегуляции, исследователи раскрывают возможности и виды ее регулятивных функций. Захарова А.В. [19] подразделяет регулятивные функции самооценки на собственно оценочные, контрольные, стимулирующие, блокирующие и защитные.

Она подчёркивает, что самооценка не только выполняет адаптационные функции, но и выступает в качестве фактора мобилизации человеком своих сил, реализации скрытых возможностей, творческого потенциала. Она выделяет три вида самооценки по ее временной отнесенности, каждая из которых выполняет свои функции:

«- прогностическая самооценка осуществляет регуляцию активности личности на самом начальном этапе деятельности,

- корректирующая самооценка служит в качестве контроля в ходе выполнения деятельности,

- ретроспективная самооценка используется субъектом на заключительном этапе деятельности для оценки итогов, достигнутых уровней развития, последствий поступков и в определении субъектом перспектив своего развития» [19, с.7].

Другие авторы (В. В. Столин [44], Л. В. Бороздина [9]) главной функцией самооценки считают сигнализирующую, анализируя самооценку как субъективную обратную связь, сигнализирующую об адекватности действий человека, о том, что в жизни все обстоит благополучно или, наоборот, неблагополучно. Если индивид справляется с обстоятельствами, преодолевает трудности, эта обратная связь будет положительной, если же человек не отвечает на «вызовы», избегает трудностей, то самооценка становится негативной. В свою очередь, как отмечает О.Н. Молчанова, «характеризуя данное направление научной мысли, высокая самооценка становится своеобразным «усилителем», фасилитатором достижения цели, и укрепляет резистентность личности, в то время как низкая самооценка приводит к закреплению защитного, осторожного поведения» [30. С.191].

Третье направление работ, посвященных самооценке, объединяет авторов, подчеркивающих собственно оценочный аспект, рассматривающих самооценку как определенный вид или уровень развития самоотношения и самопознания. Исследования данного направления особо акцентируют внимание на процессуальности в понимании самосознания в целом и самооценки в частности, что открывает более широкие возможности анализа самосознания как динамического образования психики, находящегося в постоянном движении в онтогенезе и в своем повседневном функционировании.

Самооценка образует особое оценочное отношение к себе: конкретное, эмоционально-логическое отношение, которое не сводится к самоотношению, понимаемому, с точки зрения О.Н. Молчановой [30], как степень перманентного одобрения или критики своих действий вне зависимости от обстоятельств или их реальных последствий, а лишь формируется на его основе.

Исходя из этого, ряд исследователей представляют самооценку как двухуровневое образование, выделяя чувственный (эмоциональный) и рациональный (когнитивный) компоненты. Молчанова О.Н [30] указывает, что такая трактовка самооценки еще не выявляет сущности изучаемого явления, поскольку не раскрыто качественное своеобразие единства самопознания и самоотношения. В результате эти два соподчиненных образования - самосознание и самооценка - полностью смыкаются, вследствие чего самосознание редуцируется до самооценки, как его части, или, напротив, самооценка расширяется до самосознания, что в обоих случаях неправомерно.

Перейдем теперь к рассмотрению понятия «самоотношение».

В контексте концепции смысла «Я», Столин В.В. [45] различает в образе «Я – знания», представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт, и эмоционально-ценностное отношение как относительно устойчивое чувство, переживание. Самоотношение



представляется как содержащее три оси: «симпатия-антипатия», «уважение-неуважение», «близость-изоляция», второе, из которых, на наш взгляд, соотносимо с самооценкой, поскольку носит более оценочный характер, предполагающий сравнение с определенными стандартами, нормами или эталонами.

Здесь самооценка трактуется скорее не как любовь/ненависть к себе, не как самопрятие/самонепрятие, а как чувство компетентности, самоуважения, когда акцент делается на процессе собственно оценивания - сравнения своих черт, поступков, способностей с некоторыми эталонами, стандартами. Важным в концепции смысла «Я», основанной на учете характера активности человека, является возможность выйти за пределы самосознания личности, рассматривая самоотношение в связи с мотивами, потребностями и целями реальной жизнедеятельности человека. Однако в концепции Столина В.В. [45], самооценка как самостоятельный компонент самосознания исчезает, оказываясь включенной и, зачастую, растворенной в двух других компонентах – «Я-образе» и самоотношении.

Пантилеев С.Р. [33] более четко определил роль и место самоотношения в структуре самосознания. Согласно его исследованию самоотношение предстает как иерархически-динамическая система, содержащая две подсистемы: систему самооценок и систему эмоционально-ценностного отношения к себе, каждая из которых специфическим образом связана со смыслом «Я». Таким образом, по его мнению, самооценки не входят в систему эмоционально-ценностного отношения, а представляют особое образование. При этом он утверждает, что глобальная самооценка относится скорее к системе эмоционально-ценностных отношений, чем к системе собственно самооценок. С точки зрения Пантилеева С.Р. [33], принципиальная разница между самооценкой и эмоциональным самоотношением заключается в различии оснований этих видов оценивания.

Механизмом самооценки является социальное сравнение или сравнение с нормой, эталоном, т. е. отражение субъект-субъектных

отношений превосходства и предпочтения. Механизм самоотношения - отражение отношений и предпочтений внутри системы «Я - Я», где «Я» сравнивается с «другим в себе».

Если традиционно самооценка рассматривается как следствие развития самоотношения и самопознания или как единство этих компонентов, то, по мнению Л.В. Бороздиной [7], самооценка - это специальная функция самосознания, не сводимая ни к одному из его элементов, ни к когнитивному измерению, ни к эмоциональному. Образ «Я» фиксирует знание субъекта о себе, это комплекс сведений данного человека о нем самом, отвечающий на вопрос: что «Я» имею, чем «Я» обладаю? «Самооценка - это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, но это не констатация имеющегося потенциала, а именно его оценка с точки зрения определенной системы ценностей, поэтому самооценка отвечает на вопрос: не что «Я» имею, а чего это стоит, что это значит, означает?» [7, с.52]. Природа самооценки кроется в осознании человека, чем является для него то или иное знание о себе, в осознании его значимости для себя, за которым всегда стоит определенная система ценностей. Представления о себе служат определенным материалом для самооценивания, формируемая при этом самооценка, в свою очередь, задает модус самоотношения. Согласно Бороздиной Л.В. [7] не самооценка базируется на самоотношении, а, наоборот, она сама способна вызвать то или иное отношение к себе, позитивное или негативное. Точка зрения Бороздиной Л.В. [7] позволяет, на наш взгляд, наилучшим образом различить конструкты самовосприятия, самоотношения и самооценки в единой структуре самосознания.

Таким образом, самооценка в отечественной психологии рассматривается как одно из важнейших личностных образований. Это стержневое образование личности, которое строится на оценках индивида другими и его оценивании этих других. Самооценка рассматривается в виде основной структуры личности. Основу самооценки представляют ценности,

принятые личностью, и на внутриличностном уровне определяют механизм саморегуляции поведения.

Подростковый возраст характеризуется как трудный, переходный, критический, что обеспечивает его особое место в жизненном цикле. Подростковый возраст представляет собой трансформацию от детства к взрослости.

Соответственно, основными чертами этого этапа является формирование элементов взрослости на различных планах развития – физическом, социальном, интеллектуальном, эмоционально-волевом, личностном.

Перестраивается организм, одновременно с этим происходят сложные процессы развития самосознания, формирования нового типа отношений со взрослыми и сверстниками, расширения сферы интересов, умственного развития и становления морально-этических инстанций, опосредствующих поведение, деятельность и взаимоотношения.

Как считает А.Г. Асмолов, «переходный характер данного периода ярко проявляется в переплетении и сосуществовании черт детскости и взрослости. Одна из причин этого явления — в сочетании в жизни современных поколений детей обстоятельств, как тормозящих развитие взрослости (отсутствие у большинства подростков каких-либо постоянных и серьёзных обязанностей, кроме учёбы, родительская опека и гиперпротекция), так и стимулирующих взросление (огромный поток информации, акселерация физического развития и полового созревания, большая занятость многих родителей и как возможное следствие этого — ранняя самостоятельность детей)» [2, с.247].

Период характеризуется бурным, скачкообразным развитием, подростку тяжело освоиться с новоприобретёнными особенностями. Это приводит к развитию психологических трудностей у ребёнка, а у родителей — к трудностям в его воспитании (непослушание, сопротивление, протест, упрямство, грубость, замкнутость, скрытность).

Центральным психологическим новообразованием в этом возрасте является развитие сознания. Л. С. Выготский [13] считал, что самосознание подростка есть социальное сознание, перенесённое внутрь. Д. Б. Эльконин [56] в качестве центрального новообразования данного возраста считал чувство взрослости. Именно через чувство взрослости у подростка происходит отождествление, сравнение себя с окружающими, идентификация во внешнем мире.

А.Г. Асмолов [2] считает чувство взрослости особой формой самосознания. Характерной чертой этой формы самосознания является осознание именно социальных качеств (ранее осознание в основном затрагивало индивидуальные качества).

Чувство взрослости проявляется в виде стремления быть и считаться взрослым. Появляется потребность в признании взрослым и попытки доказать, что он уже не ребёнок. С другой стороны, проявляется неуверенность в собственной взрослости. Это является основным противоречием подросткового возраста.

На 13 лет приходится кульминация кризисного периода, когда у подростков наиболее выражены негативистские проявления характера (строптивость, упрямство, негативизм, своеволие, обесценивание авторитета взрослых, пренебрежение, обесценивание требований взрослого и т.д.).

Формирование чувства взрослости происходит под влиянием 2 факторов:

- 1) осознание подростком физиологических изменений, обусловленных половым созреванием;
- 2) социальные условия, позволяющие проявить свою взрослость и самостоятельность.

Учебная деятельность приобретает черты деятельности по саморазвитию и самообразованию. Подростковый возраст – удачный период для формирования научного типа мышления.

Если ранее ребёнок придерживался требований учителя при выполнении и оформлении работ, то в подростковом возрасте у него возникает желание делать по-своему. Однако, используя чувство взрослости ребёнка, можно научить его действовать в соответствии с общепринятыми научными методами, эталонами.

В основной школе учащиеся начинают овладевать высшими формами мыслительной деятельности — теоретическим, формальным, рефлексивным мышлением. На стадии раннего подросткового возраста и это мышление проявляется на начальном уровне — окончательно оно созреет в юношеском возрасте.

Развитие теоретического мышления становится основанием для формирования мировоззрения, развития целеполагания. Поведение становится более осмысленным. На этапе средней школы формируется представление о целостности учебного процесса, взаимосвязанности его элементов. Учебные действия воспринимаются и осуществляются ребёнком комплексно и реализуются с большой степенью самостоятельности.

Так же характерной чертой учебной деятельности на этом этапе является целостная индивидуальная деятельность (которая, например, проявляется посредством индивидуального проекта).

В возрасте от 13 лет происходит развитие полноценной способности к проектированию собственной учебной деятельности, выбору и построению образовательной траектории, и таким образом подросток подходит к следующему жизненному этапу — юности, где ему предстоит выбор жизненного пути.

Д. Б. Эльконин выделяет 2 основные возрастные категории: «- до 14 лет (условно — 12-14) и после 15 лет (15-17) эти периоды начинаются с 2 возрастных кризисов (12 и 15 лет)» [55, с.37].

В первом периоде основной целью является личностное общение, во втором — учебно-профессиональная деятельность (овладение системой

научных понятий в контексте предварительного профессионального самоопределения).

Таким образом, возраст 15 лет является переходным между двумя фазами подросткового возраста, для которого характерно изменение фокуса жизненных целей с личностного общения на учебные и профессиональные цели.

К.Н. Поливанова отмечает, что подростковый возраст представляет собой значительную перестройку ранее сложившихся психологических структур и возникновение новых структур.

К.Н. Поливанова указывает 4 возможных варианта прохождения кризиса идентичности:

«1. Предрешенность - принятие на себя обязательств, не проходя через кризис идентичности. Таким образом можно охарактеризовать статус идентичности тех людей, которым в силу внешних обстоятельств рано пришлось принять на себя преждевременную взрослость.

2. Диффузия идентичности - состояние избегания решений, отказ от поиска собственной идентичности, своеобразное продление детства.

3. Мораторий - собственно период построения своей идентичности, состояние поиска ответов на вопросы кто я, какой я.

4. Достижение идентичности - благополучное завершение кризиса идентичности - возникновение новой самоидентичности» [35, с.139].

Именно поэтому в подростковом возрасте становятся так важны саморефлексия, самоотношение и самопознание.

Эти процессы, во многом подкрепленные растущими требованиями к подростку со стороны взрослых, проявляются в увеличении внутреннего внимания к анализу себя и сравнению с другими. Это ведет к формированию ценностных ориентаций, относительно устойчивых образцов поведения, которые представлены в определенных требованиях, предъявляемых к людям и к себе. Развивается критичность мышления, склонность рефлексии, формирование самоанализа. У старших подростков, по сравнению с

младшими, намного больше развита способность к взаимному пониманию, поэтому в психическом развитии подростка основная роль принадлежит устанавливающейся системе социальных взаимоотношений с окружающими, социальной ситуации развития.

Е.В. Хлыбова [50] связывает успешность процессе социализации подростка с такими особенностями образа «Я», как цельность, устойчивость и дифференцированность. Существуют определенные формы социализации подростков, которые характеризуются принятием норм и ценностей на уровне самосознания, эмоциональным отношением к ним, а также действиями в соответствии с ними. Результатом такой социализации являются изменения в «Я - концепции» подростка. У младших подростков доминирует эмоциональный аспект образа «Я», в то время как у старших подростков значимость приобретает социальный компонент, т.е. самоотношение складывается в зависимости от той роли в социуме, которую играет подросток. Общая динамика социализации подростков характеризуется двояко: с одной стороны - с возрастом увеличивается количество успешно социализированных детей, с другой - трудности социализации неуспешных подростков приобретают неадекватности и неосознанности «образа-Я», нарушением конгруэнтности и появлением открытой асоциальности.

Как отмечает Л.В. Папшева [34], психическое развитие подростка тесно связано с таким важнейшим новообразованием личности, как саморегуляция. Перед старшими подростками стоит проблема личностного и профессионального самоопределения, предстоящего перехода на более взрослую ступень или в новые условия при профильном обучении.

Саморегуляция является единой для различных видов деятельности системной, которая обеспечивает сотрудничество различных функций в рамках достижения цели. Она включает в себя принятую субъектом цель деятельности, субъективную модель значимых условий, программу исполнительских действий, систему субъективных критериев достижения

целей (критериев успешности), контроль и оценку реальных результатов, решения о коррекции системы саморегулирования. Освоив саморегуляцию, индивид при обретает такое качество, как субъектность.

Л.В. Папшева, исследовав особенности саморегуляции у подростков, пришла к следующим выводам: «подростки, отличающиеся повышенной тревожностью, имеют трудности с таким аспектом саморегуляции, как моделирование и склонны неадекватно оценивать условия» [34, с.41].

Л.И. Папшева [34] считает, что трудности с моделированием в этом случае обусловлены именно неадекватной самооценкой.

Робость и застенчивость коррелируют с нарушениями планирования, склонностью к изменению планов. В этом случае зависимость также может быть как прямой так и обратной – человек меняет планы из-за робости, с другой стороны – робость может возникать как следствие неуверенности спланировать свои действия правильно.

Моделирование так же коррелирует с таким качеством как неконформизм. И тут мы опять встречаемся с взаимной обусловленностью – неспособность к моделированию приводит к неправильным самостоятельным действиям, и в этом случае человек предпочитает придерживаться проверенных обществом схем.

Нарушения самооценки могут повлечь за собой девиантные формы поведения.

В работах по подростковой психологии непосредственно теме взаимосвязи самосознания и отклоняющегося поведения уделяется немного внимания. Из имеющихся данных можно отметить работы Е.П. Ильина [21], где он описал 3 группы трудных подростков:

К первой группе можно отнести подростков, чьи недостатки в характере обусловлены «болезнью роста». Эти подростки имеют нормальные отношения с окружающими и самооценку, близкую к норме.

Для представителей второй группы характерен повышенный эгоцентризм, себялюбие, которые превращают их отдельные дурные



привычки в черты характера. На замечания в адрес их негативного поведения реагируют озлоблением, непослушанием, стремление сделать все наоборот, причинить боль другим. Выражают демонстративный отказ подчиняться требованиям взрослых.

Третья группа – наиболее сложная, для которых характерна крайняя циничность. Как указывает Е.П. Ильин: «... отношения с родителями у них нарушены, вследствие чего у них имеется низкая самооценка, конфликтность как доминирующая черта характера и жесткость по отношению к слабым. Подростки и юноши этой категории чаще всего имеют неоднократные приводы в милицию». [21, с.128]

Ловпаче Ф.Г., Мамышева З.З. [28] отмечали у девиантных подростков нарушения в сфере самосознания (от переживания вседозволенности до ущербности), переживание своей ненужности в отношениях с взрослыми, утрата своей ценности и ценности другого человека.

И. Н. Иванова, М.А. Козлова [20] подчёркивают низкий уровень сфомированности саморегуляции у девиантных подростков. Они живут сегодняшним днём, не задумываются о будущем. Для них характерна непоследовательность и импульсивность поведения, склонность к нарушению договорённостей. Жизненное планирование поверхностное и мало реалистичное; как правило, это близкие или расплывчатые цели, а чаще всего будущее их не интересует.

Проанализировав научную литературу, мы можем отметить, что в общем и целом, такие качества, как робость, тревожность, склонность к подчинению, конформность коррелируют с низкими значениями саморегуляции. Это заставляет нас предположить важную роль когнитивного компонента в процессе саморегуляции, недостаточность которой приводит к последствиям, которые подросток не может предсказать, и поэтому выбирает невыигрышные стратегии поведения. Таким образом, недостаток жизненного опыта и когнитивного компонента у подростков приводит к отклонениям в поведении.

В исследовании Л. В. Бороздиной [10] подчеркивается связь самооценки с успешностью учебной деятельности. Всего Л.В. Бороздина [10] выделяет 2 качества, определяющих успешность обучения – это психометрический интеллект и самооценку. Таким образом, для успешности учёбы самооценка не менее важна, чем умственные способности.

Таким образом, для этого возраста характерен уверенный поиск себя и своего места в мире, настройка на жизненные изменения, связанные с переходом на следующую ступень. И важнейшую роль для развития личности играет самооценка. Самооценка способствует достижениям в учёбе. Нарушенная самооценка может стать одним из факторов формирования асоциальной личности.

Проведенный теоретический анализ позволил сделать нам ряд выводов.

Подростковый возраст представляется самым неустойчивым и изменчивым периодом. Один из самых важных моментов в развитии личности подростка – формирование у него самосознания, потребности осознать себя как личность и самооценка является сложным личностным образованием. В ней отражается то, что человек узнает о себе от других, и его собственная активность, направленная на осознание своих действий и личностных качеств.

Исходя из определения «социальной ситуации развития» как специфической для каждого возрастного периода системы отношений субъекта в социальной действительности, отраженной в его переживаниях и реализуемой им в совместной деятельности с другими людьми (Выготский Л.С., 1984), отношение учащихся к учителю является одной из важных характеристик социализации современных подростков.

## **Глава 2. Эмпирическое изучение отношения к учителю у подростков с разным уровнем самооценки**

### **2.1. Организация и методы исследования**

Цель нашего исследования состоит в проверке гипотезы исследования о том, что: 1) у современных учителей доминирует профессиональная направленность на лично-ориентированные ценности в образовании, профессиональные качества именно этих учителей получают более высокую оценку у подростков; 2) существует связь между профессиональными ориентациями учителей в образовании и уровнем самооценки личности подростков с разной формальной успешностью в учении: чем выше уровень профессиональной направленности учителя на лично-ориентированный подход в обучении, тем выше адекватность самооценки личности у подростков.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

1. Выделить ориентации учителя на ценности образования.
2. Выявить уровни самооценки подростков.
3. Определить отношение к учителю подростков с разным уровнем самооценки личности.
4. Проанализировать характер связи между уровнем самооценки и отношением подростков к учителям с разной ориентацией на ценности в образовании.
5. Разработать рекомендации для психолога школы по развитию компетенций учителей в отношениях с подростками.

База и выборка исследования. В исследовании принимали участие 64 обучающихся 9 классов школы №30 г. Химки Московской области. Среди испытуемых 37 девушек и 27 юношей. Возраст испытуемых 14-16 лет.

Обучающиеся были разделены на 3 группы по уровню формальной успешности в зависимости от среднего балла. 14 чел. обучающихся имеет высокий уровень (ср.балл 4,3-5,0) формальной успешности – это 22 %, 28 чел. имеют средний уровень (ср.балл 3,7-4,2) – это 44 % и 22 чел. - низкий уровень (ср.балл 3,0-3,6) – это 34%.

Было обследовано 13 учителей, которые работают с исследуемыми учениками: это преподаватели основных предметов, среди которых три классных руководителя. Учителя распределены на три группы по стажу (до 10 лет, до 20 лет, до 40 лет) и по преподаваемым предметам.

*Методы исследования.* Для решения поставленных задач был использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования. Теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы и публикаций по проблеме исследования. Эмпирические методы: тест, анкеты.

*Методики исследования.*

- 1) Опросник для выявления профессиональных ориентаций педагогов на ценности образования (В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева) [23]. Цель данной методики: выявление профессиональной ориентации педагогов на ценности директивного (традиционного) и недирективного (личностно ориентированного) подходов в образовании.
- 2) Методику исследования самооценки личности (С.А. Будасси) [32] цель которой - выявить количественное выражение уровня и адекватности самооценки учеников.
- 3) Анкета-опрос «Отношение подростков к учителю. Учитель – глазами учеников. (А.А. Рябов), направленная на выявление отношения подростков к учителю [41].

Количественная обработка данных проходила в программе SPSS. Выявление характера связи производилось при помощи коэффициента корреляции r-Спирмена, линейной регрессии и t-критерия Стьюдента. Для выявления значимых различий был применён критерий Крускала – Уоллиса.

## 2.2. Исследование профессиональных ориентаций учителей на ценности образования

Для того, чтобы более детально изучить особенности отношения к учителю у подростков с разным уровнем самооценки изначально проанализируем результаты, полученные в отношении учителей с разной профессиональной направленностью подходов в обучении.

Наглядное представление о полученных данных даёт рисунок 2.2.1 во взаимодействии с учащимися.



Рис.2.2.1 Распределение учителей по выраженности профессиональной направленности на директивный и личностно-ориентированный подход в образовании (%)

Для 62% педагогов, которые ориентированы на ценности личностно-ориентированного подхода в обучении, характерен активно-положительный тип установки на восприятие ученика. В формировании профессиональной установки педагога на восприятие личности ребенка и его развитие существенную роль играют психологические механизмы саморегуляции

педагога, способность в случае требований объективной ситуации скорректировать программу деятельности и поведения.

Меньшая часть, 38% педагогов, ориентированы на ценности директивного подхода в образовании, а, значит, исключительно на трансляцию и усвоение знаний учащимися, слабо дифференцируют процесс обучения в зависимости от способностей школьников.

Проанализируем выраженность профессиональных ориентаций учителей на директивный и личностно-ориентированный подход в образовании с разным стажем работы (таблица 2.2).

Таблица 2.1

Сводная таблица распределения учителей-предметников по стажу работы

№	стаж	должность	предмет
1	До 10 лет	кл. руководитель	Английский язык
2	До 20 лет	учитель	Русский язык
3	До 10 лет	учитель	Математика
4	До 40 лет	учитель	Химия
5	До 10 лет	кл. руководитель	Русский язык
6	До 20 лет	учитель	Биология
7	До 10 лет	учитель	Математика
8	До 20 лет	учитель	Химия
9	До 10 лет	учитель	Английский язык
10	До 10 лет	учитель	Черчение
11	До 40 лет	учитель	Математика
12	До 20 лет	кл. руководитель	Русский язык
13	До 20 лет	учитель	Право

Исходя из данных сводной таблицы 2.2.1, мы можем распределить учителей по выраженности профессиональных ориентаций на директивный и личностно-ориентированный подходы в образовании с разным стажем работы.

Таблица 2.2

Распределение учителей по выраженности профессиональных ориентаций на директивный и личностно-ориентированный подходы в образовании с разным стажем работы (%)

Группы педагогов по стажу работы	Профессиональные ориентации на ценности образования			
	Директивный подход		Личностно-ориентированный подход	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
(до 10 лет)	3	23,07	3	23,07
(до 20 лет)	2	15,38	3	23,07
(до 40 лет)	-	-	2	15,38
(кл.рук.)	1	33,33	2	66,66
всего	5	38,45	8	61,52

Как показывает распределение учителей по выраженности профессиональных ориентаций на директивный и личностно-ориентированный подходы в образовании группа учителей со стажем работы до 10 лет, ориентированных как на личностно – ориентированный, так и директивный подход в образовании, одинаково и составляет 23%.

Группа учителей со стажем работы до 20 лет больше всего ориентирована на личностно – ориентированный подход в образовании, что составляет 23%, на директивный подход - 15% учителей.

Группа со стажем работы до 40 лет ориентирована на личностно – ориентированный подход в образовании. В этой группе не выявлено учителей с директивным подходом в образовании.

Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод, что классные руководители и учителя со стажем работы до 20 лет в большей степени ориентированы на личностно – ориентированный подход.

У 12% учителей высокая степень принятия ценностей образования личностно - ориентированного подхода сочетается со средней степенью принятия ценностей образования директивного подхода. 23% учителей имеют среднюю степень принятия ценностей образования личностно - ориентированного подхода сочетается со средней степенью принятия ценностей образования директивного подхода. Средняя степень принятия учителями ценностей образования личностно - ориентированного подхода на фоне низкой степени отвержения ценностей образования директивного подхода наблюдается у 11 %. У 21% учителей низкая степень принятия ценностей образования личностно - ориентированного подхода сочетается со средней степенью принятия ценностей образования директивного подхода. У 19% учителей высокая степень принятия ценностей образования личностно - ориентированного подхода на фоне низкой степени отвержения ценностей образования директивного подхода. У 9% учителей средняя степень принятия ценностей образования личностно - ориентированного подхода на фоне выше среднего степени отвержения ценностей образования директивного подхода. У 5% учителей средняя степень принятия ценностей образования личностно - ориентированного подхода на фоне низкой степени отвержения ценностей образования директивного подхода.

Мы видим, что в рамках одной отдельно взятой школы сосуществуют совершенно разные ориентации на систему профессиональных ценностей.

Таким образом, мы видим, что у 4 учителей наблюдается низкая степень директивного подхода. У 1 учителя – ниже средней степени. У остальных учителей либо средняя степень, либо выше средней степени. Высокая степень директивности отсутствует у всех учителей. В то же время личностно-ориентированный подход к обучению у 1 учителя имеет низкую степень, 4 учителя имеют ниже средней степени, остальные учителя имеют среднюю степень или выше средней степени. Высокой степени личностно-ориентированный подход к обучению не наблюдается ни у одного учителя.



Сопоставив профессиональные ориентации учителей и их профессиональные качества, мы получили такие данные (табл.2.3).

Таблица 2.3

Выраженность профессиональных качеств учителей с разной ценностной направленностью в образовании по мнению подростков (ср.балл)

Профессиональные качества	Личностно-ориентированный подход	Директивный подход	Всего
Учитель умеет точно предсказать мои успехи в предмете, который он преподает	6,3	6,1	6,2
Учитель – справедливый человек	5,2	4	4,6
Учитель умело готовит меня к контрольным, экзаменам (или другим проверочным работам)	5,7	5,7	5,7
Слово учителя для меня закон	5,4	3	4,2
Учитель тщательно планирует работу со мной	4	4	4
Я вполне доволен учителем	5,2	3	4,1
Учитель всегда может дать разумный ответ (в том предмете, который преподает)	6,6	7	6,8
Я полностью доверяю учителю	6,8	6,5	6,2
Оценка учителя очень для меня важна	6,1	6,2	6,2
Работать с учителем - одно удовольствие	6,2	4	5,1
Учитель внимательно выслушивает мое мнение	5,9	3,3	4,6
Я не сомневаюсь в правильности и необходимости методов и средств, которые учитель применяет на уроке	5,2	4,2	4,7
Работать с учителем - одно удовольствие	7	3,7	5,4
Учитель хорошо знает мои сильные и слабые стороны	8	7,2	7,6
Я хотел бы стать похожим на учителя (своими человеческими качествами)	6,3	5,4	5,9
<b>ВСЕГО</b>	<b>6</b>	<b>4,9</b>	<b>5,8</b>

Результаты полученных данных мы можем представить графически (рис.2.4.2)



Рис.2.4.2 Сопоставление профессиональной ориентации учителей на ценности образования и их профессиональных качеств (ср.балл).

*Примечание: 1- Учитель умеет точно предсказать мои успехи в предмете, который он преподает; 2 - Учитель – справедливый человек; 3 - Учитель умело готовит меня к контрольным, экзаменам (или другим проверочным работам); 4 - Слово учителя для меня закон; 5- Учитель тщательно планирует работу со мной; 6 - Я вполне доволен учителем; 7 - Учитель всегда может дать разумный ответ (в том предмете, который преподает); 8 - Я полностью доверяю учителю; 9 - Оценка учителя очень для меня важна; 10 - Работать с учителем - одно удовольствие; 11 - Учитель внимательно выслушивает мое мнение; 12 - Я не сомневаюсь в правильности и необходимости методов и средств, которые учитель применяет на уроке; 13 - Я могу поделиться с учителем своими мыслями; 14 - Учитель хорошо знает мои сильные и слабые стороны; 15 - Я хотел бы стать похожим на учителя (своими человеческими качествами)*

При сопоставлении профессиональных ориентаций учителей на ценности образования и их профессиональных качеств было выявлено, что у педагогов с личностно-ориентированным подходом ценятся такие качества, как - умение точно предсказать успехи учеников в предмете, который он преподает, что составило 6,3 балла; умение готовить детей к контрольным, экзаменам (или другим проверочным работам), что составило 5,7 балла; знание сильных и слабых сторон учеников, что составляет 8 баллов; отличное знание преподаваемого предмета, что составило 6,6 баллов. Менее

всего ценятся такие качества как - тщательное планирование работы с учениками, что составило 4 балла; человеческие качества, что составило 5,2 балла.

При сопоставлении профессиональных ориентаций учителей на ценности образования и их профессиональных качеств было выявлено, что у педагогов с директивным подходом ценятся такие качества как – отличное знание предмета, что составило 6,8 баллов; знание сильных и слабых сторон учеников, что составило 7,2 балла. Менее всего ценятся личностные качества, что составило 4 балла; умение выслушать, что составило 3,3 балла.

Можно сделать вывод, что большинство педагогов школы придерживается лично-ориентированного подхода в педагогической деятельности, у тех же, испытуемые с преобладающим директивным подходом в ценностных ориентациях имеют низкую или ниже средней степень преобладания этого подхода.

У многих испытуемых отмечены средние показатели ориентации в подходах к обучению, что может свидетельствовать как о переходном моменте, так и о нестабильности ценностных ориентаций.

Современная система образования должна быть нацелена на формирование у школьника потребностей и умений самостоятельного освоения новых знаний, новых форм деятельности, их анализа и соотнесения с культурными ценностями, способности и готовности к творческой работе. Это диктует необходимость изменения содержания и технологий образования, ориентации на лично-ориентированную педагогику. Модель профессиональной ориентации на лично-ориентированный подход – одна из наиболее перспективных в силу следующих причин: в центре образовательного процесса находится ребенок как субъект познания, что отвечает мировой тенденции гуманизации образования; лично-ориентированное обучение является здоровьесберегающей технологией.

Лично-ориентированные технологии противостоят авторитарному, обезличенному и обездушенному подходу к ребенку в технологии

традиционного обучения, создают атмосферу любви, заботы, сотрудничества, условия для творчества и самоактуализации личности.

### **2.3. Анализ отношения к учителю подростков с разным уровнем самооценки**

Исследования показывают, что школьный учитель является для старших школьников значимым взрослым. Отношения с учителем важны как с точки зрения академической успеваемости, так и с точки зрения формирования самооценки. Я.Л. Коломинский и А.А. Реан [24] считают, что отношения с учителем могут влиять на самооценку ученика. Конфликт с учителем может негативно повлиять на самоотношение подростка.

Первоначально обратимся к результатам, полученным с помощью методики С.А. Будасси:

Распределение обучающихся по уровням самооценки личности  
(%)

Уровни выраженности показателей самооценки	Количество человек	%
Самооценка высокая Неадекватная (4-1,0 до +0,85)	3	5
Самооценка высокая Адекватная (+0,84 до +0,53)	4	6
Самооценка средняя Адекватная (+0,52 до -0,1)	36	56
Самооценка низкая Адекватная (-0,09 до -0,32)	11	17
Самооценка низкая Неадекватная (-0,33 до -1,0)	10	16
Итого	64	100

Из таблицы 2.4 мы видим, что у 5 % испытуемых (3 чел.) самооценка высокая неадекватная. У 6% испытуемых самооценка высокая адекватная. Подростки с высоким уровнем самооценки гипертрофированно оценивают свои достоинства. Они ставят перед собой более высокие цели, чем те, которые он мог реально достигнуть, что может серьезно отразиться на его поведении. У них высокий уровень притязаний, который не соответствует их реальным возможностям. В то же время, такие качества, как достоинство, гордость, самолюбие, могут перейти в высокомерие, тщеславие, эгоцентризм.

Самооценка средняя адекватная у 56 % испытуемых (36 чел.). Подростки с таким уровнем самооценки правильно соотносят самооценку со своими возможностями и способностями. Они достаточно критично относятся к себе, стремятся реально смотреть на свои успехи и неудачи, стараются ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле. При такой самооценке подросток предъявляет не только требования к себе, но и соизмеряет их с требованиями окружающих. Такая самооценка является наилучшей для конкретных условий и ситуаций.

Самооценка низкая адекватная у 17 % (11 чел.) и 16 % испытуемых имеют самооценку низкую неадекватную. Проведённое исследование

показало преобладание среднего уровня самооценки у подростков (56 %). Меньшая часть подростков имеет низкий уровень самооценки (33 %), и лишь 5 % имеют высокую самооценку.

Нами были выявлены и проранжированы ключевые профессиональные качества учителей по мнению подростков (табл. 2.5).

Таблица 2.5

Ранжирование профессиональных качеств учителей по мнению подростков (ранг)

Профессиональные качества	Ранг
Личностные качества учителя (тактичность, доброжелательность, справедливость и т.п.)	1
Умение вызвать интерес у обучающихся к своему предмету	2
Понятность и доступность, логичность, наглядность материала	3
Обратная связь, личностное ориентирование	4
Эмоциональная окраска предложенного материала	5
Практическое применение изучаемой дисциплины	6
Творческий подход	7

Из таблицы 2.5 мы видим, что на первое место для подростков выходят личностные качества учителя. Для них это важно доброе, отзывчивое отношение, несмотря на учебный процесс. В обучении также очень важным параметром выступает, то как учитель может донесет свой предмет: доступно логично, вызвав интерес у учащихся. Остальные параметры также значимы, но вместе с тем, занимают последующие за вышеперечисленными.

Далее мы проанализировали оценку профессиональных качеств учителей по мнению подростков и получили такие данные (табл. 2.6):

**Оценка профессиональных качеств учителей по мнению подростков  
(ср.балл, max=6)**

Уровни самооценки	Качества деятельности учителей															Всего
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Самооценка высокая Неадекватная (4-1,0 до +0,85)	4,3	5,4	5,7	4,9	5,3	5,1	4,6	6	4,4	4,8	5,7	4,2	5,1	4,9	4	4,9
Самооценка высокая Адекватная (+0,84 до +0,53)	4,4	5,5	5,8	5,1	5,4	4,9	4,1	4,4	4,7	6	5,5	4,1	5,2	5,3	4,1	4,9
Самооценка средняя Адекватная (+0,52 до -0,1)	5,9	5,1	5,8	5,9	5,5	5,9	4,9	6	5,9	5,2	4,1	4,8	4,9	5,4	6	5,4
Самооценка низкая Адекватная (-0,09 до -0,32)	4,2	4,3	5,9	6	5,4	4,8	4,4	6	4,3	5,1	4,9	4,9	4,8	5,5	5	4,7
Самооценка низкая Неадекватная (-0,33 до -1,0)	4,1	4,1	4,4	5,5	4,9	4,7	4,3	5,8	4,2	5	4,8	4,8	4,7	4,4	4	4,6
Всего	4,5	4,8	5,5	5,5	5,3	5,1	4,4	5,6	4,7	5,2	5	4,5	4,9	5,1	4,6	4,45

*Примечание: 1- Учитель умеет точно предсказать мои успехи в предмете, который он преподает; 2 - Учитель – справедливый человек; 3 - Учитель умело готовит меня к контрольным, экзаменам (или другим проверочным работам); 4 - Слово учителя для меня закон; 5- Учитель тщательно планирует работу со мной; 6 - Я вполне доволен учителем; 7 - Учитель всегда может дать разумный ответ (в том предмете, который преподает); 8 - Я полностью доверяю учителю; 9 - Оценка учителя очень для меня важна; 10 - Работать с учителем - одно удовольствие; 11 - Учитель внимательно выслушивает мое мнение; 12 - Я не сомневаюсь в правильности и необходимости методов и средств, которые учитель применяет на уроке; 13 - Я могу поделиться с учителем своими мыслями; 14 - Учитель хорошо знает мои сильные и слабые стороны; 15 - Я хотел бы стать похожим на учителя (своими человеческими качествами).*

Изучив профессиональные качества учителей по качествам деятельности в зависимости от самооценки подростков, мы выяснили, что подростки с самооценкой высокой неадекватной ценят в учителях умение завоевать доверие, что составляет 6 баллов; подростки с самооценкой высокой адекватной больше всего ценят в учителях личностные качества, что составило 6 баллов; подростки с самооценкой средней адекватной больше всего ценят в учителях такое качество, как умение завоевать доверие, что составило 6 баллов, большинство из них хотят быть похожими на учителя, что составляет 6 баллов; подростки с самооценкой низкой адекватной больше всего ценят в учителях такие качества как умение завоевать доверие и умение завоевать авторитет, что составляет 6 баллов; подростки с самооценкой низкой неадекватной ценят такое качество, как умение завоевать доверие, что составляет 5,8 баллов.

Исследование оценки обучающимися профессиональных качеств учителя выявило, что наибольший вклад в позитивное отношение к учителю

имеет умение завоевать доверие, что составляет 5,6 баллов, умение готовить к контрольным работам и экзаменам и умение завоевать авторитет, что составило 5,5 баллов.

Большинство исследований связывают уровень самооценки человека с успешностью его деятельности (учебной, профессиональной). При обучении в школе результаты учебной деятельности оцениваются учителем. Однако в отношении конкретной возрастной группы нет экспериментального подтверждения взаимосвязи между уровнем самооценки и академических успехов. В то же время, исследования среди студенческой аудитории дают предпосылки к тому, что такая взаимосвязь может существовать. Для проверки данного предположения, обучающиеся были разделены на группы по формальной успешности в зависимости от среднего балла (см. табл.2.7). К первой группе было отнесено 14 учащихся, имеющих средние баллы успеваемости от 4,3 и выше. Ко второй группе – 28 обучающихся со средним баллом успеваемости 3,7-4-2. К третьей группе – 22 ученика со средним баллом 3,6 и менее.



Распределение подростков с разной формальной успешностью по уровню самооценки (%)

Группы учеников с разной формальной успешностью в учении	Уровни самооценки									
	Выс. неад.		Выс. адекв.		Ср. адекв.		Низ. неад.		Низ. адекв.	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
1 (14 чел.)	2	3,13	3	4,68	8	12,5	-	-	1	1,56
2 (28 чел.)	-	-	2	3,13	25	39,06	1	1,56	-	-
3 (22 чел.)	1	1,56	-	-	4	6,26	8	12,5	9	14,06
Всего	3	4,69	5	7,81	37	57,82	9	14,06	10	15,62

Как мы видим из таблицы 2.7, формальная успешность в учении в значительной степени влияет на самооценку – доля подростков с высокой самооценкой значительно больше в группе с высокой успеваемостью, что составляет 4%, в то время как в группе с наиболее низкой успеваемостью – отмечаются сниженные показатели самооценки, что составляет 14%.

Статистический анализ показывает (см.прил.4), что учителя с личностно-ориентированным подходом положительно оцениваются подростком. Мы можем сделать вывод, что больше всего в учителях ценятся такие качества, как отличное знание преподаваемого предмета, менее всего – тщательное планирование работы с учениками. Полученные нами результаты позволяют нам подтвердить одну из гипотез, выдвинутых нами в начале исследования о том, что у современных учителей доминирует профессиональная направленность на личностно-ориентированные ценности в образовании, профессиональные качества именно этих учителей получают более высокую оценку у подростков.

## 2.4. Анализ характера связи самооценки подростка и его отношения к учителю

Для подтверждения второй гипотезы нашего исследования обратимся к корреляционному анализу (рис.2.4.2).

По полученным данным построим корреляционную плеяду.

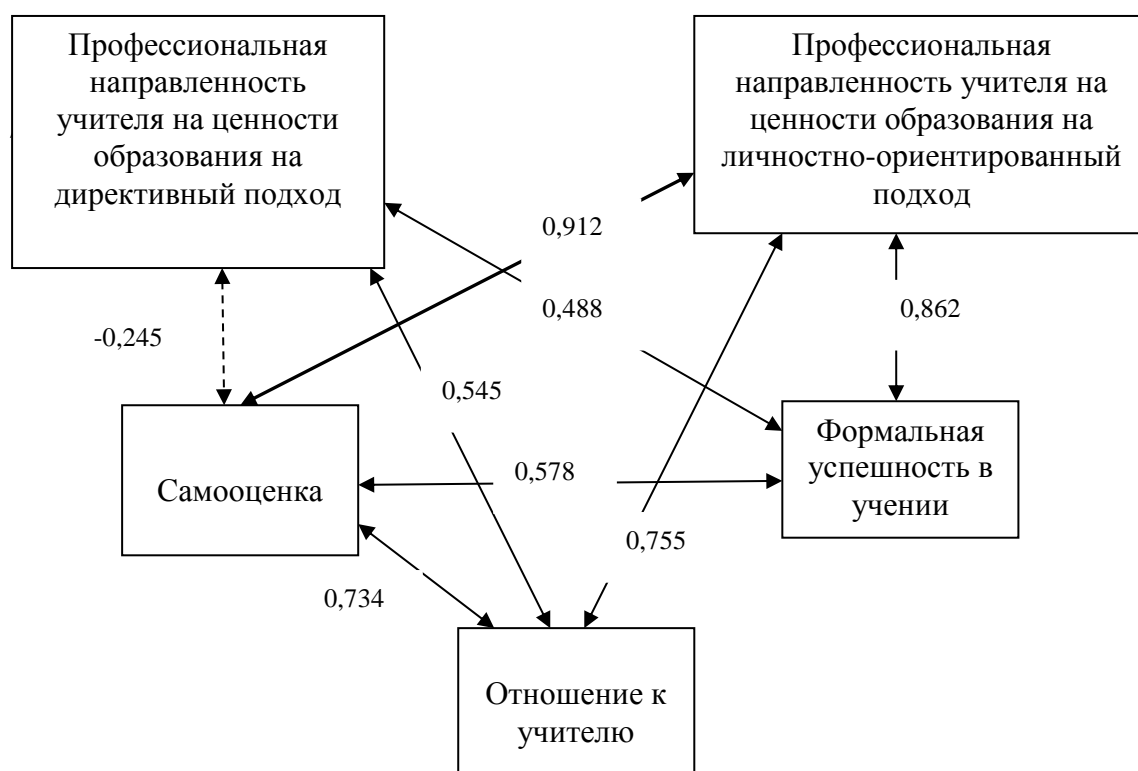


Рис. 2.4.2 Корреляционная плеяда связей между показателями:

«профессиональная направленность учителя», «формальная успешность в учении», «отношение подростков к учителю», «самооценка».

Мы видим, что самооценка связана как с профессиональной направленностью учителя на ценности образования на личностно-ориентированный подход ( $r=0,912$ ), так и с директивным подходом ( $r= -0,245$ ). Отличие в том, что при личностно-ориентированном подходе, применяемым учителем, в наибольшей степени приближена к адекватной самооценке, что нельзя сказать при применении директивного подхода, который неблагоприятным образом влияет на формирование самооценки (отрицательная взаимосвязь). Самооценка подростка также взаимосвязана с

формальной успешностью ( $r=0,578$ ). Это говорит о том, что как самооценка подростка может влиять на его успешность в обучении, так и наоборот, успешная учеба может повышать уровень самооценки подростка. Поэтому можно сделать вывод, что самооценка и уровень формальной успешности подростка взаимосвязаны и влияют друг на друга. Самооценка воздействует на уровень учебных успехов через механизмы ожиданий, притязаний, мотивации, уверенности в своих силах. Дети, представления которых о себе не допускают высоких достижений, обычно реализуют эти представления и учатся плохо. Дети, обладающие более высокой самооценкой и позитивными представлениями о своих учебных способностях, обычно учатся гораздо лучше. У подростков с низкой самооценкой показатели качества деятельности ниже на статистически значимом уровне, чем у подростков с высокой самооценкой. На основе проведенных исследований можно говорить о том, что существует взаимосвязь между самооценкой и успешностью обучения.

Формальная успешность взаимосвязана с обеими подходами, но вместе с тем, стоит отметить, что отличие состоит в том, что при личностно-ориентированном подходе успешность ребенка будет выше.

Отношение к учителю взаимосвязано с такими показателями как с профессиональной направленностью учителя на ценности образования на личностно-ориентированный подход ( $r=0,755$ ), так и с директивным подходом ( $r=0,545$ ), а также с самооценкой ( $r=0,734$ ).

Таким образом, гипотеза о том, что существует связь между профессиональными ориентациями учителей в образовании и уровнем самооценки личности подростков с разной формальной успешностью в учении: чем выше уровень профессиональной направленности учителя на личностно-ориентированный подход в обучении, тем выше адекватность самооценки личности у подростков.

## **2.6. Практические рекомендации для психолога школы по развитию компетентностей педагогов в области управления системой «учитель-ученик»**

Образование для школьников будет по-настоящему значимым лишь в том случае, если оно станет таковым и для педагога. Ключ к этому – творчески свободная, исследовательская позиция учителя по отношению к самому себе, его мотивация на самосовершенствование через систему повышения профессиональных компетентностей.

Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. У профессиональной компетентности педагога относят компетентность в области управления системой «учитель-ученик» - владение управленческими технологиями (педагогический анализ ресурсов, умение проектировать цели, планировать, организовывать, корректировать и анализировать результаты, учебного и воспитательного процесса).

Для психолога с целью развития профессиональной компетентности педагога в области управления системой «учитель-ученик» можно дать следующие рекомендации:

- I. Проведение методической работы, которая включает в себя:
  - осуществление анализа информации, характеризующей уровень профессиональной и предметной компетентности каждого педагога;
  - содействие развитию мотивации педагогов на личностно профессиональное саморазвитие;

- определение конкретных проблем и направлений развития профессиональной
- компетентности каждого педагога;
- разработка и реализация системы вариативных организационных форм методической деятельности;
- обеспечение системы диагностики результатов профессиональной деятельности.

Управленческая деятельность психолога по развитию и совершенствованию профессиональной компетентности педагогов состоит из следующих этапов:

- диагностики уровней профессиональной компетентности педагогов (на основе анализа деятельности школы)
- прогнозирования (отдаленные и близкие цели)
- проектирования (предвидения будущих потребностей, тенденций развития вероятных проблем, возможных последствий)
- конструирования (разработки направлений развития конкретного содержания деятельности)
- педагогической коммуникации (общение, отношения, устранение противоречий, разрешение конфликтов)
- организации (мотивация, распределение ролей, стимулирование деятельности)
- результата (сравнение с первоначальным и прогнозируемым)
- диагностики (контроль, оценка)

Управление ростом профессиональной компетентности учителя

II. Организационные формы повышения профессиональной компетентности педагогов. Методическая работа учителя должна быть индивидуализирована, то есть должно осуществляться эффективное управления ростом профессионализма каждого учителя. Поэтому в нашей школе используются различные организационные формы повышения

компетентности педагогов, реализуемые как в рамках всего педагогического коллектива, так в рамках отдельных групп и объединений.

В рамках коллективных и групповых форм повышения компетентности педагогов психологу предлагается организовать различные конференции, семинары, лекции, практикумы, консультации, работа над единой методической темой и т. д.

Стоит также в сочетании с вышеперечисленными формами проводить индивидуальные формы работы, это даст возможность обеспечить реализацию принципа свободы и права выбора, а также способствовать формированию личностных мотивов педагога.

С целью становления системы мотивации и стимулирования педагогов к профессиональному развитию психологу необходимо применять дифференцированное, гибкое и оперативное стимулирование. К ним можно отнести работу в проблемно-творческой группе и участие в тренингах, деловых играх, организованных в школе.

Результаты мониторинга профессиональных компетенций и организационных ресурсов учителя могут проводиться психологом в различных формах:

- способом самооценки;
- способом экспертной оценки путем прямого наблюдения за работой учителей.

Стоит обратить внимание на следующие критерии:

- рост профессионализма учителей и готовности решать задачи;
- владение учителями новыми теоретическими знаниями и педагогическими технологиями;
- качество методического обеспечения образовательного процесса;
- способность учителей к профессиональному саморазвитию на протяжении всего времени работы в школе;
- положительный психолого-педагогический климату;
- заинтересованность педагогов в творчестве и инновациях;

- положительной динамике качества образования;
- своевременному распространению передового педагогического опыта;
- применение лично-ориентированного подхода.

## Заключение

Анализ теоретических источников в рамках поставленных перед исследованием задач показал следующее:

Отношение ученика к учителю является важным фактором, определяющим успешность обучения в целом. При этом для построения взаимоотношения с учениками наиболее важными являются именно личностные качества учителя.

Особенности взаимоотношений старшеклассников с учителем обусловлены спецификой возрастного перехода (старший подростковый возраст – возраст ранней юности), главным приобретением которого является открытие своего внутреннего мира, что порождает острую потребность в общении и одновременное повышение его избирательности.

Самооценка в отечественной психологии рассматривается как одно из важнейших личностных образований. Это стержневое образование личности, которое строится на оценках индивида другими и его оценивании этих других. Самооценка рассматривается в виде основной структуры личности. Основу самооценки представляют ценности, принятые личностью и на внутриличностном уровне определяют механизм саморегуляции поведения.

Для старших подростков характерен уверенный поиск себя и своего места в мире, настройка на жизненные изменения, связанные с переходом на следующую ступень. И важнейшую роль для развития личности играет самооценка. Самооценка способствует достижениям в учёбе. Нарушенная самооценка может стать одним из факторов формирования асоциальной личности.

В рамках практической работы было проведено эмпирическое исследование.

Для решения поставленных задач был использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования. Теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы и публикаций по



проблеме исследования, изучение педагогического опыта, моделирование и аналогия. Эмпирические методы были связаны с анкетированием, целенаправленным наблюдением, индивидуальными и групповыми беседами с учащимися и педагогами.

Проведённое исследование показало преобладание среднего уровня самооценки у подростков (56%). Меньшая часть подростков имеет низкий уровень самооценки (32%), и лишь 12% имеют высокую самооценку.

Исследование профессиональных ориентаций показало, что большинство педагогов школы придерживается личностно-ориентированного подхода в педагогической деятельности, у тех же, испытуемые с директивным подходом в ценностных ориентациях имеют низкую или ниже средней степень выраженности этого подхода.

Среди учащихся в целом преобладает положительное отношение к учителю. При этом наиболее позитивное отношение учеников отмечается у учителей, использующих личностно-ориентированные подходы, а у учителей, которые склонны к использованию директивных подходов – оценки ниже. Выявлены также существенные в зависимости от уровня самооценки – наиболее высокие оценки учителям ставят ученики из группы со средней самооценкой. Ученики с низкой самооценкой менее склонны проявлять положительное отношение к учителям. Наименее склонны проявлять положительное отношение к учителям учащиеся с высокой самооценкой.

Анализ характера связей самооценки подростков и их отношения к учителю показал, что между самооценкой и отношением к учителю присутствует нелинейная зависимость. Критерий Класкела- Уолиса показал наличие значимых различий между отношением к учителю в группах с высокой, средней и низкой самооценкой. Также исследования с помощью линейной регрессии и t-критерия Стьюдента показали:

- Что параметры между директивным и личностно – ориентированным подходами в образовании не значимы.

- Показатели самооценки подростка и его отношение к окружающим людям статистически значимы.
- Показатели самооценки подростка и его отношение к учителю статистически значимы.
- Показатели связи между самооценкой и формальной успешностью подростка статистически значимы.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

## Список использованных источников

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания/ред. Маслова Е. СПб: Питер. 2016. 288 с. ISBN: 978-5-496-02299-6
2. Асмолов А. Г., Солдатова Г. У. Социальная компетентность классного руководителя. Режиссура совместных действий. — Смысл Москва, 2006. — 321 с.
3. Асташова Н.А., Макарова Е.А. Концептуальная модель развития профессиональных ценностей будущих учителей\* // Дискуссия. 2015. №1 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-model-razvitiya-professionalnyh-tsennostey-buduschih-uchiteley> (дата обращения: 25.03.2018).
4. Ахметов М.А. Техники управления учебной деятельностью учащихся / М.А. Ахметов, Э.А. Мусенова // Педагогические технологии. 2009. – №2. – С. 9-19.
5. Баликоева М.И. Факторы успешного педагогического взаимодействия в системе «Учитель-ученик» // Интернет-журнал Науковедение. 2015. №5 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-uspeshnogo-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-v-sisteme-uchitel-uchenik> (дата обращения: 24.04.2018).
6. Балужева Ю. А. Самоотношение как проблема совместимости учителя и ученика в начальной школе // Научные исследования в образовании. 2007. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-kak-problema-sovmestimosti-uchitelya-i-uchenika-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 24.04.2018).
7. Бороздина Л. В. Диагностика мотивации достижения успеха и избегания неудачи. Учебное пособие для спецпрактикума (авторская разработка психодиагностической схемы). — М.: Акрополь Москва, 2012. 81 с. ISBN: 978-5-98807-058-0.

8. Бороздина Л. В. Психометрический интеллект и самооценка как предикторы эффективности учебной деятельности // Проблемы психологии творчості. — Т. 12 из Збірника наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України Актуальні проблеми психології у 12 томах / За ред. В. О. Моляко. — Вид-во ЖДУ ім. І. Франка Житомир, 2010. С. 220–226. ISSN 2077-2289
9. Бороздина Л. В. Соотношение самооценки и притязаний по параметру высоты – триада риска. Учебное пособие для спецпрактикума (авторская разработка психодиагностической схемы). М.: Акрополь Москва, 2012. 114 с. ISBN: 978-5-98807-056-6
10. Бороздина Л. В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2011. №1 С. 54-65.
11. Бубнова И. Формирование Я-образа у подростков в условиях семейного воспитания / И. Бубнова. СПб: Питер. 2013. 144 с. ISBN: 978-3-659-40256-2
12. Введенский, В. Н. Основные аспекты рассмотрения педагогической профессии // Учёные записки ЗабГГПУ: Серия : Педагогика и психология. - № 5. - 2012. - С. 23-32.
13. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
14. Визгина А. В. Гендерные особенности процессов самосознания и самоотношения // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : Материалы XXIX международной заочной научно-практической конференции. — СибАК Новосибирск, 2013. — С. 43–55.
15. Гайфулин А. В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки. // Вестник ТГПУ. 2009. №1. URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/razlichnye-teoreticheskie-podhody-v-opredelenii-ponyatiya-samootsenki> (дата обращения: 28.02.2018).
16. Галл Я. М. Путь к учителю и с учителем // Социология науки и технологий. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/put-k-uchitelyu-i-s-uchitelem> (дата обращения: 25.03.2018).
17. Дроботенко Ю.Б. Изменение понятия педагогической профессии в современном обществе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2015. №4 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-ponyatiya-pedagogicheskoy-professii-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 25.03.2018).
18. Дроботенко Ю.Б. Изменение этоса педагогической профессии в современных социокультурных условиях // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. №1 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-etosa-pedagogicheskoy-professii-v-sovremennyh-sotsiokulturnyh-usloviyah> (дата обращения: 25.03.2018).
19. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 5-14.
20. Иванова И. Н., Козлова М. А. Особенности самооценки подростков с девиантным поведением // Тюменский медицинский журнал. 2012. №1 С.24.
21. Ильин Е.П. Психология физического воспитания / Е.П. Ильин. -М.: Просвещение, 2007. - 287 с.
22. Кабаченко Е. Г. Концепт «Учитель» и «Ученик» в сознании современных педагогов (образный компонент) // Лингвокультурология. 2009. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-uchitel-i-uchenik-v-soznanii-sovremennyh-pedagogov-obraznyy-komponent> (дата обращения: 24.04.2018).

23. Ключко В.Е., Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1998. – 112 с. – С.77-83.
24. Коломинский Я.Л., Реан А. А. Социальная педагогическая психология —СПб.: Издательство «Питер», 2000. —416 с:
25. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980. 230 с.
26. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 130 с.
27. Литвак Б. Найди точку опоры, переверни свой мир. М.: АСТ, 2017. — 352 с. — ISBN 978-5-17-095360-8.
28. Ловпаче Ф.Г. , Мамышева З.З. Особенности самооценки подростков с девиантным поведением // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2015. №4 (169). С. 100-106.
29. Магомедов П.Ш., Мусаева И.А. Личностные качества учителя и отношение учащихся к преподаваемому им предмету // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2008. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-kachestva-uchitelya-i-otnoshenie-uchaschihsya-k-prepodavaемому-im-predmetu> (дата обращения: 24.04.2018).
30. Молчанова О.Н. Самооценка. Теоретические проблемы и эмпирические исследования. Флинта: Наука; Москва; 2010. 255 с. ISBN 978-5-9765-0945-0
31. Никиреева Е. М. Психологические особенности направленности личности. Учебное пособие. – М., 2007.
32. ОппитцШтефан. Самооценка. Повышай свою уверенность! М.: Эксмо, 2016. 112 с. ISBN. 978-5-699-83353-5
33. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1991. -100 с.

34. Папшева Л.В. Стилевые особенности саморегуляции поведения личности в старшем подростковом возрасте // Изв. Саратовского университета. Сер. Педагогика. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. №1 С.41-47
35. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. - М.: Издат. центр, 2000. - 184 с.
36. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Влияние системы ценностных ориентаций учителя на успешность педагогической деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sistemy-tsennostnyh-orientatsiy-uchitelya-na-uspeshnost-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 25.03.2018).
37. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Представления учащихся, родителей и методистов об особенностях личности эффективного учителя // Ярославский педагогический вестник. 2014. №4. С. 20-25
38. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Психологическая характеристика требований к учителю со стороны субъектов образовательного процесса // Ярославский педагогический вестник. 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-harakteristika-trebovaniy-k-uchitelyu-so-storony-subektov-obrazovatel'nogo-protsessa> (дата обращения: 25.03.2018).
39. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Система требований участников образовательного процесса к особенностям личности и способностям учителя // Ярославский педагогический вестник. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-trebovaniy-uchastnikov-obrazovatel'nogo-protsessa-k-osobennostyam-lichnosti-i-sposobnostyam-uchitelya> (дата обращения: 25.03.2018).
40. Рябов А.А. Учитель - глазами учеников и ученик - глазами учителя // Директор школы. - 2002. - № 2.

- 41.Слепко Ю.Н. Изменение представлений учащихся об учителе в период обучения в средней и старшей школе // Ярославский педагогический вестник. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-predstavleniy-uchaschihsya-ob-uchitele-v-period-obucheniya-v-sredney-i-starshey-shkole> (дата обращения: 25.03.2018).
- 42.Слепко Ю.Н. Факторная структура отношения учащихся к учителю // Ярославский педагогический вестник. 2013. №4. С. 212-216
- 43.Слепцова С. А. Особенности взаимоотношений старшеклассников со взрослыми // Молодой ученый. — 2010. — №5. Т.2. — С. 143-145.
- 44.Столин В. В. Психодиагностика как наука и как практическая деятельность // Общая психодиагностика: Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М., 1987., СПб, 2000.
- 45.Собкин В.С., Фомиченко А.С. Влияние отношений между учителем и учеником на академические достижения учащихся // Управление образованием: теория и практика. 2015. №3 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-otnosheniy-mezhdu-uchitelem-i-uchenikom-na-akademicheskie-dostizheniya-uchaschihsya> (дата обращения: 24.04.2018).
- 46.Годышева Т.Ю. Взаимосвязь гибкости личности и самооценки личности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. №4 (26) С.138-142.
- 47.Умарова А.С. Белобрыкина О.А. Половая специфика самооценки личности в подростковом возрасте // Сибирский педагогический журнал. 2014. №6. С.191-195
- 48.Хватова М.В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Гаудеамус. 2015. №1 (25). С.9-17



49. Хлыбова Е.В. Динамика представлений о себе у подростков // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика . 2008. №3 С.211-214.
50. Чаморро-Премузик Томас. Уверенность в себе. Как повысить самооценку, преодолеть страхи и сомнения. Альпина Паблишер, 2014.
51. Чернобродов Е.Р., Дутчина О.Б., Ситникова Е.В. и др. Психология личности: самосознание, самоотношение, самоопределение. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016. — 176 с. — ISBN 978-5-7389-2118-6.
52. Чуркина Н.А. Гендерная ментальность: концептуальные основания исследования. Новосибирск :СибГУТИ, 2016. — 233 с. ISSN: 2227-8397
53. Шакурова, А. В. Профессиональная идентичность учителей как субъектов трудового поведения. -Н. Новгород : НИСОЦ, 2014.
54. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия и социальной адаптации личности [Текст]: [монография] / Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева ;Саратовский гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. - Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2014. 194, с. ISBN: 978-5-292-04267-9
55. Эльконин Д.Б. Основные вопросы современной психологии детей в школьном возрасте // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1979



## Приложения

### Приложение 1

#### Диагностические методики

#### **1. Опросник для выявления профессиональных ориентаций педагогов на ценности образования (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева).**

Цель: Выявление профессиональной ориентации педагогов на ценности директивного (традиционного) и недирективного (лично ориентированного) подходов в образовании.

#### Текст опросника

Инструкция: Оцените степень своего согласия с каждым из предложенных утверждений, делая пометку в соответствующей графе бланка ответов.

1. Современное обучение считает своей целью трансляцию культуры, а не превращение ее в мир личности.
2. Учитель должен уметь видеть внутренний мир и поведение ученика с его внутренней позиции, его глазами.
3. Центром системы образования является содержание учебных предметов, которые дети должны усвоить.
4. Осмысленное обучение предполагает перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение.
5. Послушный ученик, прилежный и старательный, предпочтительнее ученика своевольного и на все имеющего свое мнение.
6. Развитие растущего человека есть цель более значимая, чем усвоение комплекса данных о мире как объекте научного познания.
7. Культура есть накопленный человечеством объем знаний, умений, способов мышления, каковы и необходимо транслировать через школу для усвоения учениками.

8. Одна из главных установок учителя – личностная уверенность учителя в возможностях и способностях учащихся.

9. Школьное обучение – это комплекс наук, адаптированных к задачам школы.

10. Необходимость переструктурирования содержания образования определяется главной целью – развитием растущего человека.

11. Образование всегда было и будет системой передачи объективных знаний о фактах и закономерностях внешнего мира.

12. Учитель – только посредник (медиатор) между культурой и формирующимся человеком, а не транслятор ее в сознание обучаемого.

13. Хорошие педагогические технологии должны предоставлять хорошие возможности для передачи и усвоения знаний.

14. Учитель признает за каждым своим учеником право на свободный выбор и ответственность за его последствия

15. Процесс личного становления ученика является только условием, которое нужно учитывать при передаче знаний.

16. Главное, что ребенок должен освоить, лежит не во вне, а внутри, в пространстве человеческой субъективности.

17. Ученик, потребляет культуру, усваивая ее.

18. Развитие образования ограничивается принципом расчленения учебного материала по различным предметам, урокам и т.д.

19. Необходимо сокращать число предметов, не дающих сколько-нибудь существенной информации научного типа.

20. Формировать в человеке творческую потребность в самоизменении важнее, чем передавать ему глубокие и прочные знания.

21. Главная проблема современной школы – как обращаться с ребенком, чтобы он более успешно осваивал содержание образования.

22. Педагогика, направленная на развитие творческих возможностей ученика, не может быть ничем иным, как педагогическим творчеством учителя.

23.Способность к усвоению школьных программ определяет дифференциацию обучения.

24.Ученик должен воспитываться как творец культуры уже в самом процессе обучения.

25.Невозможно содержание образования подчинить развитию ребенка – не школа должна адаптироваться к ребенку, а он к ней.

26.Радость учения как творчества со временем станет основным состоянием ученика на уроке.

27.Для учителя ребенок выступает прежде всего, как субъект познания, пусть даже и принудительного.

28.Цель личностного развития должна определять конкретное содержание и формы преподавания.

29.Большое желание гуманизации образования грозит прекратить преемственность культуры и оставить детей неподготовленными к будущей профессии.

30.Культуру нельзя воспринять – она не дана в одной только чувственной форме.

31.Стратегической целью школы является усвоение учебного материала, существующего вне и независимо от ученика.

32.Основная задача учителя – стимулирование и организация осмысленного учения.

33.Человеческая культура транслируется через школу, а индивидуальные способности ученика определяют, что и как будет освоено из переданного ему.

34.Если воспитание становится главной целью школы, то предметы художественного типа должны переместиться в центр ее и оттеснить на периферию предметы, передающие знания.

35.Школьные предметы соответствуют отдельным отраслям наук и в совокупности должны построить полную картину мира.

36.Учитель, не способный к самореализации своих творческих потенций, не должен учить жизни.

37.Основное содержание обучения должно быть объективно, а потому безличностно и этически нейтрально.

38.Освоение культуры есть превращение ее в пространство возможной самореализации человека и формирование мотивационной основы саморазвития.

39.»Школоцентризм» есть неизбежный спутник образования – дети должны адаптироваться, приспособливаться к принятой системе образования и содержанию того, что предусматривает государственный стандарт.

40.Задача школы – формировать внутренний мир человека, а не транслировать объективные знания.

### **Обработка результатов**

– за каждый ответ «совершенно согласен» – «+2» балла

– за каждый ответ «скорее согласен, чем не согласен» – «+1» балл

– за каждый ответ «не могу четко определить свою позицию» – «0» баллов

– за каждый ответ «скорее не согласен, чем согласен» – «-1» балл

– за каждый ответ «совершенно не согласен» – «-2» балла

Далее подсчитываются общие суммы баллов по всем нечетным и четным вопросам опросника.

### **Интерпретация**

Первое число отражает степень ориентации на ценности директивного подхода в образовании, а второе – степень ориентации на ценности недирективного подхода в образовании. Число со знаком «+» при этом означает принятие тех или иных ценностей, а число со знаком – их отвержение. Показатели степени принятия или отвержения ценностей:

Низкая степень – 0-9 баллов

Ниже средней – 10-17 баллов

Средняя – 18-21 балл

Выше средней – 22-29 баллов

Высокая – 30-40 баллов

## 2. Методика исследования самооценки личности (С.А. Будасси)

Методика С.А. Будасси позволяет проводить количественное исследование самооценки личности, то есть ее измерение. В основе данной методики лежит способ ранжирования.

**Инструкция.** Вам предлагается список из 48 слов, обозначающих свойства личности, из которых Вам необходимо выбрать 20, в наибольшей степени характеризующих эталонную личность (назовем ее «мой идеал») в Вашем представлении. Естественно, что в этом ряду могут найти место и негативные качества.

### Текст методики

1. Аккуратность	17. Легковерие	33. Педантичность
2. Беспечность	18. Медлительность	34. Радужие
3. Вдумчивость	19. Мечтательность	35. Развязность
4. Восприимчивость	20. Мнительность	36. Рассудительность
5. Вспыльчивость	21. Мстительность	37. Самокритичность
6. Гордость	22. Надежность	38. Сдержанность
7. Грубость	23. Настойчивость	39. Справедливость
8. Гуманность	24. Нежность	40. Сострадание
9. Доброта	25. Нерешительность	41. Стыдливость
10. Жизнерадостность	26. Несдержанность	42. Практичность
11. Заботливость	27. Обаяние	43. Трудолюбие
12. Завистливость	28. Обидчивость	44. Трусость
13. Застенчивость	29. Осторожность	45. Убежденность
14. Злопамятность	30. Отзывчивость	46. Увлеченность

15. Искренность	31. Подозрительность	47. Черствость
16. Капризность	32. Принципиальность	48. Эгоизм

Из двадцати отобранных свойств личности Вам необходимо построить эталонный ряд  $d_1$  в протоколе исследования, где на первых позициях располагаются наиболее важные, с Вашей точки зрения, положительные свойства личности, а последними - наименее желательные, отрицательные (20-й ранг - наиболее привлекательное качество, 19-й - менее и т. д. вплоть до 1 ранга). Следите, чтобы ни одна оценка-ранг не повторялась дважды.

#### Протокол исследования

Номер ранга эталона $d_1$	Свойства личности	Номер ранга субъекта $d_2$	Разность рангов $D$	Квадрат разности рангов $d^2$
				$\Sigma d^2 =$

Из отобранных Вами ранее свойств личности постройте субъективный ряд  $d_2$ , в котором расположите данные свойства по мере убывания их выраженности у Вас лично (20-й ранг - качество, присущее Вам в наибольшей степени, 19-й - качество, характерное для Вас несколько меньше, чем первое, и т. д.). Результат занесите в протокол исследования.

#### Обработка результатов

Цель обработки результатов - определение связи между ранговыми оценками качеств личности, входящими в представления «Я идеальное» и «Я реальное». Мера связи устанавливается с помощью коэффициента ранговой корреляции. Чтобы высчитать коэффициент, необходимо вначале найти разность рангов  $d_1 - d_2$  по каждому качеству и занести полученный результат в колонку  $d$  в протокол исследования. Затем каждое полученное значение разности рангов  $d$  возвести в квадрат  $(d_1 - d_2)^2$  и записать результат в колонке  $d^2$ . Подсчитайте общую сумму квадратов разности рангов  $\Sigma d^2$  и внесите ее в формулу



$$r = 1 - 0,00075 \times \Sigma d^2,$$

где  $r$  - коэффициент корреляции (показатель уровня самооценки личности).

### **Интерпретация результатов**

Коэффициент ранговой корреляции  $r$  может находиться в интервале от -1 до + 1. Если полученный коэффициент составляет не менее -0,37 и не более +0,37 (при уровне достоверности равном 0,05), то это указывает на слабую незначительную связь (или ее отсутствие) между представлениями человека о качествах своего идеала и о реальных качествах. Такой показатель может быть обусловлен и несоблюдением испытуемым инструкции, но если она выполнялась, то низкие показатели означают нечеткое и недифференцированное представление человеком о своем идеальном Я и Я реальном. Значение коэффициента корреляции от +0,38 до +1 - свидетельство наличия значимой положительной связи между Я идеальным и Я реальным. Это можно трактовать как проявление адекватной самооценки или, при  $r$  от +0,39 до +0,89, как тенденция к завышению. Значения же от +0,9 до +1 часто выражают неадекватно завышенное самооценивание. Значение коэффициента корреляции в интервале от -0,38 до -1 говорит о наличии значимой отрицательной связи между Я идеальным и Я реальным (отражает несоответствие или расхождение представлений человека о том, каким он хочет быть, и тем, какой он в реальности). Это несоответствие предлагается интерпретировать как заниженную самооценку. Чем ближе коэффициент к -1, тем больше степень несоответствия.

В предложенной методике исследования самооценки ее уровень и адекватность определяются как отношение между Я идеальным и Я реальным. Представления человека о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или на субъективном мнении, являются ли они истинными или ложными. Качества, которые человек приписывает самому себе, далеко не всегда адекватны. Процесс самооценивания может происходить двумя путями: 1) путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными

результатами своей деятельности и 2) путем сравнения себя с другими людьми. Однако независимо от того, лежат ли в основе самооценки собственные суждения человека о себе или интерпретации суждений других людей, индивидуальные идеалы или культурно-заданные стандарты, самооценка всегда носит субъективный характер; при этом ее показателями могут выступать адекватность и уровень.

Адекватность самооценивания выражает степень соответствия представлений человека о себе объективным основаниям этих представлений. Уровень самооценки выражает степень реальных и идеальных, или желаемых, представлений о себе. Адекватную самооценку (с тенденцией к завышению) можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной полноценности. Низкая самооценка (с тенденцией к занижению), наоборот, может быть связана с негативным отношением к себе, неприятием себя, ощущением собственной неполноценности.

В процессе формирования самооценки важную роль играет сопоставление образов реального Я и Я идеального. Поэтому тот, кто достигает в реальности характеристик, соответствующих идеалу, будет иметь высокую самооценку. Если же человек «эффективно» рефлексировывает разрыв между этими характеристиками и реальностью своих достижений, его самооценка, по всей вероятности, будет низкой.

Самооценка и отношение человека к себе тесно связаны с уровнем притязаний, мотиваций и эмоциональными особенностями личности. От самооценки зависит интерпретация приобретенного опыта и ожидания человека относительно самого себя и других людей.

Характеристика поведения личности в зависимости от ее самооценки

Люди с завышенной самооценкой гипертрофированно оценивают свои достоинства, ставят перед собой более высокие цели, чем те, которые они могут реально достигнуть, у них высокий уровень притязаний, не соответствующий их реальным возможностям. Здоровые качества личности:

достоинство, гордость, самолюбие - перерождаются в высокомерие, тщеславие, эгоцентризм. Неадекватная самооценка своих возможностей и завышенный уровень притязаний обуславливают чрезмерную самоуверенность. Развитие излишней самоуверенности может выступать следствием соответствующего стиля воспитания в семье и школе. Незаслуженные похвалы и поощрения способствуют формированию у такого человека сознания исключительности, искаженного представления о собственных возможностях, необъективной оценки результатов своей деятельности. Самоуверенные люди не склонны к самоанализу. Вкупе с некритичностью мышления, недисциплинированностью, отсутствием необходимого самоконтроля это ведет к принятию ошибочных решений и осуществлению рискованных поступков. Дальнейшая утрата чувства необходимой осторожности отрицательно влияет на безопасность, надежность и эффективность всей жизнедеятельности человека. Отсутствие или недостаточная потребность в самосовершенствовании затрудняет включение их в процесс самовоспитания.

Люди с заниженной самооценкой обычно ставят перед собой более низкие цели, чем те, которые могут достигнуть, преувеличивая значение неудач. При заниженной самооценке человек характеризуется другой крайностью, противоположной самоуверенности, - чрезмерной неуверенностью в себе. Неуверенность, часто объективно необоснованная, является устойчивым качеством личности и ведет к формированию у человека таких черт, как смирение, пассивность, «комплекс неполноценности». Это отражается и во внешнем виде человека: голова втянута в плечи, походка нерешительная, он хмур, не улыбочив. Окружающие иногда принимают такого человека за сердитого, злого, неконтактного и следствием этого становится изоляция от людей, одиночество.

Развитию неуверенности в себе могут способствовать и некоторые субъективные факторы: тип высшей нервной деятельности, черты темперамента и т.д.

Например, неуверенность выступает в качестве одной из характеристик тревожности. Преодоление неуверенности через процесс самовоспитания затруднено из-за неверия человека в свои возможности, перспективы и конечный результат.

Наиболее благоприятна адекватная самооценка, предполагающая равное признание человеком как своих достоинств, так и недостатков. В основе оптимальной самооценки, выражающейся через положительное свойство личности - уверенность, лежат необходимый опыт и соответствующие знания. Уверенность в себе позволяет человеку регулировать уровень притязаний и правильно оценивать собственные возможности применительно к различным жизненным ситуациям. Уверенного человека отличают решительность, твердость, умение находить и принимать логические решения, последовательно их реализовывать.

Уверенный человек критически относится к допущенным ошибкам, анализируя их причины, с тем, чтобы не повторить их вновь. Отсюда вывод: надо стремиться развивать у себя адекватную самооценку на основе самопознания.

Познав и оценив себя, человек может более сознательно, а не стихийно управлять своим поведением и заниматься самовоспитанием.

### **3. Методика «Учитель глазами учеников» (А.А. Рябов)**

Каждому, кто имел хотя бы самое поверхностное знакомство со школьной жизнью, известно о существовании у детей «любимых» и «нелюбимых» учителей. Первые находят общий язык практически с каждым ребенком. Вторые пребывают в перманентных конфликтах как с целыми классами, так и с отдельными учащимися. Известно, что некоторые учителя

хорошо ладят со старшеклассниками, но не могут работать, например, с шестиклассниками и т.д., и т.п. Список всевозможных вариантов взаимоотношений тех, кто учит, с теми, кто учится, можно продолжать долго.

Как отношение ученика к педагогу, к изучению которого мы только попробовали приступить. В заключение уместно напомнить изречение древнего философа Ксенофонта: «Никто не может ничему научиться у человека, который не нравится». Наиболее успешны именно те учителя, кто не забыл эту простую истину.

К сожалению, отношение школьников к своим педагогам практически не изучается. Во-первых, прежде не существовало школьных работников, призванных заниматься этим. А во-вторых, отсутствует адекватный психологический инструментарий, позволяющий оперативно оценить отношение школьника к работающим с ним педагогам. Восполняя этот пробел, мы предлагаем вашему вниманию методику, апробированную в течение нескольких лет в различных школах Москвы и Московской области. Ее основой стала адаптированная методика «Оценка отношений «учитель - ученик» Е. И. Рогова.

Вся процедура тестирования занимает не более одного школьного урока. Каждому ученику выдается специальный бланк с текстом опросника. Инструкция гласит: *«Этот опросник предназначен для выяснения твоего мнения об учителях, которые работают в твоём классе. Никто никогда не станет выяснять твою фамилию и имя. Нас интересует только общая оценка, которую получит каждый учитель по результатам опроса целого класса. Пожалуйста, внимательно и серьёзно отнесись к заполнению анкеты. Результаты опроса будут обрабатываться с помощью компьютера. Бланк анкеты рассчитан на оценку 15 учителей, но если в вашем классе работают только 9 педагогов, то заполняются только первые 9 столбцов таблицы. Опросник состоит из 15 утверждений. Перед заполнением анкеты напиши в таблице фамилии оцениваемых тобой*

*учителей, в скобках укажи предмет, который этот учитель преподает, и обязательно поставь его номер-шифр (его напишет на доске экспериментатор). Шифр конкретного учителя соответствует его номеру в алфавитном списке всех работающих в школе учителей. Без этого шифра определить фамилию оцениваемого учителя потом будет невозможно. Удобнее всего отвечать на анкету по строкам. Прочитав утверждение, нужно мысленно перебрать свои представления по данному вопросу о каждом из учителей, работающих в твоём классе, и выставить подходящую с твоей точки зрения оценку».*

### **Опросник «Отношение к учителю»**

Свою фамилию имя и отчество указывать не нужно

Пол \_\_\_\_\_ Класс (код группы) \_\_\_\_\_ Дата опроса \_\_\_\_\_

№ утвер- жде- ния	Варианты ответов: совершенно к нему не относится – 1; чаще к нему не относится – 2; когда как – 3; похоже на него – 4; это точно о нем – 5	Фамилии оцениваемых учителей, преподаваемый предмет и номер-шифт учителя														
		11	22	33											15	
1	Учитель умеет точно предсказать мои успехи в предмете, который он преподает															
2	Учитель – справедливый человек															
3	Учитель умело готовит меня к контрольным, экзаменам (или другим проверочным работам)															
4	Слово учителя для меня закон															
5	Учитель тщательно планирует работу со мной															
6	Я вполне доволен учителем															
7	Учитель всегда может дать разумный ответ (в том предмете, который преподает)															
8	Я полностью доверяю учителю															
9	Оценка учителя очень для меня важна															
10	Работать с учителем - одно удовольствие															
11	Учитель внимательно выслушивает мое мнение															
12	Я не сомневаюсь в правильности и необходимости методов и средств, которые учитель применяет на уроке															
13	Я могу поделиться с учителем своими мыслями															
14	Учитель хорошо знает мои сильные и слабые стороны															
15	Я хотел бы стать похожим на учителя (своими человеческими качествами)															

### **Обработка и интерпретация результатов.**

Первым этапом обработки является подсчет «сырых» баллов. Каждый учитель может набрать их от 15 до 75. Полученные «сырые» баллы переводятся в стандартные оценки по десятибалльной шкале (см. таблицу). По этой шкале низким считается результат менее 3 баллов (ниже 37 «сырых» баллов), а высоким - более 7 (выше 67 «сырых» баллов), от 3 до 7 баллов - нормальный результат.

**Таблица. Перевод «сырых» баллов в стандартную оценку**

<b>«Сырые» баллы</b>	<b>15–31</b>	<b>32–42</b>	<b>43–48</b>	<b>49–53</b>	<b>54–57</b>	<b>58–61</b>	<b>62–65</b>	<b>66–69</b>	<b>70–73</b>	<b>74–75</b>
Станд. оценка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



**Сводная таблица данных о самооценке учеников и отношению к учителю (балл)**

Ученики	Ур.самооц	Отн. к уч. 1	Отн. к уч. 2	Отн. к уч. 3	Отн. к уч. 4	Отн. к уч. 5	Отн. к уч. 6	Отн. к уч. 7	Отн. к уч. 8	Отн. к уч. 9	Отн. к уч. 10	Отн. к уч. 11	Отн. к уч. 12	Отн. к уч. 13
1	3	8	8	2	1	6	6	9	2	6	1	4	7	3
2	3	5	8	5	6	10	10	10	3	9	3	6	8	4
3	3	9	7	4	5	8	9	6	2	9	4	3	6	6
4	3	5	10	3	5	8	8	6	3	10	3	8	8	5
5	3	5	8	5	6	8	9	8	2	8	3	7	9	4
6	3	9	10	3	4	6	9	9	1	7	3	10	10	4
7	4	6	8	5	9	8	10	8	6	9	5	8	10	4
8	3	10	8	5	6	8	10	9	1	5	4	10	5	5
9	2	6	8	8	3	8	9	6	1	9	6	10	9	9
10	5	10	10	2	2	10	9	8	6	8	9	5	8	3
11	4	5	6	6	5	3	8	3	2	9	4	6	5	3
12	3	8	8	3	4	8	8	5	2	8	2	7	9	6
13	5	6	8	2	1	4	6	9	3	6	4	9	7	2
14	3	10	10	2	8	10	10	8	3	8	9	7	8	4
15	5	9	10	9	2	7	9	9	4	8	9	5	8	4
16	3	7	5	3	4	9	10	3	2	8	6	10	5	4
17	5	10	7	5	3	4	9	9	2	6	3	5	6	5
18	3	5	8	3	3	3	8	3	2	7	5	5	6	4
19	5	5	9	3	5	5	8	5	5	9	3	8	9	7
20	1	7	9	2	1	6	9	9	1	9	3	10	9	6
21	5	4	5	5	3	6	5	4	2	5	4	4	6	5
22	3	10	9	2	2	9	9	8	1	10	3	10	9	1
23	3	8	7	5	4	9	5	6	1	5	6	10	10	3
24	2	10	8	9	5	8	9	7	5	9	5	8	10	7
25	3	8	8	4	2	3	8	9	1	7	6	7	7	3
26	4	7	10	2	4	5	10	10	7	9	8	5	9	5
27	3	7	8	5	4	5	9	10	4	5	5	10	8	5
28	3	3	9	6	6	10	5	3	3	7	4	3	7	4
29	3	6	9	4	3	8	5	10	2	7	6	10	7	5
30	1	7	10	2	8	6	10	10	4	10	9	9	9	9
31	4	7	8	1	1	7	8	9	7	8	1	5	9	2
32	3	5	10	2	1	5	8	5	2	10	4	5	8	5
33	3	6	10	9	2	7	9	8	2	10	3	10	8	6
34	4	7	6	4	5	10	9	7	2	5	3	4	6	4
35	3	10	10	7	9	10	8	5	3	9	2	5	8	4
36	5	9	8	8	9	8	9	8	5	9	7	9	8	9

37	3	3	5	5	4	5	9	10	3	9	4	6	7	3
38	3	7	8	1	6	10	9	7	6	10	9	9	10	2
39	1	4	10	3	4	4	10	4	3	8	6	5	10	5
40	3	7	9	6	3	9	9	6	3	8	3	10	9	7
41	3	4	10	6	4	6	7	6	3	10	6	9	9	4
42	3	8	10	5	6	6	7	3	1	7	6	9	7	5
43	3	6	10	8	1	8	9	9	3	10	8	6	8	9
44	4	9	9	2	4	5	8	5	6	9	6	6	10	4
45	2	10	7	5	3	5	8	6	3	6	4	8	8	4
46	5	10	10	6	7	6	10	9	6	10	7	10	9	8
47	3	7	9	6	4	9	8	6	2	9	6	4	7	5
48	4	9	10	1	3	10	10	7	7	10	6	7	8	4
49	3	7	8	8	4	5	8	10	7	8	7	9	8	7
50	3	3	8	3	2	5	7	4	1	7	5	4	9	6
51	5	7	10	4	5	8	10	8	7	8	9	4	9	7
52	3	10	10	3	7	5	10	10	6	10	2	6	10	3
53	4	9	8	3	5	10	9	6	2	10	3	10	5	5
54	5	5	10	8	3	9	8	6	2	8	3	9	9	2
55	3	8	9	4	3	5	6	6	4	5	6	4	10	5
56	4	6	8	7	6	5	8	6	4	9	6	6	10	4
57	3	7	10	1	7	9	9	9	5	9	7	5	9	1
58	2	7	10	4	3	10	8	9	3	10	7	5	8	1
59	4	8	5	4	6	3	10	5	3	10	4	5	7	3
60	3	7	10	8	9	7	8	9	6	8	2	10	9	9
61	3	7	7	3	5	10	5	6	1	8	5	5	10	4
62	4	7	8	2	2	5	9	3	1	6	2	4	7	6
63	3	10	8	2	3	10	10	4	2	8	1	8	8	9
64	3	7	8	9	8	8	9	6	6	10	3	7	8	5

**Результаты выявления профессиональных ориентаций педагогов  
на ценности образования**

Испытуемый	Склонность к директивному подходу	Склонность к личностно-ориентированному подходу	Средний балл отношения	Стандартное отклонение
1	-7	20	7,16	1,98
2	-11	24	8,50	1,44
3	2	17	4,41	2,30
4	6	11	4,34	2,19
5	-7	18	7,06	2,18
6	-11	21	8,41	1,42
7	-5	19	6,97	2,20
8	12	8	3,28	1,91
9	-11	23	8,17	1,57
10	1	17	4,81	2,20
11	-7	21	6,98	2,28
12	-14	20	8,11	1,42
13	4	16	4,78	2,04

Результаты статистической обработки полученных данных

Корреляционная взаимосвязь показателей «профессиональная направленность учителя», «формальная успешность в учении», «отношение подростков к учителю», «самооценка»

		Профессиональная направленность учителя на ценности образования на директивный подход	Профессиональная направленность учителя на ценности образования на личностно-ориентированный подход	Самооценка	Формальная успешность в учении	Отношение к учителю
Профессиональная направленность учителя на ценности образования на директивный подход	Коэффициент корреляции	1,000	0,378	-,245*	,488*	,545*
	Знч. (2-сторон)	.	,411	,009	,456	,274
	N	64	76	64	64	64
Профессиональная направленность учителя на ценности образования на личностно-ориентированный подход	Коэффициент корреляции	0,378	1,000	,748	,862*	,755*
	Знч. (2-сторон)	,411	.	,396	,046	,000
	N	64	64	64	64	64
Самооценка	Коэффициент корреляции	-,245*	,748	1,000	,080	,578*
	Знч. (2-сторон)	,009	,396	.	,528	,504
	N	64	64	64	64	64
Формальная успешность в учении	Коэффициент корреляции	,488*	,248	,578*	1,000	,862*
	Знч. (2-сторон)	,456	,046	,528	.	,000
	N	64	64	64	64	64
Отношение к учителю	Коэффициент корреляции	,545*	,755*	,724*	,611	1,000
	Знч. (2-сторон)	,274	,000	,504	,000	.
	N	64	64	64	64	64

