

Педагогическое общение учителя начальных классов с учениками как фактор благополучия младших школьников в учебной деятельности

Семенова Т.С.

Пензенский государственный университет (ФГБОУ ВО ПГУ), г. Пенза, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7951-4658>, e-mail: integra58@mail.ru

Исследование психологического благополучия младших школьников в учебной деятельности является актуальным из-за значительного числа публикаций о фактах школьного неблагополучия детей, причиной которого признается неконструктивная организация образовательного процесса. В статье автор сравнил взаимодействие с учащимися на уроке двух учителей начальных классов с разным уровнем педагогического мастерства и соотнес выявленные различия с показателями психологического благополучия их учеников. Автор использовал собственную методику регистрации взаимодействий. В исследовании приняли участие учащиеся двух третьих классов средней общеобразовательной школы г. Пензы и их учителя. Результаты показывают, что взаимодействие учителя-мастера с учениками на уроке, в сравнении с учителем–не мастером, отличается большим количеством обращений к детям и большей равномерностью распределения внимания между детьми. Ученики учителя-мастера превосходят учеников учителя–не мастера по показателям психологического благополучия: учебной активности на уроке и удовлетворенности отношениями с учителем.

Ключевые слова: педагогическое общение, педагогическое мастерство.

Для цитаты: Семенова Т.С. Педагогическое общение учителя начальных классов с учениками как фактор благополучия младших школьников в учебной деятельности [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 44–58. DOI:10.17759/psyedu.2020120104

Pedagogical Communication between Primary School Teachers and Pupils as a Factor in the Wellbeing of Primary School Students in Educational Activities

Tatyana S. Semenova

Penza State University, Penza, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7951-4658>, e-mail: integra58@mail.ru

The study of the psychological well-being of younger students in educational activities is relevant because of the significant number of publications on the facts of school disadvantaged children, the reason for which is recognized as the unconstructive organization of the educational process. In the article the author compared the interaction with pupils at the lesson of two teachers of primary classes

with different level of pedagogical skill and correlated the revealed differences with the indicators of psychological well-being of their pupils. The author used his own method of registration of interactions. Pupils of two thirds classes (24 and 27 persons) of Penza secondary general education school and their teachers (2 persons) took part in the research. The results show that the interaction of a master teacher with pupils in the classroom, in comparison with a teacher, is characterized by a greater number of visits to children and more uniform distribution of attention among children. Pupils of a master teacher outperform pupils of a teacher who is not a master in terms of psychological well-being: learning activity in the classroom and satisfaction with the teacher's relations with them.

Keywords: pedagogical communication, pedagogical skills, master teacher, teacher–not a master, interaction of the teacher and students in the classroom, children's satisfaction with the relationship with the teacher, the mood of children at school, school values.

For citation: Semenova T.S. Pedagogical Communication between Primary School Teachers and Pupils as a Factor in the Wellbeing of Primary School Students in Educational Activities. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 44—58. DOI:10.17759/psyedu.2020120104 (In Russ.).

Введение

Психологическое благополучие детей в школе, как отмечает Т.В. Архиреева [1], стало предметом исследований психологов совсем недавно. Ранее психологическое благополучие ребенка в школе, а вернее, психологическое неблагополучие рассматривалось психологами в контексте более широких проблем: школьной тревожности — А.М. Прихожан [12], затруднений адаптации первоклассников к школе — И.В. Ермакова, О.В. Даниленко [4], психического и психологического здоровья школьников в образовательном процессе — И.В. Дубровина [3].

Многие исследователи связывают школьное неблагополучие с неконструктивной организацией учебного процесса и поведением учителя в нем. Так, В.Е. Каган одной из причин затруднений адаптации называет нарушение взаимодействия в системе «ребенок–учитель» [7], Д.Н. Исаев — «враждебное отношение педагога» [6], М.Е. Зеленова — излишнюю авторитарность учителя и его направленность на учебные нормы, а не на личность ребенка [5], К.Н. Поливанова — непрофессионализм педагога [11], В.Р. Хозиев — нетактичность учителя [15].

Эти факты направили наше внимание на изучение педагогического общения учителя с учениками, в рамках которого складывается благополучие ребенка в учебной деятельности. А.А. Леонтьев [9] отмечает, что оптимальность педагогического общения зависит от педагогического мастерства учителя, сочетающего в себе педагогические способности и владение педагогическими техниками. В.А. Кан-Калик [8] считает педагогическое общение в системе «ученик–учитель» разновидностью профессионального общения со всеми присущими ему особенностями и отмечает, что анализировать его чрезвычайно сложно.

Самостоятельную проблему составляет регистрация взаимодействий сторон в процессе общения. Существующие методики речевого анализа Н. Фландерса [14] и Д. Шпанхеля [9] ограничиваются только вербальным взаимодействием и не отражают целостной картины общения.

Исследования межличностных отношений учителей с детьми единичны (Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский [2], В.С. Собкин, И.Д. Иванов, Е.А. Калашникова [13]) и не создают представительной картины педагогического общения.

Предметом нашего исследования стало педагогическое общение учителя начальных классов с учащимися, которое мы рассматриваем как важный фактор психологического благополучия младших школьников в учебной деятельности.

Под педагогическим общением, вслед за А.А. Леонтьевым и В.А. Кан-Каликом, мы будем понимать общение со всеми присущими ему свойствами, только применительно к сфере «учитель–ученик». А поскольку, по мысли А.А. Леонтьева, эффективность педагогического общения определяется мастерством педагога, имеет смысл сравнить педагогическое общение учителей с разным уровнем педагогического мастерства и показать, как оно отражается на психологическом благополучии их учеников.

Исследование включало следующие этапы. Разработать методику регистрации взаимодействий учителя и учащихся на уроке, сравнить по ней деятельность учителей с разным уровнем педагогического мастерства и показать, как выявленные отличия отражаются на психологическом благополучии обучающихся.

Гипотезы: 1. Взаимодействие учителя-мастера с учениками на уроке, в сравнении с учителем–не мастером, отличается большим количеством обращений к детям, относительно равномерным распределением внимания между детьми, небольшим числом дисциплинарных замечаний. 2. Ученики учителя-мастера превосходят учеников учителя–не мастера по показателям психологического благополучия в учебной деятельности: учебной активности на уроке, настроению в школе, удовлетворенности отношениями с учителем, формированию школьных ценностей, соответствующих внутренней позиции школьника.

Методы и методики исследования

Целью нашего исследования было сравнение педагогического общения с учащимися двух учителей начальной школы с разным уровнем педагогического мастерства.

Задачи исследования: 1) сравнение взаимодействия учителей с учащимися на уроках; 2) сравнение учащихся обоих учителей по показателям благополучия в учебной деятельности: а) учебной активности на уроке, б) удовлетворенности общением с учителем, в) настроения в школе, г) формирования школьных ценностей.

Исследование проводилось в общеобразовательной средней школе г. Пензы. В нем приняли участие учащиеся двух третьих классов начальной школы (в «а» классе — 27 чел. и в «б» классе — 24 чел.) и их учителя (2 чел.). Учащиеся обоих классов не отличались по показателям успеваемости.

Оба учителя имеют высшее педагогическое образование, высшую квалификационную категорию, стаж работы около двадцати лет. Под педагогическим мастерством, вслед за А.А. Леонтьевым, мы понимали сочетание педагогических способностей и владения педагогическими техниками [9]. В силу недостаточной научной разработанности понятия «педагогическое мастерство» сравнение учителей по этому показателю мы производили с помощью метода экспертной оценки. Мы составили оценочную шкалу, состоящую из 4-х баллов: 4 балла — учитель-мастер, 3 балла — ближе к мастеру, 2 балла — дальше от мастера, 1 балл — не мастер. По сделанному нами ранее предположению как администрация школы, так и коллеги-учителя производят оценку приблизительно таким образом. В 4 балла оцениваются «звезды первой величины» педагогического коллектива, 1 балл получают студенты-практиканты и некоторые начинающие учителя. Остальные

учителя распределяются в промежуточном интервале. В описываемом случае завуч школы без колебаний выставил учителю 3 «а» класса 4 балла, что в нашей оценочной шкале означает «учитель-мастер», а учителю 3 «б» класса в итоге размышлений — 2,5 балла, что показывает среднее положение на шкале «мастер–не мастер». Таким образом, получилось, что учитель 3 «а» класса превосходит учителя 3 «б» класса по педагогическому мастерству.

Взаимодействие учителя и учащихся на уроках изучалось методом наблюдения. Мы посещали уроки обоих учителей. Фиксация взаимодействий производилась по разработанной нами методике. На вертикально расположенном стандартном листе бумаги формата А4 мы рисовали план класса, намечая расположение школьной доски, учительского стола и трех рядов детских столов. Все действия учителя по отношению к детям (вызвала к доске, спросила с места, подошла к столу, заглянула в тетрадь, поправила посадку за столом и т.п.) отмечались на плане класса условными значками. Ответные действия детей (поднял руку, ответил с места, вышел к доске, задал вопрос и т.д.) также отмечались условными значками на рисунке. Одновременно мы вели протокол урока, подробно записывая все высказывания учителя и детей.

Удовлетворенность отношениями с учителем выявлялась в ходе индивидуальных бесед с детьми на основе составленных нами фиксированных вопросов.

Для определения настроения учеников в школе мы использовали методику А.Н. Лутошкина «Цветопись настроения» [10]. Мы просили детей оценить свое настроение в школе и дома и выбрать для него соответствующий цвет из предложенных. Согласно методике, каждый цвет символизирует определенное настроение, цветам соответствуют баллы. Черный цвет — унылое, упадочное настроение (- 2 б.), синий — грустное, печальное (- 1 б.), зеленый — нейтральное, ни веселое, ни грустное (0 б.), желтый — светлое, приподнятое настроение (+ 1 б.), красный — радостное, восторженное (+ 2 б.). Итоговое сравнение производилось по сумме полученных баллов.

Рейтинг школьных ценностей производился следующим образом. Мы просили детей оценить в порядке предпочтения следующие слова и стоящие за ними образы: учитель, уроки, перемены, одноклассники, каникулы, оценки. На первом месте нужно поставить самое приятное слово, далее — по убыванию и на последнем месте самое неприятное. Далее мы предлагали детям составить список уроков по предпочтению: на первом месте самый приятный урок, далее по убыванию до самого неприятного.

Статистическая обработка результатов проводилась в программе Excel с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

Результаты

Взаимодействие учителей с детьми на уроках математики представлено на рис. 1, 2.

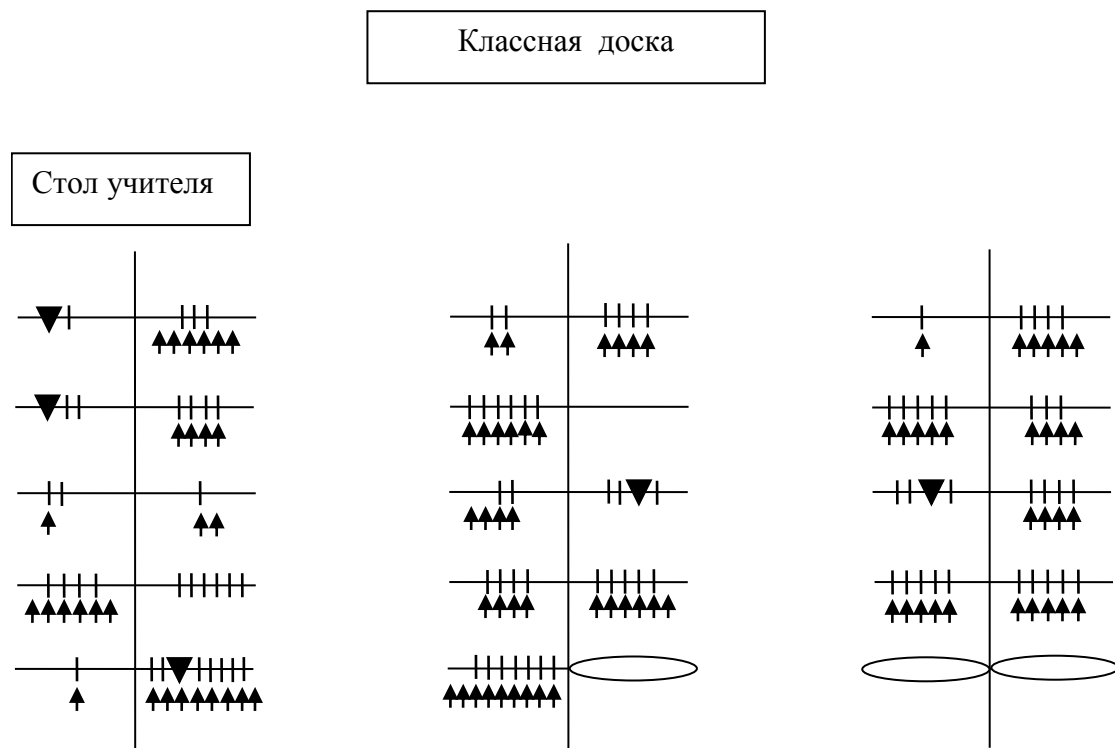


Рис. 1. Взаимодействие учителя 3 «а» класса с детьми на уроке математики

На рисунках вертикальные линии обозначают ряды, горизонтальные — столы, за которыми сидят дети. Условными знаками показано: вертикальный штрих — обращение учителя к ребенку, опрос; черный треугольник вершиной вниз — замечание ребенку по поведению; белый треугольник — вопрос ребенка, не относящийся к содержанию урока; стрелочка вверх — поднятая рука ребенка, желание отвечать; овал — пустая парта, отсутствующий ребенок.

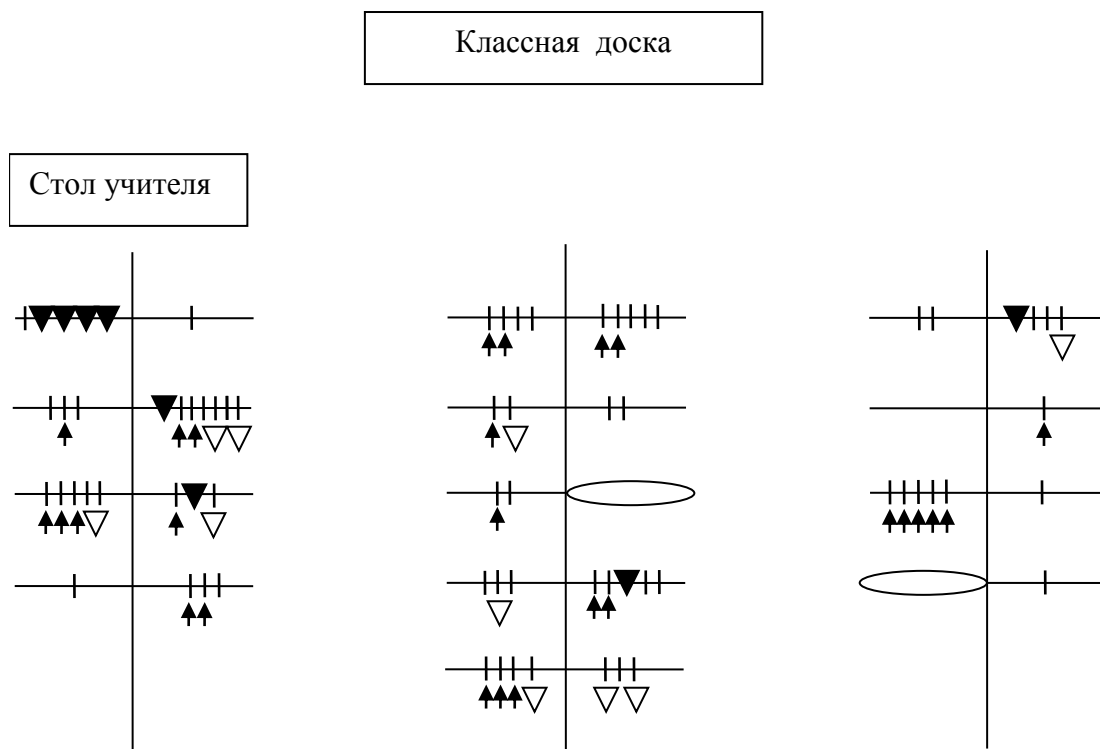


Рис. 2. Взаимодействие учителя 3 «б» класса с детьми на уроке математики

Внимание учителя к детям определялось по следующим показателям. Сумма обращений к детям. Подсчитывались все индивидуальные знаки внимания учителя к ребенку (на рисунке вертикальные штрихи у каждого стола): спросила с места, вызвала к доске, подошла к столу, посмотрела запись в тетради, поправила посадку за столом и т.п. и дисциплинарные замечания (на рисунке черные треугольники). Среднее внимание на ребенка подсчитывалось как частное от деления суммы обращений к детям на число детей в классе. Разброс индивидуальных значений — интервал индивидуальных знаков внимания учителя у каждого ребенка от минимального до максимального значения.

Количественные показатели распределения внимания учителей между детьми на уроке представлены в табл. 1.

Таблица 1

Количество обращений учителей 3 «а» и 3 «б» классов к детям на уроке математики

Класс	Число детей	Сумма обращений к детям	Среднее внимание на ребенка	Разброс индивидуальных значений	Количество дисциплинарных замечаний
3 «а»	27	99*	3,7	0–8	5
3 «б»	24	72	3,0	0–7	8

Из табл. 1 видно большее количество обращений учителя к детям, увеличение среднего значения внимания к ребенку и меньшее число дисциплинарных замечаний учителя 3 «а»

класса, по сравнению с учителем 3 «б» класса. Сумма обращений учителя 3 «а» класса к детям превышает сумму обращений к детям учителя 3 «б» класса на статистически значимую величину с достоверностью на уровне $p \leq 0,05$ (знак «*» в табл.).

Еще более показательной является учебная активность детей на уроках (табл. 2). Сумма обращений ребенка к учителю подсчитывалась как число поднятых рук (на рисунке черные стрелки), означающие желание отвечать, вопросы с места и обращения к учителю не по содержанию урока (на рисунке белые треугольники).

Таблица 2

Количество обращений учащихся 3 «а» и 3 «б» классов к учителю на уроке математики

Класс	Число детей	Проявляют активность	Не проявляют активности	Сумма обращений детей к учителю	Вопросы по содержанию урока	Вопросы не по содержанию урока
3 «а»	27	22 (82%)	5 (18%)	82**	82**	-
3 «б»	24	16 (67%)	8 (33%)	36	26 (72%)	10 (28%)

Из табл. 2 видна бóльшая активность детей на уроке, отсутствие вопросов не по содержанию урока у учеников в 3 «а» классе, по сравнению с 3 «б» классом. Сумма обращений учеников 3 «а» класса к учителю превышает сумму обращений учеников 3 «б» класса на величину, статистически значимую на уровне достоверности $p \leq 0,01$ (знак «**» в табл.).

Вопросы детей к учителю, прямо не относящиеся к содержанию урока, в 3 «б» классе были следующими: «Можно выйти?», «У меня тетрадь закончилась, можно листок взять?», «А ответ писать?», «Где писать?», «Чем рисовать: карандашом или ручкой?» и т.д. Основным мотивом этих вопросов, на наш взгляд, является желание ребенка получить дополнительное внимание учителя, с чем учитель в ходе обсуждения урока согласился.

Удовлетворенность детей отношениями с учителем свелась к следующим результатам. Мы приводим ответы на вопросы, показавшие наибольшие отличия.

На вопрос «Нравится ли тебе учиться, в каком классе больше нравится, в первом или в третьем?» получены такие ответы. В обоих классах подавляющему большинству детей (93% в 3 «а», 96% в 3 «б») нравится учиться; в третьем классе больше нравится, чем в первом 80% детей 3 «а» («стало труднее, зато интересней»), в 3 «б» — 67%.

На вопрос «Как ты думаешь, нравишься ли ты учителю?» получены такие ответы. В 3 «а» положительные ответы «всегда нравлюсь» и «не всегда нравлюсь» составили 100%, в 3 «б» только 88%. 8% (2 чел.) ответили «редко нравлюсь», 4% (1 чел.) ответили «не знаю». Это «троечники».

На вопрос «Как ты думаешь, доволен ли учитель твоими школьными успехами?» получены такие ответы. В 3 «а»: «доволен» 30% («Я же стараюсь!»), «не всегда» — 70% («На уточняющие вопросы не всегда могу ответить»). В 3 «б»: «доволен» — 30%, «не всегда» — 58%, «не доволен» — 4%, «не знаю» — 8%. Отрицательные ответы дали те же самые «троечники».

На вопросы «Тебя часто хвалит учитель?», «Ругает часто?», «Чаще хвалит или ругает?» ответы распределились следующим образом (табл. 3).

Таблица 3

Как часто учитель хвалит		
Ответы	3 «а»	3 «б»
Как часто учитель хвалит		
Часто	48%	30%
Нечасто	37%	30%
Редко	15%	30%
Иногда	-	10%
Как часто учитель ругает		
Никогда	30%	17%
Редко	63%	58%
Часто	7%	25%
Учитель чаще хвалит или ругает		
X>P	90%*	63%
X=P	7%	21%
X<P	3%	17%

Распределение учительских замечаний «хвалит» и «ругает» по группам успеваемости прослеживается в табл. 4.

Таблица 4

Соотношение «учитель хвалит» и «учитель ругает» по группам успеваемости детей

«Отличники»	«Хорошисты»	«Троечники»
3 «а»		
X>P 5 чел. X=P 1 чел.	X>P 15чел. X=P 3 чел. X<P 1 чел.	X>P 3 чел.
3 «б»		
X>P 7 чел. X=P 1 чел.	X>P 7 чел. X=P 3 чел.	X>P 1чел. X=P 1 чел. X<P 4 чел.

Как видим, по мнению детей, учитель 3 «б» класса, в сравнении с учителем 3 «а» класса, чаще ругает своих учеников. Это детям всегда обидно, даже если ругает справедливо («ругают за дело, но все равно обидно»), а несправедливо — еще обиднее («Несправедливо ругают: я разговаривал на музыке, а пою я хорошо»). Отметим, что учитель 3 «а» класса чаще хвалит своих «троечников», чем ругает.

На вопросы «Тебя часто спрашивают на уроках?» и «Хотелось, чтобы спрашивали чаще?» ответы представлены в табл. 5.

Таблица 5

Частота опроса на уроке		
Ответы	3 «а»	3 «б»
Тебя часто спрашивают на уроках		
Часто	52%	29%
Нечасто	41%	17%
Редко	7%	54%**

Хотелось, чтобы спрашивали чаще		
Да, очень	30%	63%*
«Чуть-чуть чаще»	55%	20%
Нет	15%	17%

Учитель 3 «б» класса реже спрашивает детей, чем учитель 3 «а» класса. Различия статистически значимы на уровне достоверности $p \leq 0,01$. Детям 3 «б» класса больше, чем детям 3 «а» класса хочется, чтобы их спрашивали чаще. Различия статистически значимы на уровне достоверности $p \leq 0,05$.

Распределение ответов на этот вопрос по группам успеваемости представлено в табл. 6.

Таблица 6

Хотелось, чтобы спрашивали чаще (по группам успеваемости)

3 «а»		
«Отличники» (6 чел.)	«Хорошисты» (18 чел.)	«Троечники» (3 чел.)
Часто спрашивают – 3 ч.	Часто спрашивают – 9 ч.	Часто спрашивают – 2 ч.
Не очень часто – 3 ч.	Не очень часто – 9 ч.	Не очень часто – 1 ч.
Хотелось бы чаще – 5 ч.	Хотелось бы чаще – 15 ч. <i>«Чтобы больше оценок заработать», «Хотелось бы чаще, и чтоб я знал, как отвечать»</i>	Хотелось бы чаще – 3 ч. <i>(«Очень сильно!» – 2 ч.)</i>
Не надо чаще – 1 ч. <i>«Надо и другим дать возможность»</i>	Не надо чаще – 3 ч.	
3 «б»		
«Отличники» (8 чел.)	«Хорошисты» (10 чел.)	«Троечники» (6 чел.)
Часто спрашивают – 3 ч.	Часто спрашивают – 2 ч.	Часто спрашивают – 1 ч.
Не очень часто – 4 ч.	Не очень часто – 2 ч.	Не очень часто – 5 ч.
Редко – 1 ч.	Редко – 6 ч.	Редко – 2 ч.
Хотелось бы чаще – 7 ч. <i>(«Очень сильно!» – 5 ч.)</i>	Хотелось бы чаще – 8 ч. <i>(«Очень сильно!» – 5 ч.)</i>	Хотелось бы чаще – 5 ч. <i>(«Очень сильно!» – 5 ч.)</i>
Не надо чаще – 1 ч.	Не надо чаще – 2 ч. <i>«Боюсь получить тройку или двойку. Мама ругает, и самой неприятно»</i>	Не надо чаще – 1 ч.

Ответы на вопрос «Ты часто поднимаешь руку на уроках?» представлены в табл. 7.

Таблица 7

Частота поднятия руки на уроках

Ответы	3 «а»	3 «б»
Всегда, часто	19%	17%
Не всегда, не часто	70%	50%

Иногда, редко	11%	25%
Никогда	-	8%

Ответы на вопрос «Тебе хватает внимания учителя или хотелось бы больше?» представлены в табл. 8.

Таблица 8

Хватает ли тебе внимания учителя

Ответы	3 «а»	3 «б»
Хватает, больше не надо	81%*	54%
Хватает, но хотелось бы больше	19%	38%
Не хватает	-	8%

Детям 3 «а» класса в большей мере хватает внимания учителя, чем детям 3 «б» класса. Различия статистически значимы на уровне достоверности $p \leq 0,05$.

Распределение ответов на этот вопрос по группам успеваемости учеников представлено в табл. 9.

Таблица 9

Хватает ли детям внимания учителя (по группам успеваемости)

3 «а»		
«Отличники» (6 чел.)	«Хорошисты» (18 чел.)	«Троечники» (3 чел.)
Хватает, больше не надо (6 чел.) «Всем поровну», «Надо и другим возможность»	Хватает, больше не надо (15 чел.) Хватает, но хотелось бы больше (3 чел.)	Хватает, больше не надо (1 чел.) Хватает, но хотелось бы больше (2 чел.)
3 «б»		
«Отличники» (8 чел.)	«Хорошисты» (10 чел.)	«Троечники» (6 чел.)
Хватает, больше не надо (3 чел.) Хватает, но хотелось бы больше (5 чел.) «Хотелось бы еще», «Чуть-чуть»	Хватает, больше не надо (8 чел.) Хватает, но хотелось бы больше (2 чел.)	Хватает, больше не надо (2 чел.) «Боюсь лишнего, как бы чего не вышло», «В школе страшно» Хватает, но хотелось бы больше (2 чел.) Не хватает (2 чел.) «Очень сильно хочется больше!»

Настроение учеников в школе и дома, фиксированное по методике «Цветопись» А.Н. Лутошкина, в виде средних значений по классам представлено в табл. 10.

Таблица 10

Настроение учеников в школе и дома

Класс	Школа	Дом
-------	-------	-----

3 «а»	1,19	0,93
3 «б»	1,0	1,13

Как видим, настроение учеников 3 «а» класса лучше в школе, чем дома, в отличие от учеников 3 «б» класса, где настроение в школе хуже, чем дома. Настроение в школе у учеников 3 «а» лучше настроения учеников 3 «б» класса.

Распределение настроения в школе и дома по группам успеваемости представлено в табл. 11.

Таблица 11

Настроение учеников по группам успеваемости

Класс	«Отличники»		«Хорошисты»		«Троечники»	
	Школа	Дом	Школа	Дом	Школа	Дом
3 «а»	1,33=1,33		1,06>0,94		2,0>0,33	
3 «б»	1,25<1,63		1,63>1,0		0,33<1,0	

Как видим, в 3 «а» классе все дети хорошо себя чувствуют в школе, во всех группах не хуже, чем дома. Любопытно, что лучше всех в школе себя чувствуют «троечники». Иная картина в 3 «б» классе. Хорошо, спокойно себя чувствуют только «хорошисты», им в школе лучше, чем дома. Полярные группы («отличники» и «троечники») лучше чувствуют себя дома, особенно это заметно у «троечников». Как объясняют «отличники» 3 «б» класса предпочтение дома: «В школе бывает сложно, дома все просто», «В школе оценки ставят», «Дома я отдыхаю, а в школе работаю», «В школе меня ограничивают, а дома я сама себе хозяйка, что хочу, то и делаю». «Троечники» 3 «б» класса: «В школе скучно», «Ругают. – Ругают справедливо? – Справедливо, но все равно неприятно». «В школе страшно», – говорит девочка. Раньше в беседе она сказала, что, по ее ощущению, в школе ее чаще ругают, чем хвалят. Однако при оценке настроения в школе она выбрала красный цвет: «Дома хорошо, но скучно, а в школе скучно бывает редко».

Предпочтения школьных ценностей по классам и отдельно у «троечников» составили такие последовательности (табл. 12, 13).

Таблица 12

Предпочтения школьных ценностей у детей разных классов

№ п/п	Школьные ценности	
	3 «а»	3 «б»
1	Учитель	Учитель
2	Уроки	Одноклассники
3	Оценки	Уроки
4	Одноклассники	Оценки
5	Каникулы	Каникулы
6	Перемены	Перемены

Таблица 13

Предпочтения школьных ценностей у «троечников» 3 «а» и 3 «б» классов

№ п/п	Ценности	3 «а»	3 «б»
1	Учитель	3	6

2	Уроки	2	4
3	Оценки	1	5
4	Одноклассники	4	3
5	Перемены	5	1
6	Каникулы	6	2

Как видим, для большинства третьеклассников учитель является главной школьной ценностью. Однако его ценность сильно снизилась у «троечников» 3 «б» класса, а также снизились ценности уроков и оценок, исходящих от учителя.

Это не могло не отразиться на предпочтении школьных предметов (табл. 14).

Таблица 14

Предпочтения школьных предметов у учеников 3 «а» и 3 «б» классов

№ п/п	3 «а»	3 «б»
1	Математика	Математика
2	Русский язык	Физкультура
3	ИЗО	ИЗО
4	Окружающий мир	Музыка
5	Физкультура	Технология
6	Технология	Русский язык
7	Музыка	Окружающий мир
8	Литературное чтение	Литературное чтение
9	Английский язык	Информатика
10	Информатика	Развитие речи
11	Развитие речи	Английский язык

Как видим, математика является любимым предметом у третьеклассников. А вот читать они не любят. У учеников 3 «а» класса основные предметы занимают первые места, в отличие от учеников 3 «б» класса.

Выводы

В целом в обоих классах учебная ситуация складывается успешно. Подавляющему большинству детей (93% в 3 «а» классе и 96% в 3 «б» классе) нравится учиться, они любят математику. Большинству детей (80% в 3 «а» и 67% в 3 «б») в третьем классе учиться стало интересней, чем в первом. Им нравится учитель, они проявляют активность на уроках, считают, что учитель доволен их успехами, так как их чаще хвалят, чем ругают. Это объяснимо, так как в обоих классах работают опытные учителя. Только тщательный анализ педагогической деятельности и ее результатов показал превосходство учителя-мастера над учителем–не мастером. Обнаруженные различия очевидны, так как имеют количественное выражение, хотя и не всегда имеют статистическую значимость. Они позволяют нам на эмпирическом уровне сформулировать следующие отличия в педагогическом общении с детьми учителя-мастера и учителя–не мастера.

Учитель-мастер, по сравнению с не мастером, отличается большим количеством обращений к детям на уроке, меньшим количеством дисциплинарных замечаний, более равномерным распределением внимания между учащимися. На уроке учителя-мастера большее число учеников проявляют активность (поднимают руки), их активность соответствует содержанию урока.

Настроение детей в классе учителя-мастера лучше, чем дома, и выше, чем в классе учителя–не мастера.

У учеников учителя-мастера содержательные школьные ценности (учитель, урок, оценки) преобладают над формальными ценностями (перемены, каникулы, одноклассники), в их списке предпочитаемых уроков первые места занимают предметы основного цикла (математика, русский язык, окружающий мир), что укрепляет внутреннюю позицию школьника.

В классе учителя-мастера все дети в большей или меньшей мере уверены в том, что они нравятся учителю, что он доволен их школьными успехами. В классе учителя–не мастера нашлись дети, которые сомневаются, нравятся ли они учителю, и дети, которые не смогли оценить отношение учителя к себе. Эти же дети усомнились, доволен ли учитель их школьными успехами, или не смогли ответить на этот вопрос.

И самое главное отличие. Ученикам учителя-мастера хватает его внимания на уроках. Ученикам учителя–не мастера не хватает учительского внимания. 63% детей (15 чел.) «очень сильно!» хотят, чтобы их спрашивали чаще, среди них дети всех групп успеваемости: «отличники», «хорошисты» и «троечники». Недосток учительского внимания просматривается как в прямых ответах детей, так и в их поведении на уроках, выражающемся в частых нарушениях дисциплины и большом количестве обращений к учителю, не имеющих прямого отношения к содержанию урока.

Наиболее уязвимой группой в классе являются «троечники». В классе учителя–не мастера они, по их словам, в большей мере ощущают недостаток учительского внимания, их меньше спрашивают на уроке, чаще ругают, чем хвалят, они реже поднимают руку на уроках, в школе себя чувствуют хуже, чем дома. Самочувствие «троечников» в классе, образно говоря, можно считать индикатором психологического благополучия всего класса и в определенной мере показателем педагогического мастерства их учителя.

Литература

1. *Архиреева Т.В.* Субъективное благополучие младших школьников // Вестник Новгородского государственного университета. 2017. № 4 (102). С. 13–16.
2. *Березовин Н.А., Коломинский Я.Л.* Учитель и детский коллектив: психолого-педагогическое исследование. Минск: Изд-во БГУ, 1975.
3. *Дубровина И.В.* Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3. С. 17–21.
4. *Ермакова И.В., Даниленко О.В.* Цена адаптации и как ее снизить // Народное образование. 2009. № 4. С. 248–256.
5. *Зеленова М.Е.* Адаптация к начальной школе: особенности психического состояния и поведения первоклассников в зависимости от типа педагогического взаимодействия их учителей // Психологическая наука и образование. 2000. № 1. С. 22–29.
6. *Исаев Д.Н.* Психопрофилактика в практике педиатра. М.: Медицина, 1984. 192 с.
7. *Каган В.Е.* Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 89–94.
8. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
9. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. Москва-Нальчик: Эль-Фа, 1996. 92 с.
10. *Лутошкин А.Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива. М.: Педагогика, 1988. 125 с.
11. *Поливанова К.Н.* Такие разные шестилетки. Индивидуальная готовность к школе: диагностика и коррекция. М.: Генезис, 2003. 271 с.

12. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. 192 с.
13. Собкин В.С., Иванов И.Д., Калашникова Е.А. Учитель глазами современного подростка // Социология образования. Труды по социологии образования. Том XVI. Выпуск XXVIII / Под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2012. С. 179–192.
14. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. М.: Педагогика, 1984. 472 с.
15. Хозиев В.Б. Психологическое консультирование родителей первоклассников и младших школьников // Психология и школа. 2008. № 4. С. 17–30.

References

1. Arkhireeva T.V. Sub"ektivnoe blagopoluchie mladshikh shkol'nikov [Subjective well-being of junior schoolchildren]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2017, no. 4 (102), pp. 13–16. (In Russ.).
2. Berezovin N.A., Kolominskii Ya.L. Uchitel' i detskii kollektiv: psikhologo-pedagogicheskoe issledovanie [Teacher and children's team: psychological and pedagogical research]. Minsk: BGU Publ., 1975.
3. Dubrovina I.V. Psikhicheskoe i psikhologicheskoe zdorov'e v kontekste psikhologicheskoi kul'tury lichnosti [Mental and psychological health in a context of psychological culture of a personality]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*, 2009, no. 3, pp. 17–21. (In Russ.).
4. Ermakova I.V., Danilenko O.V. Tsena adaptatsii i kak ee snizit' [The cost of adaptation and how to reduce it]. *Narodnoe obrazovanie*, 2009, no. 4, pp. 248–256. (In Russ.).
5. Zelenova M.E. Adaptatsiya k nachal'noi shkole: osobennosti psikhicheskogo sostoyaniya i povedeniya pervoklassnikov v zavisimosti ot tipa pedagogicheskogo vzaimodeistviya ikh uchitelei [Adaptation to primary school: peculiarities of mental state and behavior of first-graders depending on the type of pedagogical interaction of their teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological science and education*, 2000, no. 1, pp. 22–29. (In Russ.).
6. Isaev D.N. Psikhoprofilaktika v praktike pediatria [Psychoprophylaxis in pediatric practice]. Moscow: Meditsina Publ., 1984. 192 p.
7. Kagan V.E. Psikhogennye formy shkol'noi dezadaptatsii [Psychogenic forms of school disadaptation]. *Voprosy psikhologii*, 1984, no. 4, pp. 89–94. (In Russ.).
8. Kan-Kalik V.A. Uchitelyu o pedagogicheskom obshchenii [A teacher about pedagogical communication]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1987. 190 p.
9. Leont'ev A.A. Pedagogicheskoe obshchenie [Pedagogical communication]. Moscow-Nalchik: El'-Fa Publ., 1996. 92 p.
10. Lutoshkin A.N. Emotsional'nye potentsialy kollektiva [Emotional potentials of the team]. Moscow: Pedagogika Publ., 1988. 125 p.
11. Polivanova K.N. Takie raznye shestiletki. Individual'naya gotovnost' k shkole: diagnostika i korrektsiya [So different six-year-olds. Individual readiness for school: diagnosis and correction]. Moscow: Genezis Publ., 2003. 271 p.
12. Prikhozhan A.M. Psikhologiya trevozhnosti: doshkol'nyi i shkol'nyi vozrast [Psychology of anxiety: preschool and school age]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2009. 192 p.
13. Sobkin V.S., Ivanov I.D., Kalashnikova E.A. Uchitel' glazami sovremennogo podrostka [A teacher through the eyes of a modern teenager]. In Sobkin V.S. (eds.), *Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. Vol. XVI. Iss. XXVIII*. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO Publ., 2012, pp. 179–192.

Семенова Т.С.
Педагогическое общение учителя начальных классов с
учениками как фактор благополучия младших
школьников в учебной деятельности
Психолого-педагогические исследования 2020. Том
12. № 1. С. 44–58.

Semenova T.S.
Pedagogical Communication between Primary School
Teachers and Pupils as a Factor in the Wellbeing of
Primary School Students in Educational Activities
Psychological-Educational Studies 2020. Vol. 12, no. 1,
pp. 44–58.

14. Stouns E. Psikhopedagogika. Psikhologicheskaya teoriya i praktika obucheniya [Psychopedagogy. Psychological theory and practice of teaching]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984. 472 p.
15. Khoziev V.B. Psikhologicheskoe konsul'tirovanie roditel'ei pervoklassnikov i mladshikh shkol'nikov [Psychological counseling for parents of first-graders and younger schoolchildren]. *Psikhologiya i shkola*, 2008, no. 4, pp. 17–30. (In Russ.).

Информация об авторах

Семенова Татьяна Семеновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет (ФГБОУ ВО ПГУ), г. Пенза, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7951-4658>, e-mail: integra58@mail.ru

Information about the authors

Tatyana S. Semenova, PhD in Psychology, Associate Professor, Preschool and Defectology Education Department, Penza State University, Penza, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7951-4658>, e-mail: integra58@mail.ru

Получена 01.05.2019

Принята в печать 24.03.2020

Received 01.05.2019

Accepted 24.03.2020