

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ

«ӨРЛЕУ» БІЛІКТІЛІКТІ АРТТЫРУ ҰЛТТЫҚ ОРТАЛЫҒЫ» АҚ
«ӨРЛЕУ» БАҰО» АҚ ФИЛИАЛЫ
СОЛТҮСТІК ҚАЗАҚСТАН ОБЛЫСЫ БОЙЫНША ПҚ БАИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Білім беру ортасының психологиялық қауіпсіздігі»
халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференциясының
материалдар жинағы

I ТОМ

Сборник материалов
Международной научно-практической конференции
«Психологическая безопасность
образовательной среды»

Петропавл
2015 ж. 22 қазан

УДК 37.015.31 (063)
ББК 88.8
П 86

Рецензенты: *Л. Богунов* - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Северо-Казахстанского государственного университета им. М.Козыбаева;
А.Ильясова - «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы «СҚО ПҚ БАИ» «Мектепке дейінгі тәрбие және бастауыш білім беру» кафедрасының аға оқытушысы, педагогика магистрі

Составители: *А. Мустафина* - начальник отдела мониторинга и анализа филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО»;
Д. Абишева - старший преподаватель кафедры «Дошкольное воспитание и начальное обучение» филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО»;
Т. Терейковская – старший преподаватель кафедры «Дошкольное воспитание и начальное обучение» филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО»;
Ш. Амержанова - магистр педагогики, тренер Центра уровневых программ филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО»

П 86 Психологическая безопасность образовательной среды: сборник материалов Международной научно-практической конференции. I ТОМ. – Петропавловск: филиал АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО», 2015. – 114 с.

Аталған жинақ «Білім берудегі психологиялық қауіпсіздік» атты халықаралық ғылыми-практикалық конференцияның қазіргі уақыттағы өзекті мәселелердің бірінде қарастырылып отыр.

Бұл мақалаға балалардың қиындыққа төзімділіктері мен қарсы тұруы, білім беру ошақтарында осындай қиындықтарды қалай жеңуге болатыны жөніндегі өзекті мәселелердің бірі алынып отыр.

Жинақ білім беру ошақтарындағы ұстаздарға, студенттерге арналған.

Настоящий сборник докладов международной научно-практической конференции «Психологическая безопасность образовательной среды» посвящен одной из актуальных проблем современной системы образования. В сборник включены разделы по актуальным проблемам экспертизы безопасности образовательной среды школы, психологического сопровождения детей в трудных жизненных ситуациях, психологического обеспечения безопасной образовательной среды в интернатных учреждениях, специальных организациях образования, а также по проблемам эффективного взаимодействия семьи и школы.

Все тексты приводятся в авторской редакции.

Сборник адресован широкому кругу специалистов в области образования, а также магистрантам и студентам педагогических специальностей.

УДК 37.015.31 (063)
ББК 88.8

Рекомендовано к печати решением экспертной комиссии филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО». Протокол №8 от «25» сентября 2015 г.

ISBN 978-601-272-882-8

© Петропавловск: филиал АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО», 2015

МАЗМУНЫ СОДЕРЖАНИЕ

1 СЕКЦИЯ «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ЭКСПЕРТИЗЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ»

	Кіріспе.....	5
1.	Пәнді оқытуда Блум таксономиясы негізінде оқушылардың оқу жетістіктерін критериалдық бағалау <i>Алькенова Б. К.....</i>	7
2.	Условия формирования психологической безопасности субъектов образовательной среды <i>Афанасьева Т.О.....</i>	13
3.	Психологическая безопасность образовательной среды школы <i>Байбородова Е.В.....</i>	17
4.	Аспекты развития управленческого мышления менеджера образовательной среды <i>Богунев Л.А.....</i>	19
5.	Проявление компонентов стрессоустойчивости у студентов-первокурсников в процессе обучения в вузе <i>Богунев Л.А., Баст Е. И.....</i>	23
6.	Создание эффективной образовательной среды на уроках литературы через самоактуализацию одаренных детей <i>Васильева О.В.....</i>	28
7.	Критериальный подход как один из факторов формирования положительной мотивации обучающихся <i>Дигенова Б. К., Жуманбаева А. О.....</i>	32
8.	Деятельность педагога как фактор психологической безопасности образовательного пространства <i>Донченко И.А.....</i>	38
9.	Психологические акции как направление психолого-педагогической деятельности по созданию безопасной образовательной среды <i>Ебишева Г.Т.....</i>	41
10.	Командное преподавание как фактор создания среды успешного обучения <i>Иманова А.Н. , Самуратова Р.Т.....</i>	45
11.	Полиэтнокультурный компонент как условие безопасной образовательной среды в дошкольных организациях <i>Ионова С.П.....</i>	48
12.	Анализ взаимодействия компонент образовательной среды <i>Кольева Н.С.....</i>	53
13.	Возможности дистанционного курса в обеспечении безопасного обучения <i>Лапина И. С.....</i>	56
14.	Урегулирование конфликтов как направление формирования психологически безопасной образовательной среды <i>Мелетичев В.В.....</i>	60
15.	Качественные и количественные параметры экспертизы образовательной среды в системе повышения квалификации <i>Мустафина А.С.....</i>	63

16. Создание коллаборативной среды при кооперативном преподавании как условие успешного обучения учителей на уровневых курсах <i>Омарова С. Ж., Жамантаева Ж.К.</i>	68
17. Мониторинг эффективности школы открытого образования <i>Сибиль Е.И.</i>	72
18. Оқыту үрдісінде қауіпсіз ортаны қалыптастыру үшін колледж студенттерін әлеуметтік-психологиялық сүйемелдеу <i>Солтанова Б.Т.</i>	78

2 СЕКЦИЯ

«МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОМОЩИ ДЕТЯМ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ»

19. Кризисная и экстренная помощь субъектам образовательной среды: модели, стратегии, методы <i>Амержанова Ш.К., Попова Т.В.</i>	83
20. Жизнестойкость и сопротивляемость детей в трудных жизненных ситуациях <i>Бугаёва Р.Д.</i>	89
21. Применение метода клинической беседы в психологическом консультировании подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации <i>Бухачева Е.А.</i>	94
22. Жасөспірімдік кезеңдегі девиантты мінез-құлық <i>Кожакенова С.Р.</i>	99
23. Основные направления кризисной психологической помощи детям в условиях центра временной изоляции, адаптации и реабилитации несовершеннолетних <i>Назмутдинов Р.А., Кулесова К.К., Досов М.А.</i>	104
24. Аутоагрессивное поведение подросткового возраста <i>Таимаханова М.Б.</i>	107
25. Организация работы кризисной службы учебного заведения <i>Чемодурова Ю.Н.</i>	110

Кіріспе

Еліміздегі болып жатқан әлеуметтік, саяси және экономикалық өзгерістер әр адамның өміріне қиындықтар туғызып отырады. Жеке тұлға ретінде қалыптасуында әлеуметтік-мәдениеттілігіне әсер етіп, адамның психологиялық жағдайында ауытқушылықтардың пайда болуына әкеп соғады.

Бүгінгі күні адамдардың денсаулығы мен олардың қауіпсіздігі тек мемлекет тарапынан ғана емес, білім саласында да бірінші орынға қойылып отыр. Өйткені мектеп жасындағы балалардың денсаулығы күннен күнге нашарлап бара жатыр. Жасөспірімдердің арасында әлеуметтік жағынан қиындық туғызатын балалар саны көбеюде.

Қоғамның ең бірінші байлығы - адам. Сондықтан осындай өзекті мәселелерді шешуде білім саласы да шет қалмауға тырысады. Онтогенезаның алғашқы сәтінен-ақ адамзаттың дамуына білім саласы көп күш жұмсайды.

Әлеуметтік тәжірибеде білім жүйесіне жаңадан реформалар мен жаңартулар енгізу туралы, кәсіптік кадрларды дайындау және жаңа стандарт түрлерін қарастыру туралы үнемі дискуссиялар жүріп жатады.

Әрине, педагогикалық іс-әрекетте жеке тұлғаны оқыту үшін жаңа және дамытушылық технологиялар қажет.

Қазіргі таңда көптеген авторлар өздерінің шығармаларында жаңа ақпараттық үдерістің тез дамуына байланысты әлемнің үлкен өзгерістерді басынан өткеріп жатқандығын айтады.

Қоғамның ұзақ уақытқа дейін қалай дамитындығын болжап айту қиын. Өйткені, қазіргі уақытта бір күннің өзі адамды қатты ойландырып отыр. Елімізде болып жатқан дағдарыстың арты неге апарып соғатыны белгісіз?

Осындай өзекті мәселелердің бірінде адамдарды қалай психологиялық жақтан аман сақтап қалу сұрақтары тұр.

Білім беру қауіпсіздігі - бұл әлеуметтік және психологиялық жағдайларды арттыру болып саналады.

Білім беруде психологиялық қауіпсіздікпен қамтамасыз ету мәселелерінің қорытындысы «Білім берудегі психологиялық қауіпсіздік» атты халықаралық ғылыми-практикалық конференцияның жинағына енді:

Ғылыми дискуссия келесі сұрақтарды қарастыруға бағытталған:

- білім беруде психологиялық-педагогикалық іс-әрекет бағытындағы қауіпсіздікті сақтау;

- білім беруде психологиялық-педагогикалық іс-әрекет бағытындағы қауіпсіздікті сақтау;

- білім берудегі психологиялық бағалаудың мәселелері

- білім берудің сараптамалары мен мониторингі

- жасөспірімдер мен балалардың жеке қауіпсіздігін қорғаудағы қазіргі әдіс-тәсілдер мен диагностикалар

- балалардың қиындыққа төзімділіктері мен қарсы тұруы

- мектептегі зорлық-зомбылықтың алдын алу

Бұл жинаққа енген материалдарды ғылыми практикада, ЖОО оқытушылары, ғалымдар, аспиранттар, магистранттар, білім беру мекемелеріндегі оқытушылар мен педагог-психологтар, әлеуметтік ұстаздар, мектепке дейінгі ұйым педагогтері, мектеп мұғалімдері қолдана алады.

Введение

Радикальные социальные, политические и экономические перемены в стране и мире затрагивают и усложняют условия общественной жизни каждого человека, изменяют социокультурную ситуацию, влияющую на становление и развитие личности, приводят к появлению новых факторов, воздействующих на психические возможности человека.

Критерии здоровья и безопасности сегодня выдвигаются на первое место, как в государственной политике, так и в системе образования, так как происходит ухудшение качества здоровья детей, увеличивается уровень социальной дезадаптации и различных вариантов девиантного поведения детей и подростков.

Главное богатство общества - человек, а конечным критерием экономического и социального прогресса выступает мера развития человека и удовлетворения его потребностей, развитие его творческого потенциала. Роль образования в решении данных задач неоспорима, именно образование осуществляет вклад в человеческий капитал, начиная с самых ранних ступеней онтогенеза.

В социальной практике идут постоянные дискуссии о реформировании и модернизации системы образования, о совершенствовании подготовки профессиональных кадров, о разработке новых поколений стандартов. Общепризнанным становится необходимость инновационных и развивающих образовательных технологий, личностно-ориентированного обучения, субъект-субъектных отношений в педагогическом взаимодействии. Многие авторы в современной философской, педагогической и психологической литературе отмечают, что мир сегодня переживает серьезные изменения, связанные с процессами информатизации, глобализации мира. Трудно предсказать развитие общества на сколько-нибудь длительную перспективу, когда даже одиночные события затрагивают людей на всей планете, и можно сказать, что сегодня человек живет в перманентно кризисной ситуации. Результатом этого стал всплеск интереса к кризисным ситуациям, с которыми сталкивается отдельный человек.

Одним из глобальных путей такой защиты становится обеспечение комплексной безопасности человека, в структуре которой психологические вопросы безопасности становятся решающими. Безопасность образовательной среды является социальным и психологическим условием, способствующим гуманизации внутри- и межличностных отношений не только субъектов образования (учащихся, учителей, родителей), но и складывающегося гражданского общества в целом, так как ценности, усвоенные в системе образования, имеют тенденцию к трансляции в другие сферы социальной жизни.

Освещению и анализу проблем обеспечения психологической безопасности образовательной среды посвящены материалы участников Международной научно-практической конференции «Психологическая безопасность образовательной среды», включенные в данный сборник статей.

Научная дискуссия в рамках пленарного и секционного заседаний направлена на обсуждение следующих вопросов:

- содержание и направления деятельности психолого-педагогического сопровождения безопасности образовательной среды;
- проблемы психологической оценки безопасности образовательной среды;
- экспертиза и мониторинг образовательной среды;
- современные методы психологической диагностики безопасности личности детей и подростков;
- жизнестойкость и сопротивляемость детей в трудных жизненных ситуациях;
- профилактика аутодеструктивного поведения детей, насилия в школе.

Практическая значимость материалов настоящего сборника определяется возможностью их широкого использования в научной и практической деятельности учеными, преподавателями ВУЗов, докторантами, магистрантами, специалистами методических служб, преподавателями, руководителями организаций образования, педагогами-психологами, социальными педагогами общеобразовательных школ и дошкольных организаций.

1 СЕКЦИЯ
«СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К
ЭКСПЕРТИЗЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ»

УДК 371.261

Пәнді оқытуда Блум таксономиясы негізінде
оқушылардың оқу жетістіктерін критериалдық бағалау

Алькенова Ботагоз Камзовна
«Өрлеу» АҚ БАҰО филиалы
«Ақмола облысы бойынша ПҚ БАИ» ДБО тренері
Ақмола облысы, Көкшетау қаласы, Қазақстан
Botagoz63.63@mail.ru

Аңдатпа

Қазіргі жаңа мектепте оқу үдерісіндегі бағалау жүйесіне қойылатын сұрақтар көп. Бүгінгі күні оқушының білімінің бағалануы мұғалімге байланысты болады. Қазіргі әлеуметтік ортаға бағалуды білетін тұлға ретінде мектеп бітірушінің ене алуы мен жұмыспен қамтылуында еліміздің болашағына тигізер ықпалы зор болып, сыни ойы дамиды. Ең басты басым бағыты табысқа жетудегі тұлғаның уәжі өсіп, оқушы құзреттілігі қалыптасатынын НЗМ көріп отырмыз. Білім беру жүйесін жаңартудың құрлымында бағалау жүйесі өте ерекше, себебі ол тәжірибелі ұстаздың қолындағы өте қолайлы қару, сол сияқты оқушы, мұғалім және ата – ана арасындағы қарым-қатынас жасаушы құрал. Отандық мектепте бұрынғы қалыптағы бағалау орнаған, оқушының білім деңгейін анықтай ма жоқ па, бірақ сабақ барысында жауап беріп, тиісті бағасын алады. Оның бүгінгі күні ескі сарын екеніне көз жеткіздік. Жалпы сынып сабаққа қатысып отырады, дегенмен білім алуы, жауап беруі толық бағаланбайды. Бүгінгі күні бағалаудың стандартты түріне қарағанда жаңаша бағалауда тұлғаның ішкі ынтасы артып, қорқыныш–үрейден арылады, өзіне сенімі арта түседі, мұғалім кеңесші ролінде болады. Мұғаліммен оқушының арасында таза, денісау байланыс орнайды.

Аннотация

Система оценивания в учебно-образовательной структуре вызывает в современной школе много вопросов. Традиционно в большинстве отечественных школ сохраняется система оценивания, которая ставит ученика в зависимое положение от учителя, где ученик не является объектом учебного процесса. В современном мире всех волнует вопрос, как сформировать в ученике такие способности, которые позволяют выпускнику школы легко влиться в социум, развить критическое мышление. Система оценивания, внедряемая в современной школе из опыта НИШ способствует развитию внутренней мотивации учеников и формирует ключевые компетенции учащихся. Которая после окончания школы способствует тому, что ученики быстро адаптируются в современном быстро меняющемся мире и могут приносить пользу стране. Такая система оценивания в школе становится в руках педагога уникальной, так как является тем самым гибким инструментом в руках опытного педагога, тем фактором, который двигает весь школьный процесс, это, по сути, механизм осуществления диагностической связи между учеником, учителем и родителями. При таком оценивании ученик становится настоящим субъектом своего обучения, снижается школьная тревожность ученика, учитель от роли “судьи в последней инстанции” переходит к роли консультанта, специалиста.

Таким образом, оценивание, внедряемое в современной школе, несет в себе потенциал сохранения здоровья учеников и учителей.

Annotation

The system of assessment in teaching and educational structure is unique, because it is the most flexible tool in the hands of an experienced teacher, a factor that moves the entire school process, this is, in fact, the mechanism of the diagnostic communication between students, teachers and parents. The main role is played by the development of motivation to succeed, that is, the formation of key competencies of pupils. All are concerned about how to form abilities that allow graduates of the school to easily integrate into society and, later, to quickly find a job in our modern society and benefit the country.

In criteria-based assessment the student becomes a true subject of his studies, decreases his school anxiety, a teacher from the role of "judges in final instance" moves to the role of a consultant, specialist. Thus, the criteria-based assessment has the potential to save the health of students and teachers.

Мемлекетімізде болып жатқан әлеуметтік–экономикалық өзгерістер білім беру жүйесінің алдына үлкен міндеттер қойып отырғандықтан ХХІ ғасыр табалдырығын білім мен ғылымды жаңа инновациялық технология бағытында дамыту мақсатымен аттауымыз – үлкен үміттің бастысы. Елбасымыз Қазақстан халқына «Бәсекеге қабілетті халық үшін», «бәсекеге қабілетті экономика үшін» - деген жолдауында: «Білім беру реформасы – Қазақстанның бәсекеге нақтылы қабілеттілігін қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін аса маңызды құралдың бірі»-деген. Ал қазіргі таңда жаңа білім беру технологиялары кең тарала бастады, олар уақыт пен қоғамдық сұраныстарды жоғарғы деңгейде қанағаттандыруға бағытталған. Соңғы жылдары Қазақстанның білім беру жүйелерінде Д.Эльконин мен В.Давыдовтың дамыта оқыту технологиясы, М.Чошановтың проблемалық оқыту технологиясы, П.Третьяковтың, М.Жанпейісованың модульді оқыту технологиясы, Қазақстанда Ж.Қараевтың деңгейлік тапсырмалары, Н.Оразахынованың «Сатылай кешенді талдау» және әлемнің 18 елінен сынақтан өткен «Оқу мен жазуды сын тұрғысынан ойлау»технологиялары кеңінен танымал. Мектептің оқыту үрдісіне енгізіліп жүрген технологиялар теориялық түрде дәлелденіп, тәжірибеде жақсы нәтиже көрсетіп жүр. Тәжірибемізде педагогика ғылымының докторы, профессор Ж. Қараевтың, «Деңгейлеп оқыту» технологиясын, Н.Оразахынованың «Сатылай кешенді талдау» мен «Оқу мен жазуды сын тұрғысынан ойлау» технологиясын еліміздің қазақ тілі мен әдебиеті пәні мұғалімдері өз сабақтарында кеңінен элементтерін алып қолданып жүр. Әрбір технология жаңа әдіс-тәсілдермен ерекшеленеді. Бұл технологиялар мұғалім мен оқушыны тынымсыз ізденімпаздыққа баулиды, оқушының еркін де терең ойлануына, іскерлік дағдысының қалыптасуына жол ашады. Өзіне деген сенімі қалыптасады.

Оқушы-ізденуші, ойланушы, өз ойын дәлелдеуші. Мұғалім- әрекетке бағыттаушы, кеңесші, ұйымдастырушы.

«Сын тұрғысынан ойлауды дамыту» технологиясы бойынша қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында бес жолды өлең, Симантикалық картаны, Венн диаграммасын, Блум таксономиясын, INSERT, Кубизм, ЖИГСО стратегияларын мұғалімдер де оқушылар да жақсы көріп, қолданады. Бұл стратегиялар оқушының мінез-құлқына еш зияны жоқ, қабылдауына жеңіл. Жоғарыда көрсетілген мақсат-міндеттерді басшылыққа ала отырып баланың танымдылығын арттыру мақсатында сабақта қолданылған сыни тұрғыда ойлау технологиясының элементі: **Блум таксономиясының** оқушының ойын өрбітіп айтуына, бұрын үндемей сабаққа қатыспай отыратын оқушылардың танымын кеңейте түсуге себепші болатынын анықтап жүрміз. Осыған толығырақ тоқталайық.

Таксономия (грекше. *táxis* — орналасу, құрылыс, тәртіп және *nómos* — заң).

Таксономия – олардың иерархиясын (белгілі бір құрылымдағы бірізділігін, реттілігін) құрастыру мақсатында берілген нысандарды нақты бір өлшемдер мен қағидалар бойынша жіктеу.

Таксономия барлық оқу мақсаттары мен нәтижелері бірдей маңызға, құндылыққа ие бола алмайтындығына негізделген.

Бенджамин Блум (ағыл. Benjamin Bloom) (1913-1999) –америкалық психолог, оқыту әдістерін зерделеген, «Блум таксономиясы» атауы алған жүйені құрушы. 1942 жылы Чикаго университетінде доктор дәрежесін қорғаған. 1965-66 жылдары Ағарту ісін зерттеушілер бірлестігінің президенті болған. 1960 жылдары Б.Блум кейіннен «Блум таксономиясы» деп аталып кеткен тұжырымдаманың негізін құраған екі монография басып шығарды: «Адами мінездемелер тұрақтылығы мен өзгеруі» және «Білім мақсаттарын жіктеу». Яғни зерттеуші, баланың мінез-құлқын жас ерекшелігіне сай өзгеретінін біле тұрып, оны зақымдамау үшін тиімді жолын ұсынғанын практикалық сабақтарда қолдануда көріп жүрміз.

Блум таксономиясы бойынша категориялар мазмұны, сұрақтар мен тапсырмалар үлгісі:

I. Білу. Таным мен ойлау деңгейі – төмен деңгей.

Бұл категория мәліметтерді қайталау немесе тану арқылы есте қалай сақталғанын тексеруге бағытталады, мағлұмат пен деректерді еске түсіреді.

Оқушы: - Қолданылған терминдерді біледі (есте сақтайды және қайталайды);

- Нақты фактілерді біледі;
- Жұмыстың орындалу ретін біледі,
- Негізгі ұғымдарды біледі;
- Ережелерді, қағидаларды біледі.

Тапсырмалар түрі: Не? Қашан? Қандай? Қайда?

- Формуласын жазу, атап көрсету, жабық тест тапсырмалары;
- қалдырып кеткен белгілерді қою;
- жатқа айту; анықтамалар мен атауларды қайталау, олардың қолдану тәртібін айту.

II. Түсіну. Таным мен ойлау деңгейі – орта деңгей.

Оқу материалын түсінгендіктің ретінде келесідей әрекеттерді атқаруды атауға болады:

Трансляция—оқу материалын бір «тілден» екінші «тілге» ауыстыру мысалы, математикалық формуланы сөзбен айтып беру;

сөзбен келтірілген мәліметті кесте, схемамен көрсету, т.б.);

Интерпретация – оқу материалын «өз сөзімен» түсіндіру, қысқаша баяндау;

Жорамалдау—оқу материалдары бойынша әңгіменің әрі қарай не туралы болатындығын, оның салдары мен нәтижелерін болжау.

Оқушы:

- Фактілерді, ережелерді, қағидаларды түсінеді;
- Сөзбен келтірілген материалды, схемалар, графиктер, диаграммаларды түрлендіреді;
- Сөзбен келтірілген материалды математикалық ұғымдарға өзгертеді;
- Берілген ақпарат бойынша болашақта туындалуы ықтимал салдарын сипаттайды.

Тапсырмалар түрі: - Қалай? Неліктен?

- Сөйлемді аяқтаңыз; сөйлемді өзгертіңіз;
- өзара байланысын түсіндіріңіз; айырмашылығын көрсетіңіз;
- өз сөзіңізбен айтыңыз;
- графикті, суретті түсіндіріп беріңіз.

Қолдану. Таным мен ойлау деңгейі – орта деңгей.

Бұл категория оқу материалын нақты жағдайда және мүлдем жаңа ситуацияда қолдануды меңзейді. Мұнда ережелерді, әдістерді, ұғымдарды, заңдарды, қағидаларды, теорияларды, практикалық тұрғыдан қолдану кіреді. Оқу нәтижелерін түсіну деңгейіне қарағанда материалды тереңірек игеруді талап етеді.

Оқушы:

- Ұғымдар мен қағидаларды жаңа жағдайларда қолданады;
- Заңдар мен теорияларды практикалық тұрғыдан нақты ситуацияларда қолданады;
- Әдіс немесе жұмыс ретін дұрыс қолданатындығын көрсетеді.

Тапсырмалар түрі: Жасап көр;

таблица, график жаса;

қолдану мақсатын түсіндір;

Есепті бірнеше тәсілмен шеш, берілген гипотезаны тексер.

IV. Талдау. Таным мен ойлау деңгейі – жоғарғы деңгей.

Оқу материалының құрылымы анық көрінуі үшін оны құрамдас бөліктерге бөлу: бүтіннің бөліктерін ажырату; бүтіннің бөліктерінің арасындағы өзара байланыстарды анықтау, бүтіннің қалайша ұйымдастырылғандығын сезіну. Бұл категория оқу материалының мазмұнын сезінумен қатар оның ішкі құрылысын қалайша құралатындығын меңзейді.

Оқушы:

- Жасырын (көзге көрінбейтін) жәйттерді ашады;
- Ойдың өрбуінен қателер мен олқылықтарды айқындайды,
- Фактілер мен олардың салдарының арасын ажыратады;
- Ұсынылған фактілердің маңыздылығын айқындайды.

Тапсырмалар түрі:

-Құрылымы қандай?

-Салдары неде?

-Топтастырыңыз; салыстырыңыз; себебін талдаңыз.

V. Жинақтау. Таным мен ойлау деңгейі – жоғарғы деңгей.

Оқу материалының элементтерінен жаңашыл сипаттан бүтінді (нәтижені) құрастыру. Жаңа нәтиже ретінде оқу материалдарын мүлдем өзгеше реттейтін хабарлама (баяндама, сөз), жұмыс жоспары, схемаларды атауға болады. Мұндай оқу нәтижелері жаңа мазмұн мен жаңа құрылымдарды жасап шығаратын шығармашылық әрекеттерді қолдануды талап етеді.

Оқушы:

-Шығармашылық тұрғыдан кішігірім шығарма (эссе) жазады;

-Тәжірибе жасаудың өзіндік жоспарын ұсынады;

-Қандай да болмасын проблеманы шешу үшін өз білімдерін шығармашылықпен қолданады.

Тапсырмалар түрі: Өз шешіміңізді табыңыз, алгоритм құрастырыңыз, баламасын табыңыз, бөліктерден құраңыз, жүйелестіріңіз, зерттеңіз.

VI. Бағалау. Таным мен ойлау деңгейі – жоғарғы деңгей.

Оқу материалының маңызын анықтау, ол туралы өзіндік пікір келтіру, ойын білдіру. Бұл деңгей алдыңғы категориялардың оқу нәтижелелеріне қол жеткізуді меңзейді.

Оқушы:

-Оқу материалы құрылымының логикасын жазбаша түрде бағалайды;

-Ішкі немесе сыртқы критерийлерге сүйеніп, оқу материалының маңыздылығын айқындатады;

-Жасалған шешімдер мен қорытындылардың берілген фактілерге сәйкестігін анықтайды.

Таным мен ойлау деңгейі бойынша:

білу шкаласын «төменгі» деп бағаланады;

түсіну мен **қолдану** шкаласын «орта» деп бағалаймыз;

Талдау (анализ), синтез және бағалау шкалаларын «жоғарғы» деп бағаланады.

Білу	Оқушы меңгеретін және берілетін білім негіздері
Түсіну	Оқушы білімді қабылдайды, түсінеді, түсіндіреді.
Қолдану	Алған білімді қолданады
Анализ, жүйелеу	Білімді жай қабылдамайды, талдайды, саралайды, салыстырады
Синтез, жинақтау	Алған білімнен жаңа өнім жасап шығарады.
Бағалау	Оқушы меңгеретін және берілетін білім негіздерін түсініп бағалайды

Мысалы, қазақ әдебиеті сабағындағы С.Торайғыровтың «Шығамын тірі болсам адам болып» тақырыбындағы сабақ мақсатының алгоритмі:

Білу	Өлеңде қандай мәселелер көтерілген? Ақынның өмір сүру мақсаты.
Түсіну	«Адам болу» дегенді қалай түсінесің? Ақынша «адам болуға» қандай қасиеттер кедергі жасайды? Қандай қасиеттер оған жақындатты?
Қолдану	Ақын өлеңінің бүгінгі таңда маңызы бар ма? Өлеңнің өздеріне әсері арқылы ойларыңды айтасыңдар.
Жүйелеу (талдау)	Қалай ойлайсыңдар, ақын арманына жетті ме? «Адам болу» мақсаты орындалды ма? Ойларыңды ақын өмірі, соңғыға қалдырған мұрасы арқылы дәлелдендер.
Жинақтау	«Ақын арманы» немесе өз қалауларың бойынша ат қойып, шағын шығарма-толғау жазыңдар. «Адам болу - мұратым» атты ауызша сұхбат жүргізіп, пікірлесіңдер.
Бағалау	Ақын өлеңінің бүгінгі таңда маңызы бар ма? Өлеңнің өзіне әсері арқылы ойларыңды айтасыңдар.

Осы бағдарлама арқылы оқушылар белгілі бір мазмұнға сын тұрғыдан қарап, мол ақпараттар ағымынан өзіне қажеттісін тандап алуға, саналы шешім қабылдауға, сұрақ қоя білуге, әркез сол сұраққа жауап іздеуге үйренеді, оқушы ойы дамиды. Ерекшелігі: оқушының қызығуын арттыра отырып қиялын дамытуға арналған. Мұғалім оқушының білім алуға бағытталған іс-әрекетін бақылай алады, бағыт-бағдар береді. Оқушылар жаңа сабақты, ақпаратты өз бетімен меңгереді. Осы тұрғыда оқушының ішкі дүниесі өзгереді, сабақ сұрап қалып, қиын сұраққа жауап бере алмаудан көп оқушы қорықады, бұл технологияларды қолданғанда, оқушының ішкі үрейі, қорқынышы сейіледі, мұғалімге көзқарасы өзгереді.

Деңгейлеп оқыту технологиясы бүгінгі жаңа заман оқушысының қажеттіліктерін қиындықсыз орындап, толықтыруға негіз болатын әдістемелерден тұрады. Осыған орай бағалау жүйесінде де өзгерістер енгізіліп, оқушылардың күнделікті сабақта алған бағаларына сенімділігі артып, ынталанып, сыни тұрғыдан ойланулары дамып келеді. Осы тұрғыда бала өзіне деген және сыныптасына берер бағасын, білімділігіне сай қойып, оған талдау жасай алатын деңгейге жетеді.

«**Бағалау**» термині бүгінгі күнгі оқытуда «жақын отыру» дегенді білдіретін латын сөзінен шыққан. Бағалаудан арғы білім алу туралы шешімді қабылдау мақсатымен оқытудың нәтижелерін жүйелі түрде жиынтықтауға бағытталған қызметті белгілеу үшін қолданылатын термин.

Бағалау-бұл оқытуды, әдістерді және осы мүмкіндіктерді іске асыру түрлерін жақсарту мүмкіндіктерін анықтауын бағалау қалыптастырушы бағалау.

Егер бағалау мақсаты жіктеу, оқыту қарқынын жылжыту үшін оқыту қорытындысын шығару болса, онда өзінің функциясы бойынша жинақтау немесе

оқытуды бағалау болады. Яғни оқыту барысында оқушы үшін бағалау басты рольді атқарады. Осы тұрғыда оқыту технологияларының әрқайсысының бағалауға берген анқытамасы бар.

Бағалаудың мақсаты

- Оқытудың қиындықтарын анықтау;
- Жетістіктер туралы кері байланыс (оқушылар, мұғалімдер және ата-аналар үшін);
- Уәж;
- Болжау және сұрыптау;
- Стандарттарды бақылау және орындау;
- Оқыту бағдарламасының мазмұнын және білім беру стилін бақылау.

Бағалау—оқу дәлелдемелері жоспарлы, жүйелі жинақталған іс-әрекеттің әр түріне қатысты оқу сапасына қорытынды баға беретін категория.

Бүгінгі күні оқушы жетістігін әділ, шынайы бағалау үшін критериалды бағалауды нақты сабақтарда қоланып жүрміз. Бұл бағалауды әдетте тек сайыстарда, пәндік турнирлерде қолданатынбыз. Енді оның шынайы екенін мұғалім ғана емес, оқушыда түсінді. **Критериалды бағалау жүйесін жасақтау кезеңдеріне тоқталайық.**

- Пән бойынша кіріктірілген эксперименталды оқу бағдарламасын меңгеру, мақсаттары мен міндеттерін анықтау.

- Оқушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың жалпы критерийлерін әзірлеу.
- Бағалаудың критериалды шкаласын жасау.
- Пәннің нақты тақырыптары бойынша критериалды бағалауды жүзеге асыру.

Оқыту үшін бағалаудың түпкілікті нәтижесі:

Оқушылармен тиімді кері байланысты қамтамасыз етуі;

Оқушылардың өзіндік оқуға белсене қатысуы, ретімен өзін өзі бағалауы;

Бағалау нәтижелерін ескере отырып, оқуды түрлендіру;

Бағалаудың оқушы қызығушылығы мен өзін өзі бағалауына әсер етіп, білім алуды түбегейлі өзгертуі;

Өзін-өзі бағалау нәтижесінде оқуын қалай жақсарту қажеттілігін түсініп, сыныптастарымен бірлескен оқу дағдыларын қалыптастыру.

Оқытуды жақсартудың қағидалары:

- Оқушылармен кері байланысты тиімді қамтамасыз ету.
- Оқушылардың өзіндік оқуға белсенді қатысуы.
- Бағалау нәтижелерін ескере отырып, оқытуды өзгерту.
- Оқушылардың өзін-өзі бағалауы.
- Өздерінің оқуын қалай жақсартуға болатындығын түсіну қажеттігі.

Қазіргі заман талабына сай деңгейлік бағдарлама технологияларын тиімді, жүйелі, орынды пайдалану оқу үрдісі, мұғалім, оқуші үшін өте тиімді.

Оқушы жетістігін нақты бағалау мәселесі-білім беру жүйесіндегі өзекті мәселелердің бірі. Көптеген жылдар бойы оқушы жетістігі басқа оқушы жетістігімен салыстырмалы түрде бағаланып келді. Бұл жағдайда білім алуға деген қызығушылықты жоғарылатуға мүмкіндік жасайтын бағалаудың нақты критерийлері, мұғалім мен оқушы арасындағы кері байланыс болмады. Көптеген мектептерде төрт баллдық жүйеге негізделген бағалаудың дәстүрлі жүйесі сақталып келеді: 2 («қанағаттанарлықсыз»), 3 («қанағаттанарлық»), 4 («жақсы») 5 («өте жақсы»). Теория жүзінде 1 (бірлік) ұпайы бар болғанымен, тәжірибе жүзінде тіпті қолданылмайды. Баға әр уақытта субъективті. Бағалаудың бұл түрі мұғалімнің толық билігіндегі құралы болып табылып, білім беруде авторитарлық әдіс қолданылады. Осыған орай, мұғалім талассыз бедел мен ақиқат иесі болып табылмақ. Алайда бұл іс жүзінде шындыққа сай келе бермейді. Бес ұпайлық бағалау шкаласы—басқа да дәлдігі жетіспейтін нормативтік бағалау құралы. Осыған орай, критериальды бағалау орта мектепте де міндетті. Өзін-өзі бағалауға көп көңіл бөлінеді. Өлшемдік жүйе әкімшілік, ата-аналар, мұғалімдер мен оқушыларды қоса алғанда оқу үрдісіне қатысушылардың барлығына ашық және

түсінікті. Бұл жағдайда бағалау оқушылардың өзі бақылау-бағалау іс-әрекетіне қатысып, өзін-өзі бағалау біліктілігін жетілдіруіне орай құрастырылады. Бағалаудың бұл түрі оқушының білім алуы мен бейінін дамытудағы танымдық қызметіне себепші болады.

Ұрпағы білімді де тәрбиелі халықтың болашағы бұлыңғыр болмайды. Жас ұрпаққа сапалы білім, өнегелі тәрбие беру – бүгінгі күннің басты талабы. Сондықтан да әр мұғалім өз іс әрекетінде қажетті әдіс-тәсілдерді дер кезінде қабылдап, дұрыс пайдалана білуі керек. Бір сыныптан бір сыныпқа, бір сабақтан бір сабаққа өткенде оқушы әртүрлі деңгейде өсіп жетіліп, ақиық ақын Мұқағали Мақатаев айтқандай «..тарыдай болып кіріп, таудай болып шығады». Сабақтың қызықты өтуіне көптеген факторлар әсер етеді. Ең қажеттісі, мұғалімнің әдіскерлік шеберлігі. Сол сияқты сабақ барысында еңбегі бағаланған оқушының ішкі уәжі артып, жұмыс жүргізуге ынтасы арта түседі. Бүгінгі таңда білім беру саласына енгізіліп жатқан жаңалықтарды, әдіс-тәсілдерді шебер меңгеру, өз тәжірибесінде қолдану әр ұстазға қойылатын талап. Жаңа заман талабына сай жан-жақты, құзіретті тұлға тәрбиелеу мұғалімнен өзгерісті, шығармашылықты, сыни тұрғыдан ойлауын қажет етеді.

Еліміздің дамуына үлес қосатын, әлеуметтік өркениетке көтерілетін, парасатты, денсаулығы мықты азаматты тәрбиелеу – ұстаздар қауымының бүгінгі таңдағы мерейлі міндеті.

«Мектептің тірегі де, тілеуі де- оқыта білетін мұғалім» - деп Ахмет Байтұрсынов айтып кеткендей қазіргі таңда білім беруде оқытудың озық технологияларын меңгермейінше жас ұрпаққа заман талабына сай білім беру мүмкін емес. Заман талабына сай білім беруді жүзеге асырудың алғы шарты-оқу-тәрбие үрдісін жүйелі жоспарлау, сол жоспарды жүзеге асыру. Жүзеге асыру барысында қажетті әдіс-тәсілдерді таңдау, соны ұтымды пайдалану болып табылады.

Әдебиеттер тізімі

1. Бейсенбаева А.А., Тіленбаева М.Б. Білім беру мазмұны туралы түсінік. – Алматы: Нұрлы әлем, 2003. – 368 б.
2. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы, Астана, 2007
3. Қазақстан мектебі журналы. – 2009. - №6-10. – С. 50-53.
4. М.Қалиева. Білім беру технологиялары және оларды оқу-тәрбие үрдісіне ендіру жолдары. – Алматы: Рауан, 2002
5. Чарльз Темпл, Женни Стилл, Куртис С, Мередит, Скот Вальтер. «Сын тұрғысынан ойлауды оқу мен жазу арқылы дамыту» бағдарлама жобасы үшін дайындалған әдістемелік құрал.

УДК 159.99

Условия формирования психологической безопасности субъектов образовательной среды

Афанасьева Т.О.

кандидат психологических наук, доцент

*Коммунальное учреждение «Запорожский областной институт последипломного педагогического образования», г.Запорожье, Украина
kta1@rambler.ru*

Аңдатпа

Мақалада білім беру жүйесінде психологиялық қауіпсіздікті қолдау мүмкіндігі қарастырылған. Қауіпсіз ортаның пайда болу себептері анықталды: макроәлеуметтік, әлеуметтік, мезоәлеуметтік, микроәлеуметтік деңгейлерде. Білім беру жүйесінде

психологиялық қауіпсіздікке жағдай жасау үшін оның негізгі көрсеткіштері көрсетілді. Білім беру жүйесінде психологиялық қауіпсіздік субъектілерін қалыптастыру жағдайының арасында келесілер анықталды: кәсіби, психологиялық, аутопсихологиялық құзыреттілік, білім беру үдерісі субъектілері арасындағы қарым-қатынас және ынтымақтастық.

Аннотация

В статье обозначена необходимость сопровождения психологической безопасности в образовательной системе. Определены причины возникновения безопасной среды: на макросоциальном, мезосоциальном, микросоциальном уровнях. Для создания условий психологической безопасности образовательной среды выделены основные ее показатели. Среди условий формирования психологической безопасности субъектов образовательной среды обозначены следующие: профессиональная, психологическая, аутопсихологическая компетентность, общение и взаимодействие между субъектами образовательного процесса.

Annotation

The article highlighted the need for support psychological safety in the educational system. Determined the causes of origin of a safe environment: on macro-social, meso-social, micro-social level. To create the conditions for psychological safety of educational environment allocated its main indicators. Among the conditions of formation of psychological safety of the subjects of the educational environment are indicated as follows: professional, psychological, autopsychological competence, communication and interaction between the subjects of the educational process.

Психологическая безопасность, как состояние сохранности психики, предполагает поддержку определенного баланса между негативным влиянием на человека внешней среды и его стойкостью, способностью преодолеть негативные влияния, используя собственные ресурсы или ресурсы внешней среды. В связи с тем, что психологическая безопасность тесным образом связана с внешней средой, возникает потребность в создании условий для формирования безопасной среды. Образовательная среда является неотъемлемой частью жизнедеятельности человека, так как в процессе обучения закладываются ценностные ориентации человека, формируется и развивается познавательная, эмоционально-волевая сфера личности, чувство защищенности. В образовательной среде также формируется самосознание субъектов образовательной системы. В связи с этим, возникает необходимость разработки и внедрения в систему образования технологии психологического сопровождения безопасности образовательной среды.

В современном обществе мы все чаще сталкиваемся с возникновением экстремальных ситуаций, которые требуют от личности быстрого реагирования и решения сложной ситуации. Нередко, отсутствие готовности к экстремальным ситуациям влечет за собой невротизацию личности, потерю веры в себя, заниженную самооценку и в следствии приводит к деструктивным разрушениям не только на уровне личности, но и на уровне социума. Поэтому важно понимать основные компоненты, факторы и показатели психологической безопасности, которые должны лежать в основе построения модели психологического сопровождения безопасной среды субъектов образовательного пространства.

Для сопровождения психологической безопасности необходимо выделить причины возникновения безопасной среды: на макросоциальном уровне это системные кризисы, деформация мировоззренческих стереотипов, дезориентация в ценностно-смысловой системе, социально-экономическая нестабильность и др.; на мезосоциальном уровне – отсутствие продуктивной коммуникации, деформация

моделей и норм поведения и др.; на микросоциальном уровне - проявление одиночества, ригидность мышления, низкий уровень рефлексии и др. Обозначенные факторы охватывают как внешние, так и внутренние направления возможных угроз психологической безопасности [1].

Для создания условий психологической безопасности образовательной среды необходимо выделить основные ее показатели (Секач М.Ф. и Сыманюк Э.Э): низкий уровень психологического насилия; преобладание диалогической направленности субъектов общения; позитивное отношение к основным параметрам образовательной среды у всех ее участников; преобладание гуманистической центрации у субъектов образовательной среды; высокий уровень удовлетворенности школьной средой [4].

На основании выделенных критериев необходимо определить условия, которые будут способствовать их формированию. Одним из основных условий, на наш взгляд, является уровень профессиональной компетентности учителей в целом и психологической компетентности в частности.

Профессиональная компетентность – уровень профессиональной подготовки, который обеспечивает способность субъекта труда к выполнению профессиональной деятельности, мера и основной критерий его соответствия требованиям профессиональной деятельности. С одной стороны, психологическая компетентность является неотъемлемым качеством, которое характеризуется пониманием, готовностью и способностью педагога к саморазвитию путем самопознания и саморегуляции. С другой стороны, психологическая компетентность представляет собой структурированную систему знаний о человеке как индивиде, субъекте труда и личности, включенном в индивидуальную или совместную деятельность, осуществляющем профессиональные или иные взаимодействия [1].

Высокий уровень психологической компетентности обеспечивает: усвоение психологических методов управления «человеческим элементом», что является необходимым для успешной деятельности педагога; успешную деятельность и взаимодействия в системах «человек-человек», «человек-коллектив», «человек-большие социальные группы»; позволяет субъекту целесообразно использовать личностные ресурсы; минимизировать затраты, оптимизировать внешнюю и внутреннюю активность; актуализировать скрытые возможности других; прогнозировать эффекты профессиональной активности; конструировать продуктивные модели саморазвития.

Эффективность педагогической деятельности напрямую зависит от уровня развития психологической компетентности, поскольку компетентный в этой сфере педагог может воспользоваться всем арсеналом психологических ресурсов, необходимых в конкретной ситуации, он обладает достаточным запасом психологических знаний, способствующих принятию грамотного решения, может правильно организовать процесс взаимодействия с обучающимися, избежать профессиональных деформаций, профессионального выгорания и разочарования в себе и своей деятельности. Такой педагог способен создать условия для сохранения психологической безопасности субъектов образовательной системы.

Следующим условием сопровождения психологической безопасности является формирование и развитие аутопсихологической компетентности у всех субъектов образовательного пространства.

Аутопсихологическая компетентность характеризуется готовностью и способностью человека к целенаправленной психической работе относительно изменений личностных черт и поведенческих характеристик; умение развивать и использовать собственные психические ресурсы; умение создавать позитивную для

деятельности ситуацию благодаря изменениям своего внутреннего состояния, овладевать, закреплять, контролировать новые знания, умения, навыки; умение перестраиваться при выполнении непредсказуемых обстоятельств; умение создавать волевую установку на достижение значимых результатов; обеспечивает возможность контроля за своим поведением; обеспечивает осознание своих личностных качеств, развитие сильных сторон своей личности, возможность самосовершенствования, повышение самооценки, развитие самоконтроля и саморегуляции [5].

Третьим условием, которое обеспечивает психологическую безопасность субъектов образовательной среды, является безопасное общение и взаимодействие. В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся. Сотрудничество в образовательной системе эффективно влияет не только на формирование безопасной среды, но и на повышения результативности учебной деятельности, а именно возрастает объем усваиваемого (материала) и глубина понимания; растет познавательная активность и творческая самостоятельность учеников; меньше времени тратится на формирование знаний и умений; снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные дефектами учебной мотивации; ученики получают большее удовольствие от занятий, комфортней чувствуют себя в школе; меняется характер взаимоотношений между учениками; резко возрастает сплоченность класса, при этом само и взаимоуважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности; ученики приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения; учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные склонности детей, их уровень подготовки, темп работы; воспитательная работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как все группы в своем становлении проходят стадию конфликтных отношений [3].

Достаточно большое значение для эффективности учебного сотрудничества имеет характер его организации, в частности внешняя регламентация деятельности участников (через распределение ролей или задание способов совместной работы). Учебное сотрудничество способствует не только полноценному формированию индивидуальных учебных действий в единстве всех их компонентов, но и развитию личности обучающегося [2].

Таким образом, психологическая безопасность образовательной системы это сложное структурное образование, которое зависит от субъектов образовательного процесса для которых необходимо создать условия эффективного сопровождения психологической безопасности с помощью общения и сотрудничества, высокого уровня профессиональной компетентности.

Список литературы

1. А. Деркач, В. Зазыкин. Акмеология: Учебное пособие. - СПб.: Питер. - 2003. – 256 с.
2. Богданов Е. Н., Тюмасева З. И. Образовательные системы и системное образование. – Калуга: КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2003. – 154 с.
3. Витицкая Л.А. Педагогическое взаимодействие в образовательном процессе школы: Монография. – Оренбург: ОДР, 2002. – 138 с.
4. Сыманюк Э.Э. Психологическая безопасность образовательной среды. - Пермь: Уральский ГУ, 2005.-254 с.
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. - М.:Логос, 1996. - 182 с.

Байбородова Е.В.

педагог-психолог

КГУ «Ганькинская неполная средняя школа»

Северо-Казахстанская область, Казахстан

Аңдатпа

Мақалада мектепте білім беру жүйесінде бар психологиялық қауіпсіздік түсінігі болжанады, оның негізгі сипаттамасы көрсетіледі. Педагог-психологтің білім беру үдерісін әлеуметтік-психологиялық жағдай жасау мақсатында және мектеппен ынтымақтастық аясында баланың психологиялық дамуын қолдаудың негізгі бағыттары анықтылды.

Аннотация

В статье проанализировано существующее понимание психологически безопасной образовательной среды в школе, выделены основные ее характеристики. Определены направления деятельности педагога-психолога по сопровождению образовательного процесса с целью создания социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия.

Annotation

The article analyzes the current understanding of the psychologically safe learning environment in the school, the main characteristics are highlighted. The directions of the teacher-psychologist identified in support of the educational process in order to create social and psychological conditions for successful learning and psychological development of the child in situations of school interaction.

Происходящие в современном обществе достаточно радикальные социальные, политические и экономические перемены затрагивают и усложняют условия общественной жизни каждого человека, изменяют социокультурную ситуацию, влияющую на становление и развитие личности.

Социальные и экономические преобразования, характерные для любой страны, не обходят стороной и Казахстан. Становление независимости, формирование государственности и рыночной экономики изменили жизнь и деятельность жителей республики, поставили новые ориентиры перед всеми сферами общества. В таких условиях современная система образования должна быть гибкой и быстро перестраиваться под нужды общественной жизни и производства. Необходимы кадры, способные эффективно трудиться в современных экономических и социальных условиях. Это находит подтверждение в Послании Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева, в котором отмечается, что «Наш путь в будущее связан с созданием новых возможностей для раскрытия потенциала казахстанцев. Развитая страна в XXI веке – это активные, образованные и здоровые граждане. Что нам нужно сделать для этого?

Во-первых, все развитые страны имеют уникальные качественные образовательные системы. Нам предстоит большая работа по улучшению качества всех звеньев национального образования.

В среднем образовании надо подтягивать общеобразовательные школы к уровню преподавания в Назарбаев-Интеллектуальных школах... Результатом обучения школьников должно стать овладение ими навыками критического мышления, самостоятельного поиска и глубокого анализа информации...»[1].

В условиях расширения информационного пространства и вхождения в мировое образовательное сообщество, усиления роли образования в формировании человеческих ресурсов как критериев уровня социально-экономического развития страны важно соответствие системы образования новым требованиям [2].

Цель современного образования – воспитание компетентного выпускника, т.е. создание условий для оптимального развития способностей ребенка к дальнейшему самообразованию и совершенствованию. Для этого необходимо создать благоприятную среду образования.

По мнению В.А. Ясвина, среда образования – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [3]. Роль и место образовательной среды определяется с позиции эффективности, результативности и качества образования и, следовательно, эффективности и качества их взаимного воздействия на принципах прямой и обратной связи. С этих же позиций оценивается ее состояние и развитие.

Исходя из этого учебно-воспитательный процесс в школе должен быть построен таким образом, чтобы он способствовал созданию оптимальных условий для развития интеллектуальной сферы личности, воспитания гражданственности, привития принципов демократизации, уважения прав и свобод личности, толерантности и гуманизма. В таких условиях вопрос безопасности человека встает на первое место, как в государственной политике, так и в системе образования. И.А. Баева под психологической безопасностью понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [4]. Значит психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды и защищенности от психологического насилия во взаимодействии.

Педагог-психолог играет очень большую роль в формировании благоприятной образовательной среды. Общей целью деятельности специалиста является осуществление психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (на разных этапах развития) на основе целей и приоритетных направлений деятельности учреждения. Сопровождение в психологии рассматривается как система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия [5].

Основной задачей является создание необходимых условий для формирования, развития и профессионального становления личности, реализация прав ребенка на воспитание и всестороннее его развитие. Учащиеся ощущают свою нужность, важность своего участия в реальной жизни, а это способствует позитивному поведению, лидерству, защищает от проблем социального риска.

Учащиеся, находясь в стремительно изменяющихся условиях внешней среды (в том числе образовательной), нуждаются в помощи и психологической поддержке. Такая поддержка может носить личностную ориентацию, а может относиться и к условиям, в которых происходит жизнедеятельность.

На нас лежит особая миссия – растить будущее нашей страны. На это нас нацеливает наш Президент – Лидер нации Н.А.Назарбаев. Мы должны приложить весь свой профессионализм, творческий подход, креативность к решению вопросов воспитания детей. Я уверена, что все у нас получится, ведь «Мы – одна команда!».

Список литературы

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева «Казахстанский путь-2050: единая цель, единые интересы, единое будущее» от 17.01.2014 года.
2. Инструктивно-методическое письмо на 2015-2016 учебный год.
3. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию.- М. 2001. - 365 с.
4. Баева И. А., Волкова И. А., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: Учеб. пособие / Под ред. И. А. Баевой. М., 2009.
5. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М., 1998.

УДК 331.108.4

Аспекты развития управленческого мышления менеджера образовательной среды

Богунув Л.А.

кандидат психологических наук, доцент

*Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева,
Казахстан, Петропавловск
lbogunov@mail.ru*

Аңдатпа

Бұл мақала білім беру ортасын басқару ойлау менеджері құбылысын талдайды. Құбылыстың құрылымдық компоненттері көрсетілген. Алғышарттар және басқару ойлауды дамыту үрдістері айқындалған кіші жүйесі дамыту және өзара көзі ретінде анықталған жанжал негізінде. Осы даму ұйымдастыру принципі субъектісінің өзі басқару арқылы анықталады.

Аннотация

В статье анализируется феномен управленческого мышления менеджера образовательной среды. Рассматриваются структурные компоненты феномена. На основании обозначенных противоречий как источника развития системы и функционального взаимодействия подсистем, определяются предпосылки и тенденции развития управленческого мышления. Организующим началом такого развития определяется сам субъект управления.

Abstract

In the article the phenomenon of management thinking of manager of the educational environment is analyzed. The structural components of the phenomenon are considered. Based on the identified conflict as a source of system development and interoperability of subsystems defined preconditions the trends of development of management thinking are determined. The organizing origin of this development is the subject of management itself.

Обеспечение психологической безопасности образовательной среды требует грамотного управления этой средой, что, в свою очередь, обуславливает необходимость реализации соответствующих компетенций со стороны субъекта управления. В связи с чем, в настоящей работе анализируются аспекты развития управленческого мышления менеджера образовательной среды, рассматриваются моменты повышения управленческой эффективности кадров управления исходя из специфики функционирования управленческого мышления, позволяющего субъекту управления самому быть источником повышения своей эффективности.

Целесообразность такой постановки вопроса обусловлена тем, что феномен мышления представляет собой систему, получающую свое становление как в процессе развития общества в целом, так и в процессе развития отдельного индивида и является механизмом адаптации индивида, общества к среде и, в свою очередь, приспособления среды к нуждам субъекта. Поэтому, говоря об управленческом мышлении менеджера, мы рассматриваем менеджера как субъекта управления не только с точки зрения его должности, но как субъекта управления по жизни в целом.

Взаимообусловленное влияние среды и мышления субъекта управления осуществляется как стихийно, так и целенаправленно. Чтобы прояснить данную ситуацию, необходимо увидеть управленческое мышление как процесс развития, представляющий собой изменения, связанные с процессами отражения. В результате процессов отражения субъектом объективной реальности происходит комбинирование связей и отношений, их целесообразное упорядочивание, конструирование и реконструирование структур, совершенствование поведения адаптирующейся системы – мышления. Так через понятие «комбинирование» П.К. Анохин [1] интерпретировал поведение функциональных систем.

При этом надо понимать, что управленческое мышление в его развитой форме не дано индивиду от рождения. Этим и объясняются различия индивидов по их управленческим компетенциям. Но зачатки того или иного качества управленческого мышления имеются у каждого субъекта, развивающегося и воспитывающегося в условиях социума. Последнее обусловлено так называемым механизмом интериоризации, которым Л.С. Выготский [3] объяснял потребление, усвоение индивидом социальных значений, смыслов.

Примечательно, что именно специфика среды обуславливает содержание понятий, образов, действий, которыми оперирует индивид. Из чего становится понятным, что на начальном этапе своего развития индивид не управляет процессами распределения и опредмечивания объективной реальности. А, следовательно, находится в зависимости от среды и своего окружения. Однако ситуация может меняться в процессе взросления при условии качественной развитости соответствующих компетенций.

Таким образом, справедливо говорить о возможности и необходимости управляемого развития исследуемого нами феномена, его управляемого перехода от неразвитого состояния к развитому. Важными моментами здесь является взаимодействие субъекта со средой, специфика этой среды, то есть качественные и количественные характеристики предъявляемых стимулов, а также то, что мышление субъекта управления, рассматриваемое нами как система, есть открытая система, а значит, она существует не изолированно, но взаимодействуя со средой. Ее границы открыты. И через входы и выходы система на постоянной основе осуществляет обмен информацией.

В такой открытой системе ее элементы и подсистемы находятся во взаимодействии между собой, а также между элементами и подсистемами внешней среды, что обуславливает движение системы. Каждый из элементов, подсистем, рассматриваемой нами системы, реализует свою функцию. Все вместе они обеспечивают реализацию функции (функций) системы в целом.

Адаптивные возможности системы обусловлены ее способностью к рекомбинированию входящих в нее подсистем и элементов и связей между ними, к изменению качества ее функционирования. То есть, исходя из специфики стимулов внешней среды, система может перестроить режимы переработки информации и таким образом обеспечить свое новое функционирование в условиях изменившейся ситуации. Так, в условиях меняющейся социальной ситуации должно произойти изменение функционирования управленческого мышления, а значит произойти его движение, развитие.

Как мы уже говорили выше, эти изменения могут и должны быть не только стихийными, но и управляемыми. Следовательно, какая-то система должна выступать в качестве управляющей системы по развитию управленческого мышления. Носителем такой управляющей системы может быть внешний агент по отношению к субъекту мышления. То есть кто-то, например, преподаватель, внешние обстоятельства, кто формирует и развивает управленческое мышление субъекта.

Но тогда сам субъект экономического мышления нивелирует свои субъектные характеристики, поскольку оказывается ожидающим, зависимым от «внешнего толчка», без которого якобы и не может быть движения, развития его управленческого мышления.

С нашей точки зрения, будет правильным, если индивид сможет сам управлять развитием своего управленческого мышления. Такая ситуация возможна при наличии у него соответствующих компетенций. Тогда и управляющая система по развитию управленческого мышления не будет внешним агентом, а будет системой компетенций субъекта управления.

В этом случае становится возможным не стихийное формирование и развитие управленческого мышления у того или иного менеджера, но управляемое самим субъектом. Следовательно, нужно говорить о существовании системы управления, которая бы включала в себя управляющую и управляемую подсистемы с соответствующими структурами и функциями этих подсистем.

В этой связи, мы и предлагаем определить мышление субъекта управления как систему под названием управленческое мышление, где управляющей подсистемой выступает система компетенций субъекта управления, обозначаемая нами как субъектное управленческое мышление, частные моменты которого рассмотрены нами в более ранних работах [2]. Основная функция субъектного управленческого мышления заключается в управлении развитием управляемой подсистемы знаний, образов, действий менеджера образовательной среды с целью обеспечения эффективного управления этой средой. При этом предметом направленности функций субъектного управленческого мышления выступает как окружающая действительность в целом, так и смысловое отражение предметов этой действительности. Где управляемой системой являются понятия, образы, действия.

Управленческое мышление как открытая система отслеживает состояние внешней среды, при наличии соответствующего качества компетенций у субъекта управления, и реагирует на стимулы. Поскольку субъект управления постоянно интерпретирует процессы и явления своего жизненного пространства, то делает он это, используя имеющийся у него мыследеятельностный инструментарий [4]. Его мировоззрение, имеющиеся у него установки и стереотипы, которые с определенной точки зрения могут быть названы знаниями, умениями и навыками, обуславливают то или иное виденье ситуации и принятие решения.

Поэтому задача менеджера – управлять процессом отражения объективной реальности через постоянный анализ и синтез систем понятий, образов, действий, которыми он оперирует. В этом и заключается процесс изменения структуры, связей и отношений внутри системы управления, системы его знаний, умений и навыков, а, соответственно, и изменение образовательной среды через изменение своего поведения в этой среде. То есть изменение функционирования субъекта управления есть следствие развития его управленческого мышления в процессе взаимодействия со средой, в условиях изменившегося состояния среды, ее новых требований.

Таким образом, можно заключить, что источником развития управленческого мышления менеджера образовательной среды являются диалектические противоречия:

а) между требованиями внешней среды и возможностью реагирования на эти требования субъекта управления; б) между субъектной составляющей как компетенций менеджера по управлению знаниями, отраженными в понятиях, образах, действиях и

объектной составляющей систем понятий, образов, действий и отношений между ними; в) между системами понятий, образов, действий как формами знания о системах образовательной среды и объективно существующими процессами и явлениями в этой среде.

Компетенции субъекта управления заключаются в том, чтобы постоянно рекомбинируя, доводить качество своей управленческой деятельности до требований среды, задач должностных обязанностей. При этом комбинирование систем в операционном окружении менеджера преследует цель максимизации эффективных систем, связей и отношений между ними, способствующих разрешению необходимых задач.

Разрешение выше обозначенных противоречий обуславливает направленность развития управленческого экономического мышления хозяйствующего субъекта как открытой системы в сторону ее адаптации к постоянно изменяющимся требованиям среды. Такая рекомбинация обеспечивается за счет соответствующих компетенций мышления. И чем выше управленческая эффективность таких рекомбинаций, учитывая постоянную ограниченность ресурса знаний субъекта управления о системах в операционном окружении, тем больше вероятность успешного разрешения выше обозначенных противоречий.

Поскольку решать данные противоречия приходится также на постоянной основе, то это определяет ключевую функцию управленческого мышления менеджера образовательной среды как обеспечение принятия оптимальных управленческих решений в плане рекомбинирования смыслов, значений, связей и отношений между ними не по наитию, а на постоянной основе, не стихийно, но целенаправленно.

В противном случае разрешение противоречий не будет эффективным. И в управлении будет находиться менеджер с инерционным мышлением. Данный менеджер не будет управляющим, но будет управляемым, элементом в системе образовательных отношений, реактивно, стереотипно реагирующим на стимулы, не способным к изменению своих понятий, образов, действий в следствии изменившейся ситуации. То есть данный управленец будет менеджером лишь по должности, но не по факту, а значит – неэффективным менеджером.

Выводы. Как мы выяснили, управленческое мышление менеджера образовательной среды есть система управления, функция которой заключается в обеспечении управленческой эффективности. Данная система состоит из подсистем. Управляющей подсистемой в системе управленческого мышления – выступает субъектное мышление, суть компетенции индивида, способные обеспечить инновационность его управленческой деятельности. Управляемой подсистемой являются системы понятий, образов, действий, связи и отношения между ними, которые отражают объективную действительность, но которые, будучи интериоризированными однажды, могут выступать в форме установок и стереотипов. Последние, в свою очередь, и обуславливают неэффективное управление, неспособное к гибкому вариативному реагированию на изменившуюся ситуацию, на новые стимулы, обуславливают неадекватную интерпретацию актуальной ситуации, инертные стереотипные управленческие решения.

Поэтому задача менеджера образовательной среды есть максимизация субъектного мышления и минимизация объектных характеристик своего мышления, таких как инерционность, стереотипность, реактивность. А потому иницилирующим, формирующим и развивающим агентом своего управленческого мышления должен быть, прежде всего, сам субъект управления, реализующий соответствующие компетенции.

Список литературы

1. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы: избр. тр. труды. М.: Наука, 1978. – 400 с.
2. Богунов Л.А. Свидетельство о государственной регистрации на объект авторского права под названием «Субъектное экономическое мышление» (СЭМ) // Сборник научных статей. №431 от 10.04.2012. – Астана: Комитет по правам интеллектуальной собственности Министерства юстиции Республики Казахстан, 2012.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: "Лабиринт", 1999. – 352 с.
4. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. — М.: Шк.Культ.Полит., 1995. – 800 с.

УДК 15.371

Проявление компонентов стрессоустойчивости у студентов-первокурсников в процессе обучения в вузе

*Богунов Л.А.
кандидат психологических наук, доцент
Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева,
Казахстан, Петропавловск
lbogunov@mail.ru*

*Баст Е. И.
магистрант 2 курса
специальности «Педагогика и психология»,
Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева,
Казахстан, Петропавловск
bast_elena@mail.ru*

Андатпа

Бұл мақалада университет бірінші курс студенттердің стресс және оның компоненттерін көріністеріне ерекшеліктеріне арналған. Стресс жоғары деңгейде дамыту үшін жағдай жасау қажеттігі туралы зерттеу нәтижелері қорытындылар бойынша зерттеген.

Аннотация

Статья посвящена особенностям проявления у студентов первого курса вуза стрессоустойчивости и ее компонентов: коммуникативного, мотивационного, эмоционально-волевого и поведенческого. На основе полученных результатов исследования сделаны выводы о необходимости создания условий по развитию высокого уровня стрессоустойчивости.

Abstract

The article is sanctified to the features of display for the students of the first course of institution of higher learning of stress-stability and her components: communicative, motivational, emotionally-volitional and behavioural. On the basis of the received results of research conclusions are drawn on need of creation of conditions on development of high level of resistance to stress.

Подготовка конкурентоспособного специалиста, важной профессиональной характеристикой которого является стрессоустойчивость, является важным и необходимым условием модернизации системы образования. У современных

студентов, испытывающих высокие интеллектуальные и эмоциональные нагрузки в процессе обучения в вузе, в настоящее время наблюдается отрицательная динамика отношения к учебной деятельности. Одной из причин такого положения является снижение уровня их стрессоустойчивости в учебной деятельности. Студенты-первокурсники, попадая новую среду, образовательную среду вуза, сталкиваясь с различного рода проблемными ситуациями, нуждаются в особой поддержке со стороны вуза, позволяющей поддерживать высокий уровень стрессоустойчивости.

Период студенчества является критическим с точки зрения возрастной психологии, поскольку вхождение в новую социальную ситуацию развития приводят к трансформации прежних форм взаимодействия с окружающим миром, делает необходимым появление новой структуры личности. Поэтому для студентов первого курса особое значение имеет формирование таких компетенций как: способность эффективно жить и успешно функционировать в социальном взаимодействии; умение адекватно ориентироваться в различных социальных ситуациях [1].

Впервые феномен стресса и стрессоустойчивости был изучен канадским ученым Г.Селье. Понятие «стресс» им было определено как «совокупность неспецифических адаптационных реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов – стрессоров (физических или психологических), нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма» [2]. Под стрессоустойчивостью в современной психолого-педагогической науке понимают системную динамическую характеристику, определяющую способность человека противостоять стрессогенному воздействию или совладать со многими стрессорными ситуациями, активно преобразовывая их или приспособляясь к ним без ущерба для своего здоровья и качества выполняемой деятельности [3].

На основе анализа психолого-педагогической литературы выделены в структуре стрессоустойчивости личности следующие компоненты коммуникативный, мотивационный, эмоционально-волевой, поведенческий компоненты. Причем, следует отметить, что все компоненты стрессоустойчивости находятся в определенной взаимосвязи, и возможна компенсация невыраженности одних за счет большей развитости других.

В данном исследовании практический интерес представляет изучение проявления стрессоустойчивости и ее компонентов у студентов-первокурсников педагогических специальностей вуза. Для проведения исследования была определена следующая цель: изучить особенности проявления стрессоустойчивости и ее компонентов у студентов-первокурсников. В настоящем исследовании приняли участие 31 студент первого курса педагогических специальностей СКГУ им. М. Козыбаева. Метод, который был применен – тестирование, методики - Бостонский тест на стрессоустойчивость; «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявский, В.А. Федорошин (КОС); Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса; Методика оценки уровня волевого самоконтроля (вск) (А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман); Методика диагностики стресс-совладающего поведения (копинг-поведение в стрессовых ситуациях) Д. Амирхан.

В ходе исследования были получены следующие результаты: 16% респондентов обладают высоким, 26% - средним и более 58% низким уровнем стрессоустойчивости.



Рисунок 1 Процентное соотношение уровней стрессоустойчивости среди студентов первого курса педагогических специальностей СКГУ им. М. Козыбаева, (n=31)

В целом, большинство испытуемых склонны к переживанию состояния стресса, характерно отсутствие навыков эффективного преодоления различных стрессовых ситуации, данным студентам свойственна неспособность качественно адаптироваться к новым условиям окружающей действительности. Такие респонденты не выносят неустранимую тревогу, и чаще их выбор в стрессовой ситуации обусловлен не выбором будущего (неизвестности), а выбором прошлого (неизменности). Поэтому, за счет не выраженного стойкого совладания у них чаще возникает состояние внутреннего напряжения. Можно конкретизировать этот результат как стремление таких первокурсников не к успеху, а к избеганию неудач в ситуациях обучения в вузе. Лишь небольшая часть выборки испытуемых 16% с высоким и 26% - со средним уровнем стрессоустойчивости способны переносить негативные воздействия извне и совладать со многими стрессорными ситуациями, активно преобразовывая их или приспособляясь к ним без ущерба для своего здоровья и качества выполняемой деятельности.

Для выявления особенностей проявления коммуникативного компонента стрессоустойчивости была использована методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синавский, В.А. Федорошин (КОС).

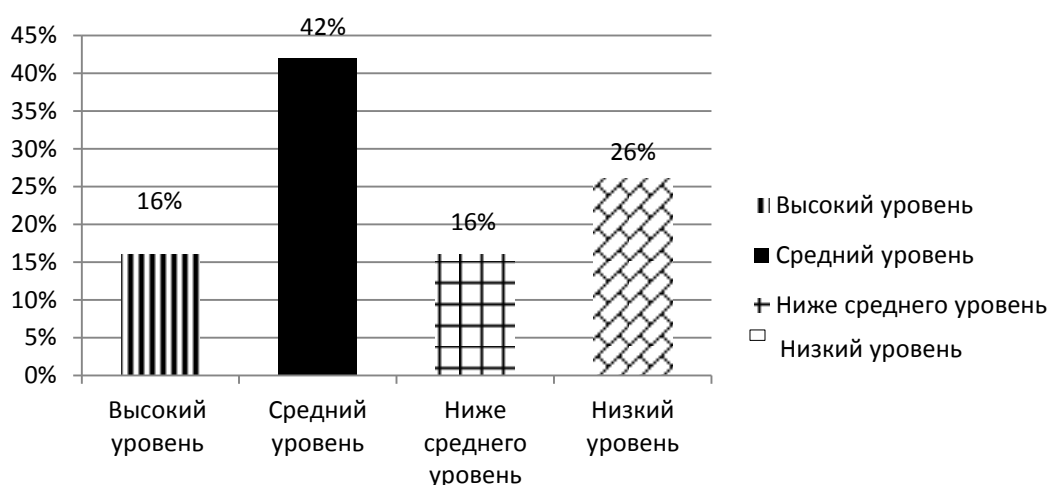


Рисунок 2 Процентное соотношение уровней коммуникативного компонента стрессоустойчивости среди студентов первого курса педагогических специальностей СКГУ им. М. Козыбаева, (n=31)

Анализ данных показывает, что 26% испытуемых, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных склонностей и 16% уровнем ниже среднего. Эти студенты, как правило, не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают свои мнения, тяжело переживают обиды; проявления инициативы в общественной деятельности крайне снижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений. Для 42% испытуемых, характерен средний уровень проявления коммуникативных склонностей. Они стремятся контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают своё мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. 16 % испытуемых относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Всё это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Для выявления особенностей проявления мотивационного компонента стрессоустойчивости была использована методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса

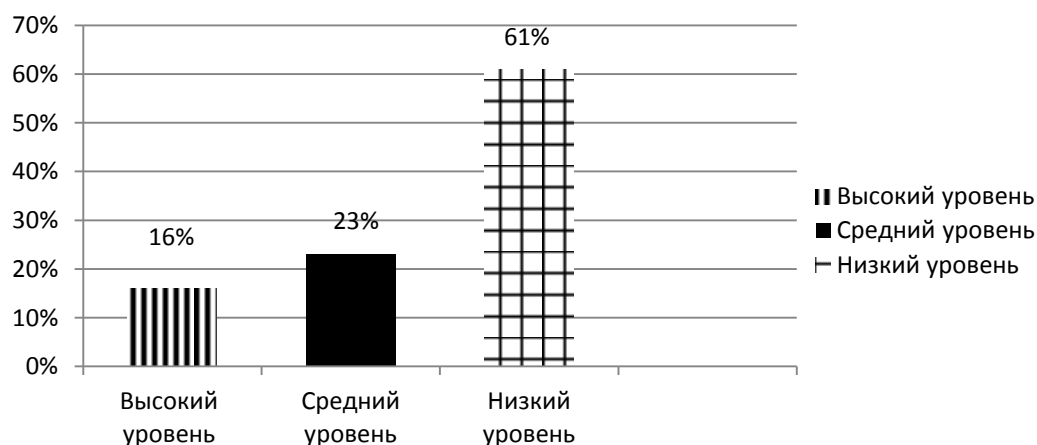


Рисунок 3 Процентное соотношение уровней мотивационного компонента стрессоустойчивости среди студентов первого курса педагогических специальностей СКГУ им. М. Козыбаева, (n=31)

Анализ данных показывает, что 61% испытуемых, характеризуются низким уровнем проявления мотивации к успеху. Для таких испытуемых характерно следующее: обычно мало инициативны, уклоняются от ответственных заданий, ищут причины отказа от них, отличаются меньшей настойчивостью в достижении цели; выбирают легкие задания, не требующие больших трудовых затрат, склонны недооценивать свои возможности, быстро расстраиваются при неудачах, снижают самооценку своих возможностей. Для 23% испытуемых, характерен средний уровень проявления мотивации к успеху. Они мотивированны на успех, но в умеренной степени, в зависимости от ситуации могут проявлять либо большую, либо меньшую целеустремленность. 16 % испытуемых относятся к группе с высоким уровнем проявления мотивации к успеху. Студенты, ориентированные на успех, ведут себя

следующим образом: адекватно оценивают свои способности, мобилизуются при неудачах, повышают энергетические, интеллектуальные ресурсы.

Для выявления особенностей проявления эмоционально-волевого компонента стрессоустойчивости была использована методика оценки уровня волевого самоконтроля А. Г. Зверкова, Е. В. Эйдмана.

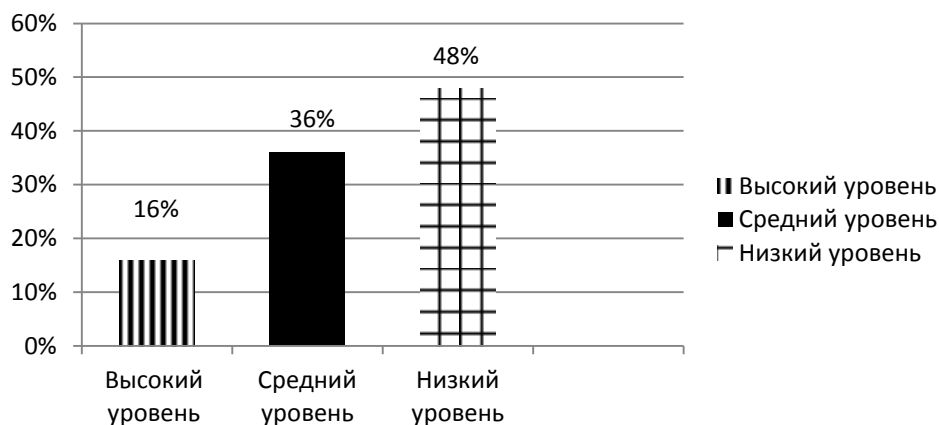


Рисунок 4. Процентное соотношение уровней эмоционально-волевого компонента стрессоустойчивости среди студентов первого курса педагогических специальностей СКГУ им. М. Козыбаева, (n=31)

Анализ данных показывает, что 48% испытуемых, характеризуются низким уровнем проявления самоконтроля. Для таких испытуемых характерно следующее: чувствительность, эмоциональная неустойчивость, ранимость, неуверенность в себе, импульсивность. Для 36% испытуемых, характерен средний уровень проявления самоконтроля. Они в умеренной степени проявляют способность руководить собственным поведением в эмоционально сложной или экстремальной ситуации. 16% испытуемых относятся к группе с высоким уровнем проявления эмоционально-волевого компонента, что, в свою очередь характерно для лиц эмоционально зрелых, активных, независимых, самостоятельных, ответственных, уверенных в себе.

Для выявления особенностей проявления поведенческого компонента стрессоустойчивости была использована методика диагностики стресс-совладающего поведения (Д. Амирхан).

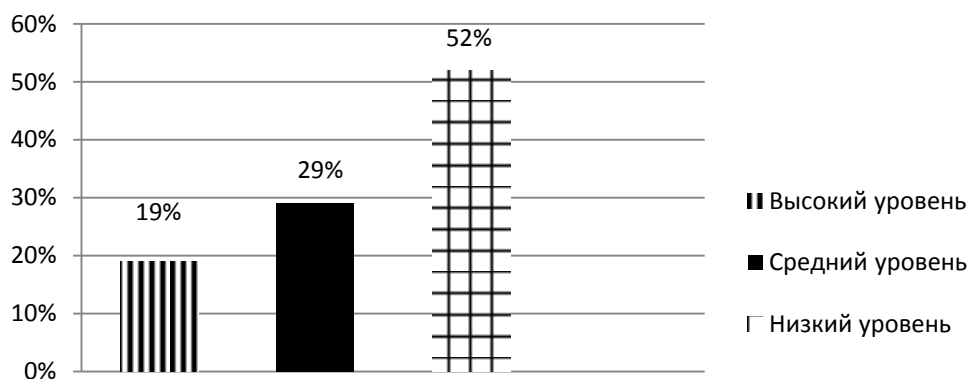


Рисунок 5. Процентное соотношение уровней поведенческого компонента стрессоустойчивости среди студентов первого курса педагогических специальностей СКГУ им. М. Козыбаева, (n=31)

Анализ данных показывает, что 52% испытуемых, характеризуются низким уровнем стресс-совладающего поведения. Для таких испытуемых характерно наличие такой базисной копинг-стратегии как «избегание» стрессовых ситуаций. Для 29% испытуемых, характерен средний уровень проявления стресс-совладающего поведения. Они, в большинстве случаев, используют такую базисную копинг-стратегию как «поиск социальной поддержки». 19% испытуемых относятся к группе с высоким уровнем стресс-совладающего поведения, что, в свою очередь характерно, ответственных, уверенных в себе людей с преобладающей копинг стратегией «разрешение проблем».

Таким образом, анализ результатов эмпирического исследования свидетельствуют о том, что студенты-первокурсники педагогических специальностей вуза нуждаются во внедрении системы мер по психолого-педагогическому сопровождению, а именно в условиях, позволяющих развить высокий уровень стрессоустойчивость. В качестве таких условий предлагается в рамках преподавания дисциплины «Психология и развитие человека», предназначенной для всех педагогических специальностей вуза осуществить комплекс мер по развитию такого профессионально важного качества как стрессоустойчивость. Так, занятия по данной дисциплине нужно организовать таким способом, чтобы каждый компонент стрессоустойчивости (коммуникативный, мотивационный, эмоционально-волевой, поведенческий компоненты) развивался при помощи специальных методов, тренинговых упражнений, бесед, дискуссий. Рекомендуются также в рамках образовательной программы в целом, и отдельных дисциплин в частности расширять все виды активной учебной деятельности, приближенные к деятельности профессиональной. Речь идет о практических упражнениях, прикладных исследованиях, ролевых играх, демонстрациях в обучении студентов, и, вообще, об увеличении объема творческой самостоятельной работы студентов.

Список литературы

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с.
2. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 2002. – 225 с.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 330 с.

УДК 371.133.2

Создание эффективной образовательной среды на уроках литературы через самоактуализацию одаренных детей

*Васильева О.В.
кандидат филологических наук, доцент
СКГУ им. М.Козыбаева,
учитель высшей категории
Школа-лицей для одаренных детей ЛОРД
Казахстан, г. Петропавловск*

Аңдатпа

Мақалада дарынды баланың әлеуметтік құзыреттілігінің мәселелері, әлеуметтік құзыреттіліктің жеткіліксіздік мәселелері, өзіндік жүзеге асыру қиындықтары мен жоғары танымдық мүмкіндігін өзіндік белсендіру жолдары және оқушының эмоционалдық интеллектісін дамытуда шешу жолдарының мүмкіндігі қарастырылады. Бұл қойылған мәселе мектепте әдебиет сабағын оқытумен байланысты.

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы недостаточной социальной компетентности, некоторые трудности самореализации и самоактуализации при высокой познавательной способности у одаренного ребенка и возможности её разрешения с развитием эмоционального интеллекта школьника. В контексте поставленной проблемы изучено значение уроков литературы в школе.

Annotation

The article deals with the problem of lack social competence, some of the difficulties of self-realization and self-actualization at a high cognitive ability of a gifted child and the possibility of its resolution with the development of emotional intelligence of schoolchild. In the context of the problem literature lessons are studied .

Одаренность ребенка при широком спектре положительных моментов, сопровождается и рядом трудностей, от решения которых зависит дальнейшая успешность ученика. В их числе – недостаточная социальная компетентность, некоторые трудности самореализации и самоактуализации при высокой познавательной способности и потребности в накоплении и переработке знаний. Богоявленская Д.Б. отмечает также необходимость формирования у одаренного ребенка адекватной мотивации процесса деятельности [1]. Познавательная деятельность должна лежать не вне цели познавательного процесса, а сама становится целью. Иными словами, ребенок должен стремиться к познанию не потому, что ему поставят хорошую оценку и похвалят, а потому, что в процессе познания он развивается. В первом случае познавательная деятельность, даже если она будет выполнена блестяще, не превышает рамок полученного задания. При ином подходе, когда познавательная деятельность становится самопознанием, мы имеем дело с самодвижением деятельности, что, несомненно, способствует ранней самоактуализации одаренного ребенка. Для этого требуется сформировать у него не только интеллектуальные способности, но и качества, лежащие вне сферы прямого развития интеллекта, связанные с самоактуализацией - «особого вида деятельностью человека, направленной на самосовершенствование, развитие своей социальной и индивидуальной компетентности, максимальное использование своего потенциала на благо общества и самого себя» [2] . Нельзя, таким образом, не согласиться с мыслью о том, что «одаренность – это не просто результат высоких способностей ребенка, но в первую очередь это проблема становления его личности» [3].

Обозначенные выше проблемы напрямую связаны с развитием у одаренного ребенка эмоционального интеллекта (ЭИ) - «способности перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений» [4]. Опуская историю становления понятия «эмоциональный интеллект», отметим, что определение это «выросло» на базе явления, названного в 1920-х годах американским психологом Э.Торндайком «социальным интеллектом», основанным на «дальновидности в межличностных отношениях». По его словам, основная функция социального интеллекта – прогнозирование поведения. Согласно его концепции, социальный интеллект — познавательная специфическая способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми. Эмоциональный интеллект и его компоненты: понимание (распознавание и осознание) своих эмоций, управление своими эмоциями, контроль экспрессии также способствует развитию коммуникативных навыков.

Во многих исследованиях, посвященных этой проблеме, понятия эмоциональный и социальный интеллект рассматриваются в тесной взаимосвязи [5]. Власовой О.Б. вводится даже понятие «эмоциональная одаренность» - непринужденное и

нестандартное выражение эмоций, но с учетом ситуации и уместности эмоционального поведения. [6]. Люди с хорошо развитым ЭИ вырабатывают функцию эмоциональной самозащиты, позволяющую им принять и правильно пережить стрессовую ситуацию без «застывания» в проблеме. Безусловно, что все вышеперечисленное способствует формированию социальных и эмоциональных компетенций, помогает успешной социализации человека.

Возникает вопрос: каким образом можно помочь одаренному ребенку развить свой эмоциональный интеллект, столь необходимый ему для успешной социальной адаптации? На наш взгляд, большое значение в контексте поставленной проблемы следует отвести урокам литературы в школе.

Литература как вид искусства, а мы не должны этого забывать и на школьных уроках, напрямую воздействует на эмоциональную сферу ученика.

Однако не стоит сводить уроки литературы лишь к поверхностному осмыслению категорий «прекрасное»/«безобразное». Нередко уроки литературы сводятся лишь к восторгам по поводу произведения, к биографии писателя и т.д. Урок литературы при правильной его организации дает возможность моделирования эмоциогенной ситуации. Под эмоциогенной ситуацией понимают «не просто объективно сложившуюся совокупность обстоятельств, но также ее оценку человеком, отношение к ней человека в связи с имеющимися у него потребностями, целями. Это оценка складывающейся для него обстановки, которая препятствует, не мешает или благоприятствует удовлетворению его потребностей, достижению целей» [7]. Главное, таким образом, в моделировании эмоциогенной ситуации не сама ситуация, а ее оценка как значимая для человека. Ситуации, моделируемые писателем в художественных произведениях, изучаемых в школе, настолько жизнеподобны в эмоциональном плане, что переживая их, одаренный ребенок проецирует эти эмоции на собственную жизнь, «сличает» чувства и эмоции, переживаемые героями, со своими собственными, идентифицирует их, развиваясь эмоционально. Задача учителя при подобном подходе так выстроить эмоциогенную ситуацию, чтобы она помогла ученикам максимально полно пережить эмоции, вызванные общением с литературой. Безусловно, от учителя в таком случае требуется не только большая эмоциональная самоотдача, но и доверие со стороны учеников. Ведь открыть душу человеку, с которым у них не установлен эмоциональный контакт подросток просто не захочет.

Эмоциогенную ситуацию можно моделировать практически на каждом уроке литературы в старших классах, поскольку тексты, предлагаемые для изучения школьной программой, нацелены на освещение и проникновение в основополагающие мировоззренческие вопросы. Вот почему так важно при обновлении программы по литературе в средней школе сохранить весь блок классических произведений, имеющих огромное не только познавательное и воспитательное, но и эмоционально формирующее школьника значение. Приведем лишь несколько примеров подобных ситуаций, которые могут стать значимыми для подростка.

Ситуация: роман М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени», княжна Мэри признается Печорину в любви, он отвечает: «Я вас не люблю».

Ситуация: роман в стихах А.С.Пушкина «Евгений Онегин», Татьяна плачет над письмом Онегина со словами: «Я вас люблю (к чему лукавить?)/ Но я другому отдана;/ Я буду век ему верна».

Ситуация: роман Тургенева «Отцы и дети», Базаров признается Одинцовой в любви, она уходит.

Ситуация: пьеса А.П.Чехова «Вишневый сад», Фирса забывают в запертом доме.

Подобных ситуаций множество, они касаются подростков напрямую, затрагивая в них те чувства, которые у одних еще дремлют, другими уже пережиты отчасти, третьи только знакомятся с этими чувствами и сопровождающими их эмоциями. Чтобы разобраться в предложенной ситуации необходимо не только хорошо знать текст

произведения, но и обладать некоторым жизненным опытом, а при отсутствии такового быть готовым к его приобретению. Погружаясь в мир литературного героя, ученик «проживает» предложенную ситуацию вместе с героем, распознает вместе с учителем чувства и эмоции, переживаемые им, практически устанавливая сам факт наличия эмоции у него и, возможно, у себя, т.е. идентифицирует эмоцию и чувство. Более того, уроки литературы – то место, где можно найти словесное выражение этой эмоции, чувства. Урок становится своего рода лабораторией эмоционального взросления одаренного ученика. Не менее важно найти в тексте и причины, вызвавшие те или иные эмоции у персонажа. При таком подходе к изучению произведения возникает и совершенно иная мотивация чтения художественной литературы: чтение не для оценки, а как акт самопознания, в процессе которого вырабатывается механизмы эмоциональной саморегуляции, что является важнейшим компонентом эмоционального интеллекта.

Подводя итог сказанному, отметим, что главным, на наш взгляд, в изучении литературы как школьного предмета должно остаться не только развитие столь актуальных сегодня основных коммуникативных навыков, что, безусловно, является важным в контексте обновления содержания образования. Нельзя забывать и то, что литература как предмет способствует формированию эмоциональных и социальных компетенций посредством переживания одаренными детьми эмоциогенных ситуаций, позволяющих ученику выявить, идентифицировать и научиться управлять собственными эмоциями, что неизбежно приведет к формированию высокого уровня ЭИ и, как следствие, социальных и эмоциональных компетенций.

Список литературы

1. Богоявленская М.Е. Природа «проблем» одаренных [Электронный ресурс] / <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=86>.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 5-й международной междисциплинарной научно-практической конф. 6–7 ноября 2002 г., г. Минск / Ред. коллегия: Л. А. Черепанова, Г. И. Шатон, А. А. Аладьин. Минск, 2003 [Электронный ресурс] / <https://docviewer.yandex.kz/?url=ya-serp>
3. Мукашева А.Б., Вишневская А.В. Социально-педагогические проблемы одаренных детей в Казахстане [Электронный ресурс] / http://www.rusnauka.com/32_PVMN_2011/Pedagogica/6_98093.doc.htm
4. Хлевная Е. Что такое эмоциональный интеллект без «оригинальных» концепций [Электронный ресурс] / <http://www.e-xecutive.ru/career/labormarket/1549599-chto-takoe-emotsionalnyi-intellekt-bez-originalnyh-kontseptsii>
5. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под редакцией Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., Издательство ИП РАН, 2009 [Электронный ресурс] / http://creativity.ipras.ru/social_IQ_2009.html
6. Деревянко С.П. Ситуативные аспекты актуализации эмоционального интеллекта [Электронный ресурс] / http://creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ_2009/derevyanko_social_IQ_2009
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Учебное пособие [Электронный ресурс] / <http://uchebnik-online.net/book/459-yemocii-i-chuvstva-uchebnoe-posobie-e-p-ilin/11-16-yemociogennye-situacii.html>

**Критериальный подход как один из факторов
формирования положительной мотивации обучающихся**

Дигенова Б. К., Жуманбаева А. О.

Тренеры центра уровневых программ

*Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» «Институт
повышения квалификации педагогических работников по Акмолинской области»*

digenova@bk.ru, zhumanbaeva68@mail.ru

Андатпа

Оқытуға арналған бағалау – бұл қажетті оқу деңгейі жетістігінің үрдісі және мектептік оқытудағы стресс себептерінің төмендеуі. Бұл мақалада критериалды бағалау– оқушының оқу нәтижелерін білім беру мақсаттары мен мазмұнына сәйкес келетін, нақты анықталған өлшемдер арқылы оқушылардың оқу жетістіктерін салыстыруға негізделген үдерісі туралы түсінік берілген. Критериалды бағалаудың басымдылығы мен түрлері, рубрикаторларды құрастыру нұсқамалары көрсетілген.

Аннотация

Оценивание для обучения – это процесс достижения необходимого уровня обученности и снижения причин стрессов школьного обучения.

В данной статье раскрывается понятия критериального оценивания, как оценивание, при котором результаты обучения каждого учащегося соотносятся с определенной образовательной целью. Выделены преимущества и типы критериального оценивания, предложена инструкция по разработке рубрикаторов и критерий.

Annotation

An evaluation for educating is a process of achievement of necessary level of train and decrease of school learning stresses' reason.

In this article opens up concepts of criterion evaluation, as evaluation at that the results of educating of every studying are correlated with a certain educational goal. There are distinguished advantages and types of criterion evaluation, also is offered an instruction on development of rubricates and criterion.

Необъективная оценка является одной из причин стрессов школьного обучения. Она может отбить любое желание к обучению и отрицательно повлиять на учащегося. В другом случае, получив хорошую оценку слишком легко, ученик также может потерять побудительный мотив к учению. Незаслуженно полученная плохая оценка может привести к тому, что ученик вообще перестаёт учиться. Только объективная оценка не вызывает у ребенка стресса и решит многие проблемы современного образования. И к таковым методам оценивания относится критериальное оценивание, которое обеспечивает здоровьесберегающий подход. Критерии оценки вырабатываются совместно учителем и учащимися во время открытого диалога. Оценивание - довольно сложный процесс и играет ключевую роль в деятельности, способствует развитию мотивации достижения успеха. К сожалению, в настоящее время мало внимания уделяется технологизации этого процесса.

Прежде чем говорить об оценивании, имеет смысл прояснить некоторые ключевые понятия. Мы часто слышим «учитель передает знания», «учитель транслирует знание», «мы осуществляем важную функцию», но сегодня общественный факт, что знание передать нельзя. Передается информация.

Информация, которую мы передаем, у учеников может сваливаться в кучу, а вот знания этой информации уже разложены по полочкам. Используя эту метафору, хотелось бы объяснить различие. Существует два подхода к образовательной деятельности. Один активно использовался и до сих пор используется во многих школах республики, от которого в развитых странах уже отказались – это направление бихевиоризма. И построение знаний в голове ребенка происходят спонтанным образом, не зависящим от учителя. Учитель использует только «кнут» и «пряник», поощрение и наказание для того, чтобы ребенок как-то, каким-то образом с этим справился и принял, уложив информацию в голове. Сегодня в большинстве стран мира превалирует другая точка зрения- знания конструируются учеником. Это направление в психолого-педагогической науке называется конструктивизм. Родоначальником этого учения является Л.С.Выготский. И здесь подход совершенно другой - построение знаний, тех самых «полочек» и переход информации именно в знания, осуществляется за счет инструментов, которые даны ребенку от природы. Это его логика, это его ассоциативные связи, которые у него образуются, это накопленный предыдущий опыт, его эмоциональная составляющая. Так вот эти инструменты от природы, а учитель может ему помочь, создавая ситуации, при которых идет развитие и формирование универсальных учебных действий.

При направлении бихевиоризм главная фигура в классе – учитель. Хороший учитель выбирает средства подачи информации так, чтобы эта «куча» не задавила ребенка. Педагог старается преподать тему занятий таким образом, чтобы заинтересовать учащихся. Он использует в оценивании только поощрение и наказание, которые заставят ребенка принять данную информацию и перевести эту информацию в знания. А как он реализует? Это уже не его проблемы. И если вы посмотрите - это наш традиционный, «хороший» учитель, я подчеркиваю «хороший» учитель. Который получает премии или звания «Учитель года». При конструктивизме ситуация совершенно другая. Главный в классе - ученик. Учитель уходит от кафедры, уходит от доски. Он как бы перемещается в конец класса. И его задача совершенно другая. Создание педагогической ситуации, при которой происходит развитие и обучение с учетом зоны ближайшего развития по Л.С.Выготскому (ЗБР).

Для перехода к понятию критериальное оценивание нам, прежде всего, необходимо понять, что же из себя представляет вообще оценивание. Оценивание как таковое - это сравнение полученных результатов. Вопрос с чем сравнивать? Традиционно всегда сравнивали с нормой. На представленном графике представлены различия, чем отличается понятия норма от понятия критерии. Критерий - перевод с греческого языка (др.-греч. κριτήριον — эталоны, мерило). Итак, с нормой или же с эталоном (Рис.1).

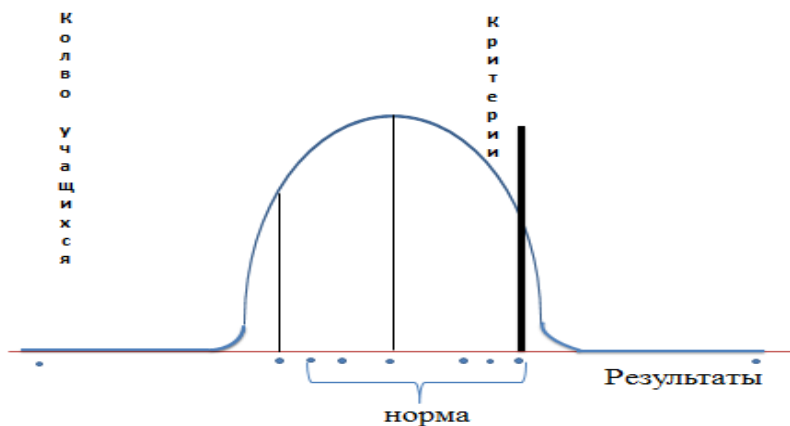


Рисунок 1. – Различия понятий «норма» и «критерии»

Само понятие критериального оценивания возникло в таких сферах как, например, обучение пилотов. Потому что норма формируется просто от результата. То есть мы чему-то учили, получили какие-то результаты. Количество учащихся, которые показывали эти результаты, ложится в нормальное классическое распределение. И выходит норма - это показатель большинства. И здесь возникает вопрос, а если мы плохо учили? Тогда и результаты будут низкими, и норма будет низкой? И можно ли такое использовать, если мы готовим пилотов для авиации? Плохо обучили и все равно мы им выдаем дипломы? И тогда впервые стало понятно, что есть такие сферы, где нельзя ориентироваться на нормы, а нужно доставлять некий эталон. Некий минимум, хуже которого быть не может. И тогда появилось критериальное оценивание. Критерий - это эталон, относительно которого происходят сравнения при оценивании. Этому не учат и уделяют мало внимания. Нам когда-то ставили отметки, и мы так делали и делаем. А вот что за этим стоит? И какова роль оценки?

На этой схеме (Рис. 2) представлено в самом общем виде место и роль оценивания в образовательном процессе.

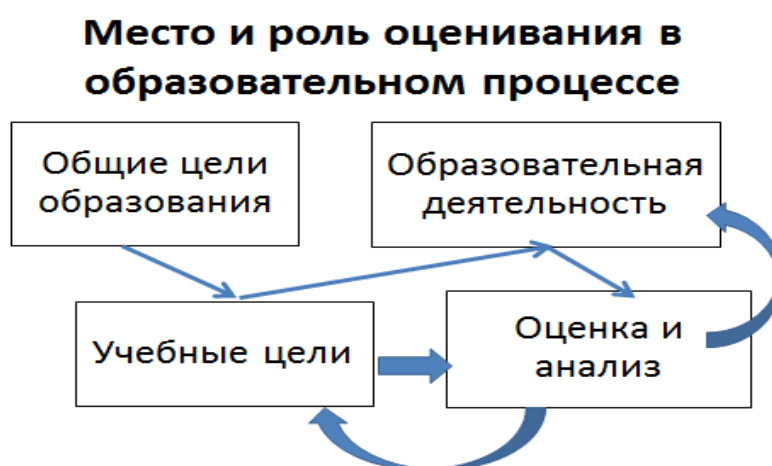


Рисунок 2.- Место и роль оценивания в образовательном процессе

Есть общие цели образования, которые раскладываются в учебные цели. Учебные цели - это ожидаемые результаты. Это не те цели, которые ставит себе учитель: я должен им рассказать, я должен им показать, я должен у них сформировать. А это те мишени, в которые учитель стремится попасть. Чем отличаются мишени от цели? Мишень всегда можно проверить, попал ты в нее или нет. И это способ попадания в цели, когда вешается мишень, а потом, попал или нет. Потому что можно очень легко попадать в цель. Стреляешь, а затем в то, что попал, называешь ожидаемым результатом. Вот это, кстати, понятие нормы. Итак, учебные цели - это ожидаемые результаты. В зависимости от ожидаемых результатов строится образовательная деятельность. И затем происходит оценивание достижений учащихся. При таком оценивании критерии в точности повторяют учебные цели. То, что мы обозначили как учебные цели и есть критерии оценивания в конкретной работе. Данная оценка влияет и на образовательную деятельность, и на формулирование учебных целей. То есть ключевая роль принадлежит оцениванию. И, к сожалению, традиционно у нас этому уделяется мало внимания. Значение оценки огромно для всех участников образовательного процесса, включая родителей и само учебное заведение, и государство. Что говорят нам стандарты? Фактически мы с вами находимся в ситуации, когда должны перейти в новую образовательную парадигму, суть которой в том, что ученик является центральной фигурой, становится субъектом учебной деятельности, а не объектом воспитания и обучения. Учитель из организатора

превращается в помощника, координатора, наставника этой образовательной деятельности. Государство определяет ожидаемые результаты, которые нам и представлены в стандартах, предъявляя требования к этим результатам, к образовательной программе и обеспечению образовательного процесса. Что говорят нам новые стандарты об оценивании? В стандартах напрямую сказано, что подход при оценивании должен быть критериальным. То есть оценивание относительно неких эталонов. Оценивание должно быть комплексным. То есть оценивать все три группы ожидаемых результатов. При оценивании должен быть применен уровневый подход и оценка достижений учащихся методом сложений. Кроме того, это оценка динамики достижений. Оценка эффективности деятельности всего образовательного учреждения и интерпретации оценки с учетом контекста.

Критерии оценивания - это учебные цели. В самом общем виде применяется ко всем абсолютно предметам. Можно выделить четыре группы учебных целей:

1. Владение предметным языком, основными фактами, концепциями, методами и т.д.
2. Применение полученных знаний при решении стандартных и не стандартных задач.
3. Применение знаний при решении как стандартных, так и нестандартных задач.
4. Синтез новых знаний и отношение к результатам своей деятельности.

Они в том или ином виде присутствуют во всех предметах.

Учебные цели можно подразделить на следующие категории. Всем известны знания и умения, которые в свою очередь раскладываются на простые и сложные. В таблице 1 приведены примеры простых умений, простых знаний, сложных знаний и сложных умений.

Таблица 1. - Примеры простых умений, простых знаний, сложных знаний и сложных умений

Категории учебных целей

Простые	Воспроизведение фактов, например дат, мест, событий	Сокращение дробей Орфографически и пунктуационно грамотное письмо Перевод слов
Сложные	Понятия, например, «демократия», Обобщения, например, «солнце источник жизни на земле»	Решение задач Создание собственных письменных текстов Постановка эксперимента Работа в группах

Но, к сожалению, что с этим делать, пока не очень понятно. Важный момент, сложные знания и умения, не получаются путем сложения простых. Поэтому подход при котором мы вначале выдаем простое, а потом будем выдавать сложное – по нашему мнению сложно, если точнее не возможно. Сложные знания и умения не формируются путем сложения простых. И наиболее эффективно изначально тренировать детей уже на сложных ситуациях. И это достижимо через применение уровневого подхода в процессе обучения. Мы традиционно в троечники записываем неудачных детей, но это по нашим представлениям, неуспешные дети. Но удовлетворительная отметка - это тоже определенное достижение ребенка, по

стандартам это освоение базового уровня. Хорошо и отлично это надстройка над этой самой базой. Это требует больших изменений вообще в менталитете, как учеников, учителей так и их родителей. А когда это реально может произойти? Как мы оцениваем сейчас, так и оценивали нас. Используем метод вычитания, когда учащийся приносит нам работу, мы ставим отметку «5» и оттуда начинаем вычитать. Мы его наказываем путем вычитания из пятибалльной отметки. Может, все-таки верно будет оценивать методом сложения? Так как у нас есть базовый уровень, который оценивается на «3», к нему добавлять баллы за достижения.

Раскрывая столь важную тему, нельзя не сказать и о проблемах оценивания, с которыми сталкивается учитель на практике. В первую очередь это соотношение личностно-ориентированного и социально ориентированного оценивания. Кроме того, существует соотношение количественного и качественного оценивания. Необходимо осуществлять выбор адекватной формы задания, рассматривая личностно-ориентированное и социально-ориентированное оценивания. Конечно же, каждому учителю хочется внимательно относиться к конкретному ученику и соответственно оценивать его относительно самого себя и его динамики развития. Хочется поощрить учащегося за старания, хотя он и не достиг еще достойных результатов. Или, наоборот, наказать нерадивого ученика не смотря на то, что он делает быстро и много, но не достаточно, по мнению учителя, работы. Это личностно-ориентированное оценивание, но, с другой стороны, мы должны быть более объективны и оценивать ребенка относительно неких общепринятых норм и параметров. Поэтому личностно-ориентированное оценивание проводится постоянно и является формирующим, осуществляется на стадии выполнения работы и безотметочно, вербальным и невербальным способами. Так работает учитель при личностно-ориентированном оценивании. Социально-ориентированное оценивание осуществляется эпизодически. Это констатирующее оценивание, когда оценивается в виде отметки уже завершённая работа учащегося, после освоения им темы. Использование формирующего и констатирующего оценивания, позволяет сочетать эти два подхода. Теперь о проблеме соотношения количественной и качественной оценки. Количественная оценка имеет в виду число правильных ответов, правильно решенных задач. Её осуществлять довольно легко. Мало кто будет оспаривать, что правильный ответ на самом деле может быть не правильным. Такая оценка легка в работе и объективна. Качественная же оценка касается оценки качества выполненного задания. Например, сочинение, творческая работа, сложные задачи не по готовому алгоритму. Когда мы хотим увидеть творчество и эвристичность при выполнении той или иной работы, оцениваем не просто количество правильно выполненных или не выполненных заданий, а рассматриваем качество выполнения работы. И вот это гораздо сложнее. Во-первых, такая оценка зависит от типа и вида заданий. Во-вторых, качество оценивания всегда гораздо труднее, более трудоемкая работа и необходимо уделить больше времени, чем оценивать количество правильных ответов и заданий. Здесь очень трудная исключительная субъективность. Еще один важный момент — это выбор адекватной формы задания.

Мы нашли ответы, на многие вопросы, используя на практике критериальное оценивание. Приводим пример 6 критериев, по которым идет оценивание по предметам естественно-научного цикла:

- А.Единство мира (осознание места и роли науки в обществе);
- В.Коммуникация (владение научным языком);
- С.Научные знания и понятия (владение предметом, умение решать задачи и оценивать новые идеи, понимание природы науки);
- D.Научное исследование (выдвижение гипотезы, планирование эксперимента);
- Е.Обработка данных (получение данных, их организация, перевод из одной формы представления в другую, интерпретация, выводы);

- **Г.Проведение экспериментов** (индивидуальная и групповая работа руками). Сгруппировали задания, которые мы использовали для оценивания в таблице 2.

Таблица 2

Форма задания	Критерии					
	А	В	С	Д	Е	Г
Эссе	✓	✓	✓	✓		
Устное сообщение	✓	✓	✓	✓		
Тест			✓	✓	✓	
Исследование		✓	✓	✓	✓	✓
Лабораторная работа			✓	✓	✓	✓

Слева приведены основные типы заданий, которые нами были использованы, а справа на них наложены критерии. И мы получили некую матрицу. В таблице 3, приведен пример рубрикаторов для оценивания одной формы задания - исследования.

Таблица 3.

Критерий	Аспекты				Баллы
Д.Научное исследование	Гипотеза, которую можно проверить	Ключевые параметры	Адекватная процедура	Обсуждение результатов	
	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	
Е.Обработка данных	Организация данных	Вычисление и представления	Интерпретация и выводы	Объяснение	
	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	
Г.Проведение эксперимента	Точность и аккуратность	Надежность результатов	Наблюдательность	Кооперация в группе	
	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	
В.Коммуникация	Использование терминологии		Логичность и ясность изложения		
	0 1 2		0 1 2		
Общее количество баллов			/28	отметка	

В ходе работы с учащимися мы выяснили, что для того, чтобы получить качественную оценку, необходимо использовать только 3-4 бальную шкалу оценивания. Теперь, возвращаясь к нашей 3-х бальной системе оценивания, у нас получается максимальное количество - 28 баллов. Путем перевода технических баллов мы получаем отметку. Предлагаем наиболее оптимальный, перевод баллов, который целесообразно использовать с помощью процентной шкалы. Например, 91-100% - «5», 71-90% - «4», 45-70% - «3», менее 45% - «2». Совсем не обязательно выбирать именно такие границы и параметры. Настоятельно рекомендуем, что эти границы должны быть едины для всех предметов, и используются всеми учителями.

Возможно, покажется, что это сложная процедура. Стоит самому педагогу или совместно с учащимися разработать одни критерии оценивания и к ним рубрикаторы. И на их примере разрабатываются остальные. Достаточно выделить все основные задания, которые вы выполняете с учащимися. И это будет работать длительное время. Из нашего опыта работы мы с уверенностью можем сказать, что это пока единственный способ проведения качественного оценивания. Процесс трудоемкий, не спорим, но он положительно и эффективно работает на социализацию, взросление ребенка, а также формирует у учащихся навыки самоанализа, самооценивания, ответственности за результаты своего труда. А это далеко не маловажные проблемы наших современных детей.

Список литературы

1. Статья «Критериальное оценивание достижений, учащихся по физике». Макарова Е.Г. Средняя общеобразовательная школа-гимназия №17 г.Актобе
 2. Copyright Педагогический журнал "Коллеги" Интернет-портал Детство-kz" © 2014
 3. А.А. Красноборова. Критериальное оценивание в школе. Пермь, ГПТУ, 2010г.
 4. М.Я Шнейдер. Оценка качества образования в школах международного бакалавриата.
 5. Методические пособия АО Назарбаев. Интеллектуальные школы по критериальному оцениванию.
- Ссылки на сайт:
1. <http://www.zavuch.info/uploads/methodlib/2013/3/27/statya.doc>
 2. http://xpt.narod.ru/files/html/xpt/materials/ocenka/ob_ocenivanii_znaniy.htm
 3. <http://festival.1september.ru/articles/626445>

УДК 159.99

Деятельность педагога как фактор психологической безопасности образовательного пространства

*Донченко И.А.
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой менеджмента образования и психологии
Коммунального учреждения «Запорожский областной институт
последипломного педагогического образования»
Запорожского областного совета (Украина)
dia75@ukr.net*

Аңдатпа

Мақалада педагогтің қызметін саналы түрде өзіндік ұйымдастыру білім беру кеңістігінде психологиялық қауіпсіздікті қамтамасыз етуге жағдай жасау ретінде қарастырылады. Педагогтің кәсіби қызметінің құрылымы ашылды. Педагогтің өзіндік кәсіби қызметінің құрылымы мен оны саналы ұйымдастыру қатынасының түсінігі анықталды.

Аннотация

В статье рассматривается осознанная самоорганизация деятельности педагога как необходимое условие для обеспечения психологической безопасности образовательного пространства. Раскрыта структура профессиональной деятельности педагога. Определена необходимость понимания педагогом структуры своей профессиональной деятельности и осознанного отношения к ее организации.

Annotation

The article considers the conscious organization of activity of the teacher as a necessary condition for the psychological security of the educational space. Discovery of the structure of professional activity of a teacher. The necessity of understanding the structure of the teacher of their professional activities and informed attitude to its organization.

Проблема психологической безопасности образовательного пространства в последнее время становится все более и более актуальной. Все больше исследователей и практиков обращают внимание на необходимость активной разработки данной проблематики на различных уровнях, включая и профессиональный, связанный с профессиональной деятельностью педагогических кадров в образовательном пространстве.

В самом общем виде, структура образовательного пространства включает в себя, три базовых компонента:

- пространственно-предметный, т. е. пространственно-предметные условия и возможности осуществления обучения, воспитания и социализации детей;
- социальный, т. е. пространство условий и возможностей, которое создается в межличностном взаимодействии между субъектами учебно-воспитательного процесса (учащимися, педагогами, администрацией, родителями, психологами и другими);
- психодидактический, т. е. комплекс образовательных технологий (содержания и методов обучения и воспитания), построенных на тех или иных психологических и дидактических основаниях [2].

Предметом нашего обсуждения в данной статье является социальная подструктура образовательного пространства - межличностное взаимодействие между субъектами учебно-воспитательного процесса, в котором осознанная организация собственной деятельности педагогом является одним из необходимых условий создания психологически безопасного, экологичного пространства для обучения и развития личности учащихся.

Под психологической безопасностью образовательного пространства мы понимаем такую его организацию, которая обеспечивает благоприятные условия для личностного и профессионального развития всех его субъектов и исключает их психологическую травматизацию. Понятие экологичности образовательного пространства используется нами в данном случае как синоним его психологической безопасности.

Одним из значимых факторов обеспечения психологической безопасности образовательной среды является осознанное отношение педагогов к организации собственной профессиональной деятельности.

С психологической точки зрения деятельность это внешняя и внутренняя активность человека, направленная на сознательное достижение поставленной цели. Ключевыми словами, на наш взгляд, в этом определении является цель и ее осознанное достижение.

Осознанное достижение цели предполагает осознание всех структурных компонентов деятельности и самоорганизации деятельности на основе этого осознания. Базовым процессом здесь является понимание. К сожалению, опыт нашей профессиональной деятельности показывает, что многие педагоги не понимают, что они делают, не смотря на то, что они совершают свои действия вполне осознанно, когда мы начинаем задавать вопросы относительно понимания структуры деятельности, оказывается, что полного понимания нет.

С позиции психологической науки в структуру деятельности входят следующие компоненты: цель, задачи, средства и способы решения каждой из задач, критерии и показатели достижения цели, условия, необходимые для ее достижения. Кроме того

деятельность всегда субъектна – человек, выполняя ее, занимает активную позицию, направленную на преобразование объекта своей деятельности, а значит, является ее субъектом. А сам субъект имеет собственные ресурсы (умения, способности, возможности) и ограничения, которые либо способствуют, либо мешают в процессе выполнения деятельности.

Понимание предполагает осознание педагогом всех структурных компонентов профессиональной деятельности в их совокупности, что позволяет субъекту целостно видеть и осознавать ситуацию своей профессиональной деятельности. В случае если хотя бы один элемент деятельности не осознается, то это приводит к непониманию деятельности, при чем это не значит, что человек не осознает своих действий. Такой подход к различению понятий «осознавание» и «понимание» активно развивается в рамках системомыследеятельностного подхода [Г.П. Щедровицкого].

Более того, отсутствие понимания целостной структуры деятельности приводит к тому, что педагог вместо обеспечения экологичности образовательного пространства, способствует травматизации личности всех его субъектов: учащихся, коллег и т.д. И при этом, в большинстве случаев, педагог перекладывает ответственность за происходящее на других. У него создается иллюзия, что его понимание ситуации является единственно правильным. При чем самостоятельно педагогу достаточно сложно выйти за рамки своего существующего понимания, что порождает, в свою очередь, дополнительное напряжение.

Исходя из вышеизложенного тезиса, можем сделать вывод, что в процессе непрерывного профессионального развития педагога необходимо использование специальных технологий для организации понимания им структуры собственной деятельности и особенностей ее самоорганизации в условиях образовательного пространства.

Такие технологии основываются на активизации и развитии профессионального мышления педагога за счет процессов проблематизации, целеполагания, проектирования и рефлексии.

Основной задачей использования данных технологий является организация для педагога шага в развитии, что в свою очередь предполагает более целостное понимание им структуры своей профессиональной деятельности. Соответственно, такое понимание предполагает:

- осознание педагогом цели своей профессиональной деятельности и соотнесение ее (цели) с теми задачами, которые заданы образовательной системой;
- осознание критериев и показателей, которые свидетельствуют о том, что цель достигнута;
- понимание, проектирование путей достижения цели;
- сознательный выбор адекватных условиям осуществления деятельности средств и способов достижения цели;
- осознание собственных ресурсов, возможностей и ограничений при достижении цели;
- понимание механизмов возникновения трудностей и неудач в профессиональной деятельности при рефлексивном анализе собственной деятельности;
- субъектную позицию педагога, предполагающую осознание им собственной ответственности за организацию своей профессиональной деятельности, за неудачи и успехи в ней.

Практика показывает, что такое понимание становится возможным только в том случае, если педагог выходит в управленческую позицию, т.е. позицию организатора собственной деятельности для эффективного решения профессиональных задач.

Одним из способов организации выхода в управленческую позицию является создание рефлексивной среды. Рефлексивная среда, это среда, в которой

организовывается коммуникация субъектов, с целью расширения понимания процессов происходящих в деятельности. Т.е. рефлексивную среду составляют люди, которые задают вопросы друг другу, ответы на которые расширяют понимание структуры собственной деятельности и особенностей ее самоорганизации каждым участником этой среды.

Таким образом, профессиональная деятельность педагога является значимым фактором обеспечения психологической безопасности образовательного пространства. Для эффективного решения этой задачи педагогу необходимо занять оргуправленческую позицию, которая позволяет более целостно понимать структуру собственной деятельности и осознанно ее проектировать и реализовывать. Обеспечить выход в такую позицию может создание рефлексивной среды.

Список литературы

1. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.
2. Ясвин В. А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В.И. Панова. - М. : Молодая гвардия, 1997. – 176 с.

УДК 159.99

Психологические акции как направление психолого-педагогической деятельности по созданию безопасной образовательной среды

*Ебишева Г.Т.
Педагог-психолог
КГУ «Средняя школа №32»
egaliya77@mail.ru*

Андатпа

Мақалада мектептегі тілектестік әрекеттестікті қалыптастырудың маңыздылығы (бір-біріне деген сенімділік, көңіл аудару және сыйластық, психологиялық қолдау, ұжымдағы әрбір адамның қауіпсіздігі туралы қамқорлық) Психологиялық акция ұйымы арқылы қауіпсіз білім беру ортасының бір шарты ретінде ашылады.

Аннотация

В статье раскрывается важность формирования доброжелательных взаимоотношений в школе (доверие друг к другу, внимание и уважение, психологическая поддержка, забота о безопасности каждого члена коллектива) как одного из условий создания безопасной образовательной среды через организацию психологических акций.

Abstract

The article deals with the importance of establishing friendly relations in school (mutual trust, consideration and respect, psychological support, care for the safety of each member of the team) as one of the conditions for creating a safe learning environment through the organization of psychological actions.

Проблема психологической безопасности образовательной среды приобретает в последние годы все большую актуальность. Значительный вклад в изучение психологической безопасности образовательной среды внесли ученые такие как: В.В. Авдеев, Б.Г. Ананьев, Л.Ф. Бурлачук, И.В. Дубровина, Б. Краус, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и другие.

Образовательная среда является частью жизненной, социальной среды человека. Такие характеристики, как доброжелательная атмосфера; высокие ожидания от работы учащихся без предвзятости, одинаковые способы оценивания учащихся; высокий уровень вовлеченности в образовательную среду и процесс обучения, а также вовлеченность родителей; обучение социальным навыкам взаимодействия – повышают безопасность образовательной среды и ее защитную функцию.

Одной из существенных психологических опасностей в образовательной среде является неудовлетворение важной базовой потребности в личностно–доверительном общении, и как следствие – склонность к деструктивному поведению, негативное отношение к образовательным учреждениям и нарушения психического и физического здоровья. Потенциально опасными в процессе развития школьника являются: переход из дошкольного детства в школьную жизнь, начало обучения в основной школе и переход из основной в старшую школу. Опасность состоит в том, что при неблагоприятных условиях этап адаптации к новой ситуации обучения идет болезненно и может затянуться. Наиболее важными условиями образовательной среды, создающими и обеспечивающими психологическую безопасность, являются: 1) доброжелательные взаимоотношения (включают в себя доверие друг к другу, внимание и уважение, психологическую поддержку, заботу о безопасности каждого члена коллектива и др.); 2) дисциплина. Решение проблем психологической безопасности в образовательной среде, согласно исследованиям зарубежных психологов, может также осуществляться через программы по улучшению межличностного взаимодействия и обучению социальным навыкам.

Одним из направлений по созданию безопасной, психологически комфортной образовательной среды для всех участников педагогического процесса является организация в учреждениях образования Декад (Месячников) психологического здоровья.

В нашей школе нашли свой способ борьбы с осенней хандрой, и решили провести Декаду психологического здоровья под девизом: « Я хочу подарить тебе солнце!!! Просто так без особых причин». Вся декада проводилась в благоприятной и дружелюбной атмосфере. Сопутствующими для этого были различные мероприятия, психологические акции и соревнования между обучающимися, учителями, родителями.

Основная цель акций — расширение жизненного пространства участников за счет внесения в их жизнь новых дополнительных смыслов, ценностей, эмоциональных и интеллектуальных возможностей, культурных значений. Также акции помогают в развитии креативности, гибкости, в принятии нового опыта. Форма работы позволяет варьировать время проведения и количество участников. Акции могут быть эпизодичны, внезапны, невелики по количеству участников или длительности проведения. Важные особенности акций — ненавязчивость и необычность. Акции на время своей жизни создают в школе определенный настрой, доминирующее эмоциональное состояние, школа становится единым целым, а находящиеся в нем люди — близкими и интересными собеседниками.

В соответствии с возрастными особенностями учащихся мы организовали следующий план проведения психологических акций:

- Начальная школа — Акция «Тайный друг»; «Следопыты»; «Доброты в мире должны быть больше»;
- Основная школа — Акции «Забор претензий» и «Стена пожеланий»; социологический опрос «Журналист»;
- Старшая школа — Акции «Забор претензий» и «Стена пожеланий»; «Письмо самому себе».

Общешкольная игра «Радуга настроений» открывала «Декаду психологии». Игра "Радуга настроений" позволила создать состояние интриги, настроя школы на

"психологическую волну", формирования общего настроения именно той тональности, ради которой и проводится вся Декада в целом.

Опрос показал, что 52% респондентов пришли в школу с радостным настроением, 34% в спокойном расположении духа и только 14% опрошенных в грустном. Отрадно, что большинство учащихся и педагогов находятся в радостном, приподнятом настроении. Т.е. была проведена лёгкая ненавязчивая диагностика. Она не претендует на серьёзные прогнозы, но всё же о многом говорит. Кроме того, это просто красиво и необычно.

Учащимся 2-4 классов было предложено принять участие в акции «Доброты в мире должны быть больше», где учащиеся должны были на отдельных облачках написать добрые пожелания одноклассникам и учителям. Приятно было познакомиться с ответами детей.

Игра-поиск «Следопыты» позволила лучше узнать свою родную школу учащимся 3-5-х классов. Для успешного выполнения задания ребятам необходимо было проявить командный дух, сплоченность и показать весь арсенал своих коммуникативных навыков. С чем ребята успешно справились!

Акция «Тайный друг» способствовала развитию межличностных взаимоотношений среди учащихся младшего звена, поиску новых друзей и снятию барьеров общения за счет анонимности участия.

Акция «Я хочу, что бы в нашей школе...» позволила учащимся проявить свой интерес к школе, к людям, которые в ней работают и к тому, что в ней происходит. Кроме того, она способствовала развитию коммуникативных навыков обучающихся, улучшению настроения и эмоционального состояния. Учащиеся готовили индивидуально или от класса желание и/или пожелание и оформляли на листе бумаги в форме фрукта, овоща и, таким образом, создавалась Корзина пожеланий.

Результаты социологического опроса «Журналист» оказались интересными, информативными и познавательными. Важно отметить, что учащиеся называли многих учителей в номинации на какое-либо качество, но большинство голосов получили:

Рейтинговые вопросы ученикам об учителях

Номинация	1 место	2 место	3 место
Самый веселый	С.А.Сокол	Д.В.Лобунец	В.Д.Лобачев
Доброжелательный	М.В.Притула	О.Н.Баштанник	Ф.М.Чернышова
Справедливый	С.А.Сокол	Л.Ю.Коркина	И.Б.Капелюшная

Рейтинговые вопросы учителям об учениках

Номинация	1 место	2 место	3 место
Самый артистичный	Жусупов Д.	Журавлев Е.	Хаймолдин Д.
Эрудированный	Гугняк Р.	Шафикова С.	Бакенов И.
Вежливый	Жусупов Д.	Аленов Н.	

Во время психологической акции «Письмо самому себе» ученикам старших классов предлагалось написать письмо самим себе в октябре, запечатать его и дать на хранение психологической службе. Конфиденциальность оговаривается особо. Для создания реалистичности ситуации каждый участник акции вместе с бланком получает конверт. Данный вид работы позволяет затронуть глубинные чувства и эмоции участников. Они окунаются в собственные переживания, акцентируют внимание на актуальных ценностях и событиях, учатся выделять главное, находясь в состоянии искреннего диалога с собой. Чем открытые они будут на стадии написания письма, тем нагляднее через год смогут увидеть личностные изменения в структуре собственной личности.

На протяжении последнего дня предметной недели в школе были размещены плакаты с "Забором претензий" и "Стеной пожеланий", где школьники, а также их преподаватели могли выплеснуть свои эмоции. На "Заборе претензий" предлагалось написать то, что в школьной жизни не устраивает, не нравится, и что хотелось бы изменить. А на "Стене пожеланий" - слова благодарности, хорошего отношения к кому-либо.

Какая же Неделя психологического здоровья обходится без целителей детских сердец - уважаемых педагогов. С них начинается рабочий настрой и зависит продуктивность работы в школе. В учительской им были предложены советы по сохранению психологического здоровья относительно работы, и создания хорошего настроения.

Психологические акции, организованные как для обучающихся, так и для педагогов, - это игровая среда, которая на определенное время создается в пространстве школы. Она не мешает разворачиваться другим видам деятельности детей и взрослых, но имеет некоторое собственное содержание, правила, намеченный результат. Основной целью акций является расширение жизненного пространства участников за счет внесения в их жизнь новых дополнительных смыслов, чувственных красок, культурных значений.

Все проведенные мероприятия имеют профилактическую направленность и являются необходимыми для психологического оздоровления детей. Мы считаем что, такие мероприятия создают позитивный эмоциональный настрой в школе, приобретают устойчивые позитивные установки и формы поведения. Каждый участник образовательного процесса получают для себя ценную информацию, пользу, позитивное настроение.

Образовательная среда составляет основу жизнеспособности любого сообщества и потому важность изучения, моделирования и проектирования среды, где происходит воспитание и формирование личности, где все ее участники могут чувствовать защищенность и удовлетворенность основных потребностей, выходит на первое место в связи с необходимостью создания условий и воспитания подрастающего поколения, которое в ближайшем будущем составит основу общества. Создание и обеспечение психологической безопасности в образовательной среде может способствовать профессиональному развитию ее участников и выступать профилактикой асоциального поведения.

Список литературы

1. Баева И.А Психологическая безопасность в образовании: Монография. Санкт-Петербург, 2002. - 271с.
2. Баева И.А., Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. 2002.
3. Овчарова Р.В. Технология практического психолога в образовании. М.: Сфера, 2000. 448 с.
4. Сыманюк Э.Э. Психологическая безопасность образовательной среды. 2004

*Иманова А.Н. , Самуратова Р.Т.
Тренеры Центра уровней программ
ФАО НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Акмолинской области
г.Кокшетау, Казахстан
imanova.a@mail.ru*

Андатпа

Мақалада біліктілікті арттыру курстары барысындағы командалық оқытудың ролі қарастырылады. Негізінен, аталған тәсілдің ұйымдастырушылық және психологиялық ерекшеліктеріне көңіл бөлінген.

Аннотация

В статье рассматривается роль командного преподавания в ходе курсов повышения квалификации. Основное внимание уделяется организационным и психологическим особенностям данного подхода.

Abstract

In this article is considered the role of team teaching during the professional development courses. The main attention is paid to organizational and psychological features of the given approach.

Потребность современного общества в высококвалифицированных кадрах сегодня высока как никогда, поэтому развитие профессионализма у учителя является составной частью общегосударственной политики в социальной сфере. В формировании и развитии профессионализма педагога важную роль играет система повышения квалификации, для которой новые стратегии развития компетентности педагогов являются актуальной проблемой.

На выполнение вышеперечисленных задач направлена деятельность филиала «АО НЦПК «Өрлеу» института повышения квалификации педагогических работников по Акмолинской области». Главным результатом деятельности института является обеспечение единого концептуального подхода к повышению квалификации педагогов области. Мы пересматриваем традиционные подходы к организации курсов повышения квалификации, которые складывались на протяжении шести десятков лет. Поиск нового содержания, а также организационных форм направлен на создание открытой безопасной образовательной среды развития и саморазвития педагога.

Обучение на уровнях курсах организовано в форме тренингов, во время которых учителя, работая индивидуально, в парах, в группах, имеют возможность учиться, общаясь друг с другом. При этом очень важная роль отводится тренеру, роль которого не только обучение, а прежде всего оказание помощи учителям в формировании практических навыков по внедрению новых подходов в свою практику.

Тренер стимулирует групповой процесс, творческое инновационное взаимодействие, контролирует темпы и качество работы как группы в целом, так и каждого ее участника и это предъявляет к нему такие профессиональные требования как: позитивная направленность, умение активно слушать; умение задавать дивергентные, нестандартные вопросы, способность к саморегуляции, владение разнообразными мыслительными моделями, высокий энергетический потенциал, наличие личностно-профессионального опыта интерактивного обучения, способность к ценностно-смысловому взаимодействию с обучающимися.

Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Причем важно, что эта эффективность касается не только академических успехов обучающихся, их интеллектуального развития, но и

нравственного. Помочь другу, вместе решить любые проблемы, разделить радость успеха или горечь неудачи - также естественно, как смеяться, петь, радоваться жизни.

Главная идея обучения в команде - учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе!

Для достижения более высоких результатов обучения в последнее время все более популярными наряду с обучением в команде является подход командное преподавание –team-teaching.

Команда – это группа людей, объединенных общей целью, принимающих эту цель, как свою, выполняющих четко определенные роли. Члены команды говорят на одном профессиональном языке, имеют высокий уровень возможностей и права, отличаются слаженностью действий, приятием общих нравственных норм, традиций и ценностей. [1, стр.119].

Командное преподавание – team-teaching — форма ведения очного обучения, когда два преподавателя регулярно и сообща ведут занятия по единой программе с одной или несколькими группами учащихся. Методика командного обучения способствует большему общению между учениками и преподавателями. Работая командой, преподаватели обеспечивают высоко контролируемое, скоординированное и организованное обучение. А наличие в команде преподавателей с различными специальными навыками и опытом работы, просто бесценно и необходимо для всестороннего развития и качественного обучения. [2, стр.23].

Термин «team/collaborative teaching» (буквально: «преподавание в команде»/«сотрудничество в преподавании») – в широком смысле обозначает взаимодействие двух преподавателей с целью сделать обучение более эффективным. В более узком смысле термин описывает совместную работу двух или более преподавателей на аудиторном занятии, и именно это понимание является наиболее распространенным в зарубежной методике преподавания языка. [3, стр.23]

Командное преподавание стало в нашем институте общепринятой практикой в работе тренеров Центра уровневых программ на курсах третьего (базового) уровня. Тренеры, работая в паре с одной группой, принимают равную ответственность в обучении слушателей. Перед занятием они обсуждают функции каждого из них на каждом этапе, моделируют предстоящую деятельность. При этом, тренеры должны уметь координировать свои действия, открыто обсуждать разногласия, быть готовыми к изменениям собственных подходов к обучению и нести ответственность за свои действия (в том числе и за неудачные).

Педагоги отмечают, что данная практика дает очень многое в плане профессионального развития: совместная постановка целей, поиск решений, эффективное взаимодействие в процессе совместной работы, подготовка к занятиям и их обсуждение. Совместно планируют и преподают занятие или серию занятий, делятся учебными ресурсами, вместе оценивают достижения слушателей, а также совместно разрабатывают методы обучения на основе результатов оценивания. [3, стр.24].

При обучении на уровневых курсах тренерами Центра уровневых программ разрабатываются и развиваются различные модели командного преподавания, при которых наиболее типичными являются следующие варианты разделения функций членов команды:

«Кто-то преподает, кто-то наблюдает» – это модель командного преподавания, где один преподаватель ведет урок пока второй проводит детальное наблюдение обучающихся, вовлеченных в учебный процесс, а также то, насколько эффективны используемые приемы и формы обучения. Опыт показывает полезность структурированного наблюдения за работой коллеги с позиции четырех аспектов: преподавание, обучение, оценивание, эвалюация (отслеживание изменений и динамики развития).

«*Параллельное преподавание*» - модель, где оба преподавателя обучают одному материалу, но они делят группу на микрогруппы и проводят занятия одновременно. Некоторые группы могут работать достаточно самостоятельно под руководством одного преподавателя, в тоже время как другие группы - под руководством другого. Данная модель реализуется чаще всего во время второго этапа очного обучения при подготовке портфолио слушателей и презентаций к ним. При этом тренеры делят группу на две подгруппы и проводят формативное оценивание деятельности слушателей с помощью устных и письменных комментариев.

«*Алтернативное обучение*» - модель, где один преподаватель проводит запланированное занятие с большой группой, пока другой преподаватель проводит алтернативное или то же занятие, обучая слушателей с иным уровнем подготовки. Члены команды дают обучаемым возможность увидеть несколько подходов к изучению тем или решению задач (оценить эффективность использования тех или иных вариантов).

«*Парное преподавание*» - модель, где оба учителя преподают одновременно. Один тренер преподает новый материал, в то время как напарник дает разъяснения, задает вопросы, чтобы провести контроль деятельности слушателей. При этом каждый из преподавателей играет роль «консультанта». Возможен вариант: один преподаватель работает над изучением нового материала, другой проводит практическую часть урока. На четвертой неделе первого этапа очного обучения учителя разрабатывают среднесрочные планы серии последовательных уроков, работая в индивидуальном режиме. В это время тренеры проводят консультации параллельно для всех слушателей.

«*Аспектное преподавание*» - модель, где содержание и учащиеся разделены по аспектам, и учащиеся чередуются от одной станции учителя к другой. Каждый преподаватель отвечает за конкретный фрагмент занятия.

Распределение функций между членами команды может быть как стабильным, так и динамичным, меняющимся от занятия к занятию. В своей работе тренеры применяют стратегию «гибкого равноправия».

Работа команды преподавателей открывает дополнительные возможности для эффективности обучения на уровневых курсах повышения квалификации. Так как сотрудничество не заканчивается подготовкой к занятию и его совместным проведением. После занятия тренеры проводят детальную рефлекссию: анализируют и тщательно обсуждают результаты занятия, отмечают положительные моменты и особенности занятия, в тоже время детализируют ситуации, возникшие во время занятия и требующие корректировки. Находят пути решения существующих проблем, определяют дальнейшие шаги их преодоления.

Отличительными чертами сильной команды тренеров является то, что они оба верят в свой успех, поддерживают друг друга. Во-вторых, члены команды могут ставить точные цели и задачи перед каждым занятием, определять четкие правила и стили поведения.

Таким образом, работая на высоком уровне доверия, будучи честными друг перед другом, члены команды преподавателей способны постоянно совершенствовать свою профессиональную деятельность.

Вместе с тем, работа в команде может быть связана и с определенными сложностями, обусловленными как организационными, так и психологическими причинами. Сложности психологического плана связаны с особыми требованиями, предъявляемыми к межличностному взаимодействию в команде.

Преподаватели, приступающие к работе в команде должны быть симпатичны друг другу как личности, испытывать взаимное уважение друг к другу как специалистам в своей области, стремиться к сотрудничеству, уметь координировать свои действия, улаживать возникающие конфликты, открыто обсуждая разногласия, быть готовыми к

изменениям собственных подходов к обучению и нести ответственность за свои действия.

На курсах слушатели знакомятся с командным подходом, наблюдая за работой двух тренеров. Бесспорно, что командный подход в преподавании вызовет интерес у обучающихся, так как данное преподавание помогает удержать концентрацию их внимания в течение всего занятия. Перед слушателями всегда разные личности, голоса, методы, подходы, что вызывает неподдельный интерес, не дает заскучать. Парное преподавание помогает слушателям включиться в процесс обучения с первых дней достаточно быстро и легко. В тоже время, команда демонстрирует пример общения и сотрудничества, обучает этому группу, снимает существующие у многих педагогов психологические барьеры, связанные с общением и презентациями на профессиональные темы.

Партнерские отношения тренеров между собой и соблюдение перечисленных выше условий работы команды дают реальные результаты:

- большая сплоченность группы;
- активная межкультурная коммуникация между слушателями;
- улучшение результатов обучения.

Таким образом, сотрудничество преподавателей, работающих вместе для совершенствования, оттачивания собственного преподавания создает благоприятную безопасную образовательную среду для обучающихся.

Список литературы

1. Жайтапова А.А, Садвакасова З.М. Уроки менеджмента в организации образования: схемы и таблицы. Учебное пособие – Алматы.: 2007.-224 с.
2. Герчикова И.Н. Менеджмент. М., 1994.
3. Профессиональное развитие учителя: традиции и перемены. сб. докл. II Междунар. науч.-практ. конф. (г. Астана, 4-5 декабря, 2012 г.) – Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев интеллектуальные школы», 2012. том II-561 с.

УДК 373.2

Полиэтнокультурный компонент как условие безопасной образовательной среды в дошкольных организациях

*Ионова С.П.
старший преподаватель
филиал АО «НЦПК «Өрлеу ИПК ПР по Костанайской области»
svietlana_ionova@mail.ru*

Аңдатпа

Бұл мақалада көп этникалық компоненті мәнмәтінде қауіпсіз білім беру ортасын ұйымдастыру сұрақтары қаралған. «Этноград» қуыршақ мұражайы және интерактивті көрмесін «Мен және басқа» қамтамасыз ету қажеттілігін автор шарт ретінде алға қояды.

Аннотация

В данной статье рассмотрены вопросы организации безопасной образовательной среды в контексте создания полиэтнокультурного компонента. Условия, которые выдвигаются автором в качестве необходимых, обеспечиваются музеем кукол «Этноград» и интерактивной выставкой «Я и другие».

Abstract

This article describes the organization of safe educational environment in context of creating polietnokulturnogo component. The conditions that are put forward by the author as the need to ensure a museum of dolls "Etnograd" and an interactive exhibit, "I and the other."

В Послании 2050 Н. Назарбаев отмечает, что главное достижение народов Казахстана – мир и согласие. «Мы создаем такое справедливое общество, в котором каждый может сказать: «Я - казахстанец, и в своей стране для меня открыты все двери!». Быть полезным своей стране, быть ответственным за судьбу своей родины – это долг и честь для каждого ответственного политика, для каждого казахстанца. Мы сделали ценности единства и согласия фундаментом общества, основой нашей особой казахстанской толерантности. Мы должны бережно передавать эти ценности каждому будущему поколению казахстанцев». [4] Перед педагогическим сообществом стоит важная задача – передать ценности мира и согласия Меңгілік Ел подрастающему поколению. На решение этой проблемы направлены исследования многих ученых Казахстана. «Сегодня мы нуждаемся в новом опыте дружбы и, следовательно, демократии, когда равенство подразумевает признание непохожести другого человека, другого народа, отказ от назойливой привычки нивелировать своеобразие, свести непонятное и нужное к своему знакомому. Другой может быть дан в непосредственном опыте инаковости», отмечает исследователь Ж.М. Абдильдин [1, с.345].

По мнению К.Ж. Кожахметовой наличие уникального феномена Казахстанского менталитета, возникшего на основе долгих лет совместной жизни и ставшего результатом межэтнической интеграции, взаимовлияния различных этнических культур, конфессий, «духом степей пронизаны не только казахи, но и русские, немцы и другие этнические группы»- главное основание для поликультурного образования в нашей стране [2, с.92]. Вместе с тем К.Ж. Кожахметова считает, что необходимо разработать комплекс мероприятий, направленных на развитие и поддержание самобытных этнических культур, и создание условий для оптимального развития и безболезненной интеграции их в казахстанскую культуру, что, на наш взгляд, очень важно.

Официальная политика государств в сфере межэтнических отношений отражена во Всеобщей декларации прав человека, первая статья которой гласит, что «все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах». Вместе с тем, в «Декларации принципов толерантности», подписанной 185 государствами-членами ЮНЕСКО, говорится, что нередко эти права граждан нарушаются, что является причиной этнических конфликтов.

Следовательно, кроме декларативного провозглашения равенства необходимо воспитание нового поколения, ориентированного на сохранение этнической самобытности каждого человека и одновременно освоение ценности других культур, способного жить в мире и согласии с представителями иных этносов. В этих условиях международная комиссия ЮНЕСКО в докладе о глобальных стратегиях развития образования в XXI веке подчеркивала, что одна из важнейших функций школы – научить людей жить вместе, чтобы каждый член мирового сообщества, осознавая свои корни, уважительно относился к другим культурам, воспитывать толерантные отношения между людьми, принадлежащими к различным этносам, нациям. Именно поэтому сегодня особенно актуальна проблема формирования полиэтнической культуры дошкольников.

Национальное сознание, культура межнационального взаимодействия – сегодня вряд ли кто-нибудь усомнится в актуальности этих понятий. Межнациональные конфликты как следствие отсутствия культуры межнациональных отношений – печальная реальность сегодняшнего дня. Один из путей выхода из кризисных ситуаций в межнациональных отношениях – этическое воспитание, сориентированное на межнациональное общение, причем начиная с самого раннего дошкольного возраста.

При встрече с представителем другой культуры у человека появляется, как правило, несколько типов реакций: неприятие; защита идеи собственного культурного превосходства; признание инокультурных ценностей, норм и форм поведения; наконец, адаптация к новой культуре. Первая реакция сугубо негативная, но возможна интеграция человека в иную культуру. Отсюда задача - помочь принять непривычное, снять возможные отрицательные эмоции, смягчить процесс адаптации к новым ценностям. Лишь в этом случае незнакомая культура будет принята и усвоена. Такое усвоение может происходить через личностный опыт, приобщение к нравственным ценностям, особенностям этнического мировоззрения, мировому искусству и литературе, через создание образовательной этнокультурной среды.

На наш взгляд такая среда должна стать основой безопасного поведения и социальных контактов в дальнейшей жизни.

Поскольку понятие «образовательная среда» будет постоянно фигурировать в тексте, более того, несет в нем основную смысловую нагрузку, необходимо сразу определить, какое содержание будет вкладываться в это понятие.

Несмотря на необычайно широкое употребление (а, вероятнее всего, благодаря этому) понятие «среда» не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. Сущность, содержание образовательной среды и связанные с ней понятия разрабатываются видными российскими учёными (Г.С. Батищев, Е. В. Бондаревская, В. Г. Бочарова, Л. П. Буюева, В. Н. Гуров, И. С. Кон, А. В. Мудрик, А. В. Петровский, Л. Я. Рубина, В. Н. Сагатовский, В. И. Слободчиков). В современных исследованиях рассматриваются различные виды сред: адаптивная образовательная среда и адаптивная информационно-динамическая среда, информационная среда, информационно-образовательная среда вуза, информационно-педагогическая среда дистанционной научно-педагогической деятельности, эколого-гуманистическая среда; здоровьесберегающая экологическая среда образовательного учреждения, воспитательная среда, культуросообразная среда, культуротворческая среда, социокультурная среда, гуманная личностно-ориентированная спортивная среда, личностно-развивающая среда личностно-ориентированного обучения, эстетическая развивающая среда, среда становления нравственного опыта, гуманитарно развивающая среда технического вуза, профессионально-образовательная среда, культурно-образовательная среда, среда профессионально-личностного саморазвития студентов, виртуальная образовательная среда.

Если, под образовательной средой понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении, то в целом под полиэтнической образовательной средой мы понимаем часть образовательной среды учебного учреждения, представляющую собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межэтническому взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей иноэтнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями разных национальностей [5, с. 36].

Вследствие этого образовательная среда должна, с одной стороны, содействовать тому, чтобы ребенок осознал свои корни и тем самым мог определить свое место в мире, а с другой – прививать ему понимание и уважение к другим культурам. То есть речь идет о необходимости создания и развития полиэтнической образовательной среды, являющейся частью образовательной среды в целом. С этой целью в учебно-воспитательном и образовательном педагогических аспектах необходимо организовать целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение, направленное на приобретение представителями этнических общностей знаний об обычаях, нормах, ценностях, стереотипах поведения другого народа, а также выработку социально-

психологических навыков налаживания и поддержания позитивных межэтнических контактов.

Образовательная среда организаций дошкольного образования, в отличие от образовательной среды школы, имеет полифункциональный характер и ориентирована на создание условий для включения детей в разнообразные виды деятельности, необходимые для социализации в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями, а также возрастными особенностями.

Управление этнокультурной образовательной средой осуществляется в двух направлениях:

- духовно-пространственном;
- предметно-пространственном,

что обеспечивает не только отношение ребенка к среде, но и влияние на него среды.

Этнокультурное воспитание детей в такой среде осуществляется в трех направлениях:

- информационное насыщение (сообщение знаний о традициях, обычаях разных народов, специфике их культуры и ценностей т. д.);
- эмоциональное воздействие (в процессе реализации первого направления – информационного насыщения – важно вызвать отклик в душе ребенка, «расшевелить» его чувства);
- поведенческие нормы (знания, полученные ребенком о нормах взаимоотношений между народами, правила этикета, должны быть обязательно закреплены в его собственном поведении)

Важным средством реализации этих направлений стали музей кукол в национальных костюмах «Этноград» и интерактивная выставка «Я и другие».

Испокон веков дети играли в куклы, вкладывая в игру все свои эмоции, воспринимая её, как живое существо. Это прекрасная возможность моделировать поведение взрослых, получать навыки собственных социальных установок. Этнографы отмечают, что игры и игрушки детей охватывают все основные сферы культуры, так что в период детства в ребёнке закладывается широкий круг навыков и понятий, подготавливающих его к дальнейшей взрослой созидательной деятельности в коллективе людей. Кукла в национальном костюме, являясь средством музейной педагогики, вводит ребёнка в овладение материальными и духовными ценностями культуры т.к. она сама наделена содержанием, выражающим эти ценности.

Средства музейной педагогики, взаимное партнёрство, сотрудничество с родителями в ходе воспитательно-образовательного процесса расширяют духовно нравственные представления детей о собственной душевной близости, сопричастности своего «Я» с другими людьми, живущими, работающими, рядом. Музей куклы дает возможность «погружения» детей в информативную, новую для них предметную среду, возможность сопереживания общих впечатлений с родителями, другими детьми и взрослыми, возможность продуктивного отражения полученных впечатлений, переживаний в детской и совместной с родителями, воспитателями творческой деятельности (изобразительной, интеллектуальной, речевой).

Интерактивная выставка «Я и другой», вмещающий 15 стендов, представляющих собой яркие складные картоны, которые все вместе образуют комплект настольной экспозиции. Первые два стенда содержат название выставки, с указанием ее авторов, и шуточные рекомендации для посетителей - как нужно (и как нельзя) обращаться со стендами. На последующих стендах раскрывается содержание тем:

- Приглашение в гости стенды 3-4
- Нормально - странно: обычаи разных народов стенды 5-7
- Моя вселенная стенды 8 – 9

- Я и окружающий мир стенды 10 - 12
- Права человека стенды 13 – 14
- Пирамида согласия стенд 15

Многообразными являются способы презентации материалов. Настольную экспозицию можно продемонстрировать целиком, по частям:

- при обсуждении конкретных проблем и сюжетов;
- или же сочетать два эти способа: сначала дать возможность посмотреть всю выставку, а затем перейти к детальному анализу отдельных тем и фрагментов.

Такая среда способствует формированию интегративных качеств, которые представляют собой совокупность признаков, свойств, показателей, характеризующих личность с этнотолерантным мироощущением и поведением:

- осознающий свою национальную принадлежность;
- способный управлять своим поведением;
- владеющий средствами общения и способами взаимодействия;
- уважающий права других;
- владеющий эмоциональной культурой и творческими способностями;
- имеющий гражданское самосознание.

Замечательный педагог В.И.Тарасова сказала «С детьми надо все время играть. Не приказывать, а убеждать игрой. ... на чем можно играть? На интересе. И никуда от этого не денешься. Если я найду ту точку, которая в том или в этом заинтересует – так и дело большей частью сделано» [3]

Музей «Этноград» и интерактивная выставка «Я и другие» - это результат творческого подхода к организации среды в дошкольной организации и та точка, которая может заинтересовать малышей. Они обеспечили социокультурную проекцию образовательной среды, которая включает в себя целенаправленное формирование этнокультурного опыта личности каждого ребенка и обеспечивает безопасное вхождение в поликультурный социум.

Ориентиры модернизации системы казахстанского образования – доступность, качество, эффективность, поликультурность – предъявляют повышенные требования к дошкольному образованию. Поэтому очень важно творчески подходить к созданию образовательной среды, обеспечивая её многофункциональность и безопасность.

Список литературы

1. Абдильдин Ж.М. Время и культура. Размышления философа.- Алматы: Алаш, 2003.- 480с.
2. Кожахметова К.Ж. Особенности поликультурного образования в условиях многоэтнического Казахстана / Этнопедагогика народов Казахстана.- Алматы: Алем, 2001.-305с.
3. О красоте профессии воспитателя: библиотека воспитателя/ В.Т. Иванова – Москва: Творческий центр, 2013
4. Послание президента - лидера нации Н. А. Назарбаева народу Казахстана стратегия «Казахстан-2050» Новый политический курс состоявшегося государства. Астана, Акорда, 2012 год
5. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учеб. пособие / В. Н. Гуров, Б. З. Вульфен, В. Н. Галя-пина и др. М., 2004. 240 с.
6. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. – 365 с.

*Кольева Н.С.**кандидат педагогических наук**СКГУ им. М. Козыбаева, Петропавловск, Казахстан**nkoleva@mail.ru*

Андапта

Мақалада білім беру ортасының негізгі компоненттерінің өзара әрекетін сипаттайтын математикалық модель көрсетілген. Берілген модель білім беру жүйесінің сапасына қойылған талаптарының құрылымын, жүйенің әдістемелік және технологиялық, теоретика-педагогикалық құрамын бейнелейді.

Аннотация

В статье представлена математическая модель, описывающая взаимодействие основных компонент образовательной среды. Данная модель отражает структуру, состав и систему теоретико-педагогических, методических и технологических требований к качеству образовательных систем.

Abstract

The paper presents a mathematical model describing the interaction of the main components of the educational environment. This model reflects the structure, composition and system of theoretical and pedagogical, methodological and technological requirements for the quality of educational systems.

Рассматривая с точки зрения управления информационную образовательную среду, будем понимать организацию, имеющую многогранную, выраженную в виде идеологии, законов и инструкций, цель существования. В связи с этим ее необходимо структурировать, неизбежно возникает необходимость выделения отдельных уровней управления и элементов организации, отвечающих за тот или иной участок деятельности. Определяя структурную взаимосвязь элементов системы, приводящей к эмерджентности, является важнейшим моментом создания и проектирования функционирования системы. В дальнейшем, говоря об организационных системах, будем предполагать, что все рассуждения относятся и к информационной образовательной среде образовательных учреждений. Таким образом, организационная система – это конечное множество функционально определенных и активных элементов, которое характеризуется общностью цели, являющейся информационным образом конечного продукта, ради которого система существует [1].

Уровень взаимодействия элементов организационной структуры во многом определяется свободным перемещением корреспондирующей информации между исполнителями одного комплекса работ (проекта). Для решения проблемы повышения уровня взаимодействия необходима структуризация проекта, выделение основных путей получения конечного продукта и построение соответствующей системы коммуникаций между элементами, обеспечивающих их взаимодействие. Большое значение имеет создание постоянно действующей системы формирования информационных ресурсов, учитывающей реальные потребности элементов структуры и планирование рационального развития информационной инфраструктуры организации. При этом важно иметь оценку сложности коммуникационного обмена между элементами системы. Рассмотрим модели анализа взаимодействия элементов при заданной сети коммуникаций между ними [2].

Интенсивность потенциального взаимодействия (корреспонденций) между элементами будем задавать матрицей $\Lambda = \|\lambda_{ij}\|$. Потенциальные потребности взаимодействия реализуются в виде реальных потоков, которые могут быть представлены совокупностью матриц корреспонденции между пунктами обмена информацией в существующих, коммуникационных сетях: $D^k = \|d_{\xi\eta}^k\|$, где $d_{\xi\eta}^k$ – интенсивность обмена между пунктами ξ и η существующей коммуникационной сети k .

Для совершенствования системы коммуникаций необходимо оценить сложность реализации потенциального взаимодействия. На первом этапе следует определить реальные корреспонденции между элементами. Для этого можно получить данные о связях между элементами в существующих коммуникационных сетях, рассмотреть потоки, складывающиеся в этих сетях и определить зависимость потоков и корреспонденций.

Связи между элементами можно отразить мультиграфом, дуга которого характеризует некоторый s -й путь h_{ijs} между элементами i и j : $h_{ijs} = \{i, j, t_s, q, k_1, \dots, k_q; \xi_1, \eta_1, \dots, \xi_q, \eta_q\}$

Здесь компоненты $k_1, \dots, k_q$ определяют номера коммуникационных систем, реализующих s -ый путь связи, q – число таких систем; ξ_1 – фиксирует начальный пункт в коммуникационной сети k_1 , η_1 – конечный пункт; t_s – оценка затрат в случае использования пути h_{ijs} . Для получения совокупности путей связи между элементами $H = \{h_{ijs}\}$ необходимо последовательно рассмотреть прямые связи каждой коммуникационной системы, а затем применить операцию «склеивания» таких связей, учитывая естественные ограничения на допустимость путей связи между элементами. Эти ограничения должны учитывать допустимый уровень затрат на взаимодействие между элементами.

С учетом информации, задаваемой множеством H , модель взаимосвязи потоков в коммуникационных сетях с корреспонденциями между элементами может быть представлена в виде системы линейных уравнений, имеющих следующий вид:

$$\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n \sum_{h_{ijs} \in M_{\xi\eta}^k} P_{ijs} x_{ij} = d_{\xi\eta}^k.$$

Здесь $M_{\xi\eta}^k$ – множество путей взаимодействия, содержащих прямую связь k -ой сети коммуникаций; P_{ijs} – вероятность выбора s -го пути из множества путей H_{ij} , соединяющих элементы i и j , n – число элементов в рассматриваемой системе управления; x_{ij} – реальные корреспонденции между элементами. Вероятность P_{ijs} выбора пути связи реально является функцией, зависящей от параметров путей между элементами i и j . К основным параметрам этой функции относятся затраты на реализацию связи t_{ijl} и количество переключений с одной коммуникационной системы на другую – q_{ijl} для путей, образующих совокупность H_{ij} : $P_{ijs} = F(t_{ijl}, q_{ijl} | h_{ijl} \in H_{ij})$.

Данная зависимость выражает сложившуюся в системе стратегию выбора коммуникаций.

Система уравнений, выражающая взаимосвязь потоков на коммуникациях с корреспонденциями, может быть в зависимости от имеющихся коммуникационных систем и рассматриваемой системы элементов как недоопределенной, так и переопределенной. В общем случае она обычно характеризуется большой размерностью пространства неизвестных и погрешностями измерения величин $d_{\xi\eta}^k$, приводящими к несовместимости системы. С использованием методологии моделирования процессов в макросистемах определение величин x_{ij} , при неопределенности системы, можно осуществлять путем энтропийного моделирования процессов взаимодействия в системах [3]. В этом случае рассматривается априорное вероятностное предпочтение путей передвижения π_{ijl} , которое фактически является оценкой вероятностных функций выбора P_{ijs} . Окончательно величины P_{ijs} формируются

в энтропийной модели путем решения задачи максимизации, взвешенной относительно априорного предпочтения энтропийной функции типа $\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n x_{ij} \ln \frac{x_{ij}^0}{x_{ij}} \rightarrow \max$ при

ограничениях, записанных для всех маршрутных связей (ξ, η) и $x_{ij} \geq 0$. Величины x_{ij}^0 представляют собой априорную оценку корреспонденции между элементами i и j .

В случае, если микропроцессы, описываемые приведенной моделью, являются в значительной степени определенными системой, задача максимизации является весьма сложной. Ее можно заменить поиском точки пространства переменных x_{ij} , в наибольшей степени приближенной к гиперплоскостям.

В случае если данные о корреспонденциях x_{ij} получены, можно решать задачи формирования вариантов развития коммуникационных систем, обеспечивающих взаимодействие рассматриваемой системы элементов.

Данные о корреспонденциях между элементами коммуникационной системы, полученные описанными выше методами, дополненные информацией о потенциальных потребностях, позволяют ставить и решать задачи формирования и анализа вариантов развития коммуникационных систем, обеспечивающих связь элементов. Критерий оценки того или иного варианта реализации сети коммуникаций между элементами может выражать суммарную сложность осуществления корреспонденции между элементами: $Z = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n \sum_{s=1}^{m_{ij}} P_{ijs} \lambda_{ij} t_{ijs}$, где m_{ij} – количество реальных связей между элементами i и j .

Очевидно, что важнейшей в плане определения значения такого критерия является задача определения путей связи между элементами и затрат на реализацию связи – t_{ijs} . Оценка затрат связана с моделированием процессов обслуживания корреспонденции имеющимися сетями коммуникаций. Решение этой задачи сводится к определению распределения потоков в сетях. Задача распределения потоков является обратной по отношению к задаче определения корреспонденции.

Содержащиеся в базе путей связи $H = \{H_{ijs}\}$ данные, позволяют достаточно просто определять матрицы $D^k = \|d_{\xi\eta}^k\|$. Действительно, поток на пути h_{ijs} определяется как $x_{ijs} = P_{ijs} \lambda_{ij}$.

Формирование же D^k производится далее с использованием информации о пунктах переключения в коммуникационных сетях, реализующих пути связи.

Таким образом, описание данных о путях связи между элементами организации позволяет разделить при моделировании процессы реализации связей в коммуникациях. Потокораспределение является «свободным» в том смысле, что оно не учитывает возникающих процессов конкуренции при использовании коммуникационных сетей. Формирование потокораспределения, отвечающего реальным процессам обслуживания, можно осуществить в рамках итеративной процедуры, состоящей из двух этапов.

Характер процессов обслуживания в коммуникационных сетях, как правило, достаточно сложен. Пункт коммуникационной сети обычно можно рассматривать как систему массового обслуживания с отказами по максимальному времени ожидания, пуассоновским входящим потоком и произвольно распределенным временем обслуживания. При этом обслуживание происходит группами случайной величины, значение которой определяется процессом обслуживания на взаимодействующих пунктах сети. Точный анализ такого процесса применительно к крупным системам практически не осуществим. Одним из возможных подходов является рассмотрение процессов обслуживания в нескольких характерных режимах, определение вероятности возникновения этих режимов и затем расчет средних параметров. Моделирование таких процессов, очевидно, сильно зависит от специфики.

В целом можно считать, что модель процесса обслуживания на коммуникационных сетях реализует функцию зависимости затрат использования пути связи h_{ijs} от потокораспределения $X = \{h_{ijs}\}$.

Можно показать, что в случае, если зависимости F и $t_{ijs}(X)$ и определяемая моделью обслуживания в коммуникационных сетях, являются непрерывными, то итеративная процедура расчета потокораспределений приводит к достижению равновесного состояния. Равновесное состояние выражает как стремление элементов организации выбрать путь взаимодействия в соответствии со стратегией $\{P_{ijs}\}$ так и реальные процессы обслуживания на коммуникационных сетях.

Описанный подход дает возможность получить потокораспределение на коммуникациях в виде $\{D^k\}$ и данные о связях между элементами N , что позволяет оценивать проекты совершенствования систем взаимодействия в организациях. Оценка производится по критерию, который можно рассматривать в качестве оценки уровня взаимодействия в организационной системе.

Список литературы:

1. Сафаралиев Б.С., Кольева Н.С. Механизмы формирования и функционирования информационной образовательной среды образовательных учреждений // Современные наукоемкие технологии. – Москва. Издательский Дом «Академия Естествознания», 2015. – №7. – С.89-93.
2. Ехлаков Ю.П., Яворский В.В. Моделирование структурных взаимосвязей функционирования организационных систем управления. – Томск: Изд-во ТУСУР, 2000. – 171 с.
3. Вильсон А.Д. Энтропийные методы моделирования сложных систем. – М.: Наука, 1978. – 248 с.

УДК 378.018.43

Возможности дистанционного курса в обеспечении безопасного обучения

*Лапшина И. С.
к.п.н., доцент кафедры менеджмента образования и психологии
Запорожский областной институт последипломного педагогического
образования
Украина, г.Запорожье
lapshina_2008@mail.ru*

Аңдатпа

Мақалада электронды білім беру жүйесінде тиімді жұмыс пен қауіпсіздікті қамтамасыз ету тәсілдерінің түсінігі берілді. Мектеп оқушылары үшін қашықтан оқыту мысалында негізгі мәселелер де қарастырылады.

Аннотация

Статья содержит описание подходов обеспечения безопасной и эффективной работы в системах электронного образования. В частности, рассматривается обозначенная проблема на примере дистанционного курса для учащихся школы.

Abstract

The article has the description of approaches to ensure safe and efficient operation of the electronic systems of education. In particular, the problem is indicated by the example of a distance course for students of the school.

Дистанционное обучение сегодня все больше и больше входит в нашу жизнь. Такие его свойства, как персонификация, возможность подбора индивидуального темпа, места и времени позволяют считать эту форму обучения одной из наиболее эффективных для реализации запросов общества в формировании творческой личности, а также для самореализации каждого обучаемого. Однако, темпы внедрения и развития электронного образования достаточно медленные. Особенно это касается образования школьников, то есть наименее мотивированной категории обучающихся. Это вызвано теми рисками, которые несет данная форма обучения.

Следует отметить три основных фактора опасности, которой могут подвергнуться ученики в процессе электронного образования. Это опасность для физического здоровья, опасность для психического здоровья и опасность стать жертвой мошеннических действий других людей.

Наибольший вред здоровью ребенка, который обучается за компьютером, приносит не регламентированное длительное сидение перед монитором. Более всего при этом поражаются глаза, сосуды, позвоночник. Многие противники компьютеризации приводят такой аргумент: «Наши дети могут превратиться в головастиков с очками не встающих из-за компьютера». При неправильном дидактическом построении дистанционного курса такие претензии вполне обоснованы. Однако, если курсы созданы с учетом санитарных норм и элементарных требований дидактики, риски для физического здоровья школьников будут минимизированы.

Следует ли запретить школьникам проводить много времени возле компьютера. Опыт борьбы с алкоголем, табаком, наркотиками показывает, что запреты в данном вопросе не эффективны. Следовательно, борцы за запрет электронного, дистанционного обучения, использования компьютеров в школе обречены на неудачу. Компьютер является мощным современным средством обучения. И с ним надо не бороться, а научить молодое поколение (а также не только молодое) работать с минимальным риском для своего здоровья. При этом работа должна вестись в двух направлениях: создание правильных образовательных ресурсов и воспитание новой электронной культуры обучения.

Чаще других органов за компьютером страдают глаза. Зрение за компьютером портится по таким причинам – плохие настройки монитора, высокая контрастность освещения монитора и окружающей среды, длительное сидение без отдыха за компьютером, цветовая перегрузка глаз ученика из-за неправильно подобранной цветовой гаммы. Оформляя учебные материалы в комфортных цветах, мы избежим проблемы утомления глаз. Разработчикам дистанционных курсов следует отказаться от ярких насыщенных цветов(алый, ярко малиновый, ярко синий и др.) и использовать более спокойные(голубой, светло-зеленый, серый и др.). Гамма комфортных и дискомфортных цветов описана на сайте [Tescnocoloritalia](http://Tescnocoloritalia.com)[1].

Частота кадров выше 70 герц практически не имеет негативного влияния на зрение. Ее легко найти и установить в настройках свойств экрана.

Нельзя работать на компьютере в очень темном помещении, а также с направленным светом на экран или в глаза. Комната, где работает компьютер должна быть освещена умеренным рассеянным светом.

Концентрация внимания ученика приводит к пересыханию оболочки и переутомлению мышц глаза, что и вызывает потерю зрения. Даже взрослые, увлекаясь интересными материалами, забывают про отдых, а дети вообще еще не умеют самостоятельно регламентировать время сидения за компьютером. Это должен предусмотреть учитель в своем дистанционном курсе. Ребенку надо напоминать, когда пора отвернуться от экрана и поморгать глазами, когда надо встать из-за компьютера и выполнить физические упражнения или зарядку для глаз.

Во время очной формы обучения учитель дает различные задания, связанные с практической деятельностью ученика. Такие же задания надо давать и при

дистанционной форме обучения. В самом курсе должна быть предусмотрена работа с тетрадью, книгой, практические задания, физпаузы и т.п. Дистанционный урок по времени для каждой возрастной категории не должны превышать санитарных норм непосредственной работы с экраном. Технические возможности для осуществления контроля за скоростью обучения и дозацией нагрузок сегодня имеются, например, можно не позволять ребенку двигаться далее по учебным материалам, пока он не выполнит всех указаний учителя, открывать и закрывать материалы, разбивать их на логические дидактические единицы.

Большое значение для сохранения здоровья во время обучения имеет осанка ученика. Сидеть перед экраном надо ровно, на расстоянии вытянутой руки от экрана. Это самая комфортная для глаз позиция. При этом будет сохраняться здоровье позвоночника и сосудов. Образовательную культуру учащегося можно формировать до начала его обучения, объясняя важность здоровьесберегающих подходов, а также в самом курсе, постоянно в виде сообщений, картинок, голосовых указаний напоминаний о правильном поведении за компьютером. Через некоторые промежутки в электронных учебных материалах можно также разместить описание физических упражнений и упражнений для снятия зрительного напряжения. Материалы курса желательно сопровождать информацией рекламного характера с пропагандой здорового образа жизни и пользы физической культуры.

Большое значение для безопасности ребенка за компьютером имеет его психическое здоровье. Наибольшую угрозу здесь несет вероятность появления компьютерной зависимости. Однако, по статистике, именно серьезная работа за компьютером снижает риск компьютерных аддикций. Меньше всего страдающих компьютерной зависимостью людей наблюдается среди представителей компьютерных профессий: программистов, веб-дизайнеров, администраторов компьютерных сетей.

Психологи считают, что одним из важных факторов формирования компьютерной зависимости являются свойства характера – повышенная обидчивость, ранимость, тревожность, склонность к депрессии, низкая самооценка, плохая стрессоустойчивость, неспособность разрешать конфликты, уход от проблем[2]. Именно дистанционная форма обучения, когда и содержание, и форма учебного процесса максимально приближена к особенностям каждого ученика, позволяет повысить комфортность учебного процесса.

Возникающие стрессы из-за технических проблем могут быть купированы наличием инструкций с альтернативными электронными адресами учебных материалов, сопровождения учебного процесса заранее записанными электронными дисками, наличием различных каналов связи с учениками (электронная почта, рабочий и мобильный телефон), мультивариантностью представления учебных материалов (текстовое описание, презентация, видео, аудио, инфографика).

Существенным недостатком дистанционной формы обучения является дефицит общения, который негативно влияет на учебную мотивацию. Решить эту проблему возможно путем увеличения он-лайн занятий, коллективных обсуждений, совместных проектов. Мультимедийные технологии открывают большие возможности в генерации виртуальных образовательных пространств. Мощным средством повышения интереса к учебному материалу являются короткометражные видео-лекции. При наличии хорошего канала связи сегодня педагоги могут организовать полноценные вебинары, видео-конференции (например Adobe Connect)[3], видео-трансляции реально проводимых уроков, обеспечить виртуальное присутствие на очных уроках дистанционных учеников.

Значительно увеличивает эффект виртуального общения наличие фото учителя и ученика в виртуальной образовательной среде. При этом эффект комфортности повышается, если фотоснимки имеют не официальный вид, как на документах, а более неформальный. Большое значение при этом имеет эмоциональный фон фотографий.

Учитель, который не просто ставит оценки за контрольные задания, а пишет комментарии к каждой оценке, удерживает высокий уровень мотивации своих учеников практически весь курс обучения. Позитивно влияют на комфортность обучения личные сообщения ученик-ученик и учитель-ученик. Эффективно повышает мотивационную составляющую дистанционного курса уменьшение сегмента линейного типа взаимодействия (1:), когда отсутствует связь с предыдущими сообщениями, что собственно не является интерактивностью и замена его на реактивное взаимодействие (1:1), когда каждое сообщение, обмен взаимодействиями связан лишь с одной предыдущей интеракцией без учета других связей. Достаточно хорошо моменты мотивационной организации и перевод тренинговых технологий на дистанционные описан у Ильина Ю.Н.[4].

Анализируя практический опыт организации дистанционного обучения, можно сделать выводы, что организация краткосрочных курсов(1-2 недели) более привлекательна для учащихся, чем долгосрочных(год).

Наконец, серьезную опасность для учащихся в Интернете может представлять постороннее влияние. В виртуальном пространстве, как и в реальном, существует угроза попасть в ловушку мошенников или преступных элементов. В Интернете эти явления также широко распространены. Главной задачей учителя является обеспечение безопасной среды обучения для своих учеников. Использование специальных учебных платформ(Moodle, SmartPlatform и др.) значительно понижают риск подобного влияния. Однако, сегодня мы не можем ограничиться рамками одного дистанционного курса. Творческие педагоги все больше и больше выкладывают свои образовательные ресурсы для общего пользования. Отказываться от такой возможности было бы не рационально. Для избегания попадания учащихся на сайты с некачественными учебными материалами и опасными сторонними пользователями, перед использованием желательно проводить предварительную методическую экспертизу. Такая работа может быть не под силу одному педагогу. Лучшего эффекта мы можем добиться, если в областных и районных отделах образования будут создаваться каталоги рекомендованных электронных образовательных ресурсов. Такие ресурсы часто появляются после проведения образовательных выставок, когда к работе в жюри привлекаются квалифицированные методические службы.

Обеспечить личную безопасность в Интернете можно также знакомя учеников с принципами сетевой безопасности[5].

Таким образом, можно сделать выводы, что электронные формы образования имеют механизмы оптимизации и повышения качества образовательного процесса. При соблюдении определенных выше подходов мы можем сделать дистанционные курсы безопасными, эффективными, результативными, что позволит уже не формально, а практически констатировать реализацию парадигмы личностно ориентированного обучения.

Список литературы

1. Сайт Tecnocoloritalia / [Электронный ресурс] / Доступ з экрану: <http://www.tecnocoloritalia.com/czvet-v-arxitecture-kurs-lekczi/205-cvet-kak-faktor-zritel'nogo-komforta.html>
2. Сайт психотерапии профессора Малыгина / [Электронный ресурс] / Доступ з экрану: <http://www.psypodderjka.ru/content/view/84/>
3. Сайт программного обеспечения видео-конференций / [Электронный ресурс] / Доступ з экрану: <http://www.adobe.com/ru/products/adobeconnect.html>
4. Ильин Ю.Н. Принципы создания мотивационной среды в дистанционных курсах развития / Ю.Н.Ильин / [Электронный ресурс] / Доступ з экрану: http://lib.iitta.gov.ua/1782/1/Lototska_principles_of_creating_motivespace_2011.pdf
5. Сайт Центра безопасности VikoSoft / [Электронный ресурс] / Доступ з экрану: <http://www.microsoft.com/ru-ru/security/family-safety/online-safety-tips.aspx>

Мелетичев В.В.

*профессор кафедры психологии,
кандидат педагогических наук, доцент
СПб АППО, Санкт-Петербург, Россия
vmelet65@mail.ru*

Аңдатпа

Мақала білім беру ұйымдарында шиеленісті реттейтін білім беру ортасында психологиялық қауіпсіздікті қамтамасыз етудің маңызды бағыттарына арналған. Осы бағыттың маңыздылығына түсінік бере отырып, білім беру ұйымдарында оқушының тұлға болып қалыптасуына жағдай жасауы, мектеп медиациясы қызметін құрудың теориялық және әдістемелік аспектілері қарастырылды.

Аннотация

Статья посвящена важному направлению обеспечения психологической безопасности образовательной среды – урегулированию конфликтов в образовательных организациях. Представлено обоснование значимости данного направления с позиций создания в образовательных организациях условий для всестороннего развития личности учащегося, рассмотрены теоретические и методические аспекты создания службы школьной медиации.

Abstract

Article is devoted to the important direction of ensuring psychological safety of the educational environment – to settlement of the conflicts in the educational organizations. Justification of the importance of this direction from creation positions in the educational organizations of conditions for all-round development of the identity of the pupil is presented, theoretical and methodical aspects of creation of service of school mediation are considered.

Проблематике образовательной среды в психолого-педагогической литературе уже достаточно длительное время уделяется пристальное внимание. В тоже время на сегодняшний день в понимании данного термина однозначности нет. Изучение литературы показывает, что имеются различные мнения и в трактовке понятия «образовательная среда», и в определении ее границ, и в структуре. В тоже время, и исследователи и практики придерживаются общего понимания, что образовательная среда выступает значимым фактором обеспечения достижения главной цели функционирования образовательной системы – развития личности ребенка. По нашему мнению, можно выделить ряд основных требований, которым должна отвечать образовательная среда: обеспечивать непрерывный процесс развития ребенка; восприниматься ребенком как целостная, неделимая на составные части; обладать взаимосвязанностью обучающих и воспитательных воздействий, осуществляющихся последовательно в рамках образовательной среды; отличаться четкостью и одинаковостью требований и образовательных ориентиров, которые выдвигают перед ребенком участники образовательной среды; обеспечивать ребенку положительный эмоциональный фон для развития.

В контексте данной статьи из структуры образовательной среды мы обратим внимание на систему взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, поскольку именно они в значительной степени влияют на развитие у учащихся качеств, обуславливающих, в свою очередь их личностное развитие. Кроме того, данную

систему можно рассматривать в качестве критерия для оценки образовательной среды. Е.Б. Лактионова отмечает: «На формирование индивидуально-психологических и личностных особенностей человека влияет множество факторов: пространственно-предметное окружение, социокультурная обстановка, ближайшее социальное окружение и т.д. своеобразное сочетание этих факторов задает образовательную среду с определенными характеристиками и с различными развивающими возможностями. В качестве основного критерия к настоящему времени рассматривается характер взаимоотношений субъектов в образовательной среде». И далее: «... психологическое качество образовательной среды определяется, прежде всего, характером взаимодействия субъектов образовательного процесса, на фоне которого реализуются потребности, возникают и разрешаются межличностные и групповые конфликты» [1, С. 40-41].

Взаимоотношения участников образовательного процесса могут иметь не только позитивный характер. Жизнь и деятельность образовательных организаций изобилует конфликтами, ссорами, мелкими стычками и взаимными обидами. Это естественно, поскольку в таком сравнительно небольшом пространстве общаются и взаимодействуют люди разного возраста, взглядов, жизненного опыта, имеющие личностные особенности - ученики, учителя, администрация. Есть и еще одна группа людей, кровно заинтересованная во всем, что происходит в школе, но не присутствующая там непосредственно – родители. Взаимодействие с ними отнюдь не всегда можно назвать дружеским [2, С. 3].

Важно обратить внимание на то, что нельзя относиться к конфликту только как к отрицательному явлению. Конфликты, конечно, усложняют нашу жизнь, но именно они часто становятся толчком к развитию, заставляя нас двигаться вперед, пересматривать существующий порядок (или беспорядок) вещей, выводить на новый уровень наши взаимоотношения. Но нельзя не брать во внимание мнение и опыт тех людей, которые видят в конфликтах опасность. Ведь действительно многие конфликты способны не развить, а разрушить человеческие взаимоотношения, стать источником агрессии, породить целый клубок негативных последствий. В связи с этим, и учитывая, что школа – это тот социальный институт, в котором будущие граждане страны приобретают социокультурный опыт, обуславливающий их полноценное личностное развитие, это среда, где они могут увидеть образцы построения взаимоотношений между людьми, знания и умения участников образовательного процесса в области поведения в конфликтных ситуациях приобретает особое значение.

Говоря о значимости приобретения субъектами образовательного процесса знаний и умений в области поведения в конфликтных ситуациях, с нашей точки зрения, важно обратить внимание на проблему урегулирования конфликтов с помощью третьей стороны, то есть на посредничество, рассматриваемое в качестве одной из эффективных форм конструктивного управления конфликтами. Это определяется рядом причин, основными из которых являются:

- во-первых, стремление самих образовательных учреждений в обеспечении благоприятного социально-психологического климата образовательного процесса в целом и деятельности его субъектов, в частности;
- во-вторых, отсутствие у участников образовательного процесса необходимых и достаточных знаний и навыков в сфере конструктивного урегулирования конфликтных ситуаций;
- в-третьих, подготовка учащихся к конструктивному управлению конфликтами в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности, рассматриваемая как компонент личностного их развития [2, С. 102].

Наиболее общим и употребительным понятием, используемым по отношению к участию в конфликте третьей стороны, является понятие медиаторства. Обычно оно определяется как содействие третьей стороны двум (или более) другим в поисках

соглашения в спорной или конфликтной ситуации. Принципиальная возможность медиаторства основана на признании факта позитивного влияния присутствия нейтральной стороны на эффективность проведения переговоров.

В западной практике уже достаточно давно уделяется внимание проблеме обучения школьников навыкам медиаторской деятельности, а так называемое «школьное посредничество» становится важным явлением школьной жизни. В нашей стране, несмотря на то, что специалисты в области конфликтов обращали на это внимание в предшествующие 15-20 лет, данная проблема актуализировалась только в последние годы и даже приобрела нормативную основу в соответствии с Национальной стратегией действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы. План по реализации положений данной стратегии предписывает создание в образовательных организациях служб школьной медиации.

Безусловно, при правильной организации работы по созданию таких служб они будут представлять собой эффективный инструмент для профилактики и разрешения конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса (учащимися, педагогами, администрацией, родителями). Об этом говорят многие специалисты в данной области. К примеру, Д. Шапиро указывает на следующие позитивные функции школьного посредничества:

1. Создается альтернативный путь разрешения конфликтов. Уладить конфликт ученикам помогают их сверстники, тогда как обычно они используют только три возможности: обратиться к администрации школы, драться или избежать спорной ситуации.

2. Конфликт превращается в положительный, созидательный процесс. Посредничество открывает возможность сотрудничества, разрешения конфликта на основании удовлетворения взаимных интересов, а не по принципу «выигрыша-проигрыша».

3. Улучшаются взаимоотношения. Ослабляются враждебность и напряженность, присущие конфликтам, в целом улучшаются отношения между учениками и общая атмосфера в школе.

4. Дисциплина становится менее обременительной. Внедрение посредничества в школьную жизнь улучшает дисциплину, уменьшается количество исключений учащихся и их отстранений от занятий.

5. Ученики учатся не только разрешать конфликты. В процессе овладения посредничеством приобретаются навыки активного слушания, лидерства и другие полезные коммуникативные умения.

6. Поощряется приверженность демократическим идеалам. Участие в посреднической деятельности развивает чувство ответственности за свой выбор и решения, а также усиливает чувство личной значимости [4, С.210-212].

По его мнению, школьные посредники – это ученики, обученные проведению обсуждений между спорящими учениками или группами с целью поисков решений. Их цель – создать спорящим сторонам возможность продуктивнее общаться и лучше понять друг друга, что нередко позволяет найти взаимоприемлемое решение конфликта. Ценные навыки регулирования конфликтов, приобретенные в самом раннем возрасте, пригодятся ученикам на протяжении всей жизни. По нашему мнению, категория школьных посредников сегодня должна быть расширена. В нее должны входить и руководители образовательных учреждений, и специально подготовленные учителя, и классные руководители, и педагоги-психологи, и социальные педагоги, и родители учащихся.

Центральной фигурой процесса медиаторства является медиатор. Медиатор (от англ. *mediator*) – это лицо (или группа лиц), осуществляющее посредническую деятельность. Важно иметь в виду, что медиатор – это носитель определенного опыта поведения в конфликтных ситуациях. Однако, это не исключает необходимости

специального обучения и подготовки медиаторов. На необходимость специального обучения всех без исключения субъектов образовательного процесса, которые будут заниматься медиаторской деятельностью, важно обратить особое внимание. Поскольку эффективность данной работы во много предопределяется не только, и даже не столько, субъективным опытом, сколько знаниями в области сущности, причинности, структуры, динамики протекания конфликта, вариантов поведения людей в конфликтных ситуациях, техник и тактик, которые может использовать медиатор.

Заключая рассмотрение проблемы урегулирования конфликтов в качестве направления формирования психологически безопасной образовательной среды обратим внимание на то, что, если ставить целью создание действительно эффективной службы медиации в образовательных учреждениях, необходима реализация комплекса организационных, финансовых, социальных, психологических и обучающих мероприятий, рассчитанных на долгосрочную перспективу.

Список литературы

1. Лактионова Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010 - № 128. - С. 40-54.
2. Мелетичев В.В. Конфликты в образовательном учреждении: психологические основы, причины, профилактика, разрешение. – СПб., 2015.
3. Мелетичев В.В. Конфликтологическая компетентность педагога // Служба практической психологии в системе образования: психологическая компетентность специалистов (состояние, факторы, условия формирования): сборник материалов XIX международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Шингаева С.М.-СПб.: СПб АППО, 2015. - С. 177-181.
4. Шапиро Д. Конфликт и общение: Путеводитель по лабиринту регулирования конфликтов. – Кишинев, 1997.

УДК 371.127

Качественные и количественные параметры экспертизы образовательной среды в системе повышения квалификации

Мустафина А.С.

начальник отдела мониторинга и анализа

Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»

«Институт повышения квалификации педагогических работников

по Северо-Казахстанской области»,

Казахстан, г. Петропавловск

aigul_m5@mail.ru

Андатпа

Андрогогикалық үйлесімділік оқыту аясында құрылған біліктілікті арттыру жүйесі білім беру ортасының сапалық және сандық көрсеткіштерінің сараптамасы ұсынылған.

Аннотация

В статье представлены качественные и количественные параметры экспертизы образовательной среды системы повышения квалификации, разработанные в рамках существующих андрагогических подходов обучения.

Abstract

The article presents the qualitative and quantitative parameters of the examination of the educational environment training system developed in the framework of existing andragogical learning approaches.

Система повышения квалификации педагогов является ключевым звеном во внедрении инноваций в образовании и претерпела последние годы не только структурные изменения, но и перешла на качественно новый методологический уровень организации курсовой подготовки. Стало очевидным, что развитие педагога как личности и как профессионала в процессе включения его в систему повышения квалификации требует создания специально организованной образовательной среды. Современное повышение квалификации должно происходить как в поле получения знаний слушателями, так и в поле их профессионального развития и самоосуществления личности. Эта задача требует комплексности и системности ее решения, что и определило актуальность рассмотрения вопроса развитие профессиональной компетентности педагога через психолого-педагогический анализ образовательной среды.

В настоящее время существует ряд подходов к проблеме развития личности посредством образовательной среды: социокультурный, процессуально-деятельностный, мыследеятельностный, коммуникативный, антрополого-психологический, эконпсихологический. Все подходы заслуживают внимания и раскрывают понятие «образовательная среда», закономерности взаимовлияния ее элементов.

В то же время, проведение психолого-педагогического исследования образовательной среды в системе повышения квалификации, определение ее направленности на развитие рефлексии субъектов образовательного процесса требует четких критериев и показателей. Потому, в качестве теоретической основы использован эко-психологический подход В.А. Ясвина, который разработал качественные и количественные параметры экспертизы. Данный автор определил не только составляющие образовательной среды, раскрыл закономерности взаимовлияния, но и разработал конкретные методические рекомендации по диагностике, экспертизе и проектированию образовательной среды.

В.А. Ясвин под образовательной средой понимает *«систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении»* [1, с.14]. Выделенная им категория - «возможность», по сути, наделяет индивида субъектными свойствами, который может использовать существующие возможности для развития, а может и не использовать. Логическим продолжением данного понимания является построение В.А. Ясвиным координат в рамках использования *методики векторного моделирования образовательной среды*.

Система координат В.А. Ясвина состоит из двух осей: *«свобода - зависимость»*, *«активность - пассивность»*. В их характеристику он закладывает следующее понимание: «свобода» отражает независимость суждений и поступков, свободный выбор, самостоятельность; «зависимость» понимается как приспособленчество и рефлексорность поведения; «активность» включает в себя инициативность, стремление к чему-либо, упорство в стремлении; «пассивность» - как отсутствие этих свойств[1].

Конечно, подход и значение осей координат В.А. Ясвина не могут быть механически перенесены на параметры экспертизы образовательной среды системы повышения квалификации, так как субъектами являются педагоги, имеющие уже сформированные личностные особенности; степень «активности», «пассивности», «зависимости» и «свободы».

В.И. Подобеда, А.Е. Марон в своем исследовании развития системы адаптивного образования взрослых под образовательной средой подразумевают «... *систему условий организации учебной жизнедеятельности взрослых как субъектов образовательного процесса*» [2, с.83]. При этом образовательная среда, в том числе адаптивная, непременно должна предполагать развитие субъектной позиции обучаемого.

Они выделяют следующие компоненты модели адаптивной образовательной среды обучения взрослых: 1) активное взаимодействие субъектов образовательного процесса; 2) материально-технический компонент (совокупность предметных и материальных условий); 3) предметно-методический компонент (система образовательных стандартов, программ, учебно-методической литературы и т.д.); 4) организационно-управленческий компонент.

В компонентах, выделенных В.И. Подобеда и А.Е. Мароном, четко прослеживается наличие возможностей для развития педагога, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Интегрируя подходы В.А. Ясвина, В.И. Подобеда и А.Е. Марона, нами разработаны качественные и количественные параметры образовательной среды.

Качественные параметры характеризует образовательную среду с качественной, типологической точки зрения. Для определения **качественного параметра** использована *методика векторного моделирования В.А. Ясвина* с изменением составляющих осей координат.

По аналогии системы координат В.А. Ясвина, в нашем исследовании выделены две оси: «активность - пассивность», «рефлексивность - стереотипность».

Ось «активность – пассивность». «Активность» отличает педагогов, включающихся в учебный процесс не как пассивный объект, а проявляющих свою субъектную позицию; активность в учебной деятельности, участие в целеполагании, планировании, рефлексии учебного процесса. «Пассивность» педагога отражает его пассивную позицию в обучении.

Очевидно, что образовательная среда системы повышения квалификации должна предоставлять возможности для реализации и развития субъектной позиции педагога [2-4].

Для проведения экспертизы и определения значения данной оси координат разработаны **диагностические вопросы**.

1) *Участвуют ли педагоги в формировании целей учебных занятий, планировании результатов обучения?*

а) да; б) нет

2) *Участвуют ли педагоги в планировании программы курсов повышения квалификации?*

а) да; б) нет

3) *Какая форма обучения преимущественно осуществляется в данной образовательной среде?*

а) индивидуальная; б) коллективная (групповая).

Ось «рефлексивность - импульсивность». «Рефлексивность» как свойство педагога характеризует активность и успешность рефлексии педагога в отношении своей педагогической практики. Развитие рефлексивности предполагает создание условий для самоанализа и самоопределения педагога. Анализ педагогического опыта через методы активного, контекстного обучения способствует изменению профессиональных конструктов, стереотипов и установок. «Стереотипность» мышления, действий и деятельности в целом отражает стагнацию профессионального развития. По мнению М.Уоллеса практика педагога, если она не становится объектом структурированного анализа, бесполезна и со временем ведет не к развитию, а к профессиональной стагнации учителя. Он считает, что стратегической целью обучения

студентов и учителей должна стать задача не столько сообщения новых знаний, сколько задача развития рефлексивных способностей [5].

Диагностические вопросы.

1) *Практические занятия преимущественно осуществляются с помощью интерактивных методов, направленных на осмысление педагогического опыта слушателей?*

а) да; б) нет

2) *Процесс обучения ориентирован на анализ опыта, существующих компетенций и профессиональных затруднений педагога?*

а) да; б) нет

3) *Обязательным компонентом в процессе курсов повышения квалификации является оценка педагогами своих личных результатов обучения?*

а) да; б) нет.

Таким образом, диагностические вопросы направлены на определение наличия или отсутствия в образовательной среде условий и возможностей для развития рефлексивности и субъектной позиции педагога. Рефлексивная образовательная среда способствует изменению профессиональных конструктов, стереотипов, формирующих антиинновационный барьер, а субъектная позиция учителя в учебном процессе обуславливает более эффективное освоение инновационных педагогических технологий.

Данная система координат выступает качественным параметром экспертизы образовательной среды, который показывает *степень использования педагогами возможностей среды*.

Количественные параметры экспертизы образовательной среды.

Количественные показатели экспертизы образовательной среда выделены на основе интеграции параметров В.А. Ясвина [1], параметров образовательной среды системы повышения квалификации Т.В. Жолнерчик [4] и модели адаптивной среды образования взрослых В.И. Подобеда, А.Е. Марона [2].

Широта образовательной среды служит *характеристикой*, показывающей, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду. Количественный показатель по данному параметру определяет, насколько полно используются внешние ресурсы для достижения образовательных целей; приглашение лекторов, в том числе из других регионов, ближнего и дальнего зарубежья, выездные практические занятия и т.д.

Интенсивность образовательной среды показывает *степень насыщенности* образовательной среды, насколько сконцентрированы условия, влияния и возможности. В рамках повышения квалификации выделены следующие показатели: интерактивность обучения, степень загруженности, уровень требований к слушателям.

Обобщенность образовательной среды *отражает, насколько скоординирована* деятельность всех субъектов данной образовательной среды. Высокая степень обобщенности образовательной среды какого-либо учебного заведения обеспечивается наличием четкой концепции деятельности этого учреждения. Параметр представлен следующими показателями: наличие или отсутствие Концепции развития образовательного учреждения, степень участия в ее разработке и внедрении профессорско-преподавательского состава, сотрудников и слушателей курсов, как потребителей образовательных услуг; поддержка реализации авторских образовательных моделей.

Мобильность образовательной среды служит показателем ее *способности к изменениям* в контексте изменений внешнего характера. Высокий уровень мобильности заключается в систематическом обновлении целей и содержания обучения в соответствии с изменением приоритетных направлений развития, категории педагогов и их запросов. К показателям также относится мобильность методов обучения. При

этом важно: использование новых методов является результатом лишь личного пожелания педагога или организации целенаправленного обучения педагогов современным образовательным технологиям, методической поддержки педагогов, использующих активные методы образования.

Когерентность образовательной среды показывает, насколько *согласованно влияние на профессиональное развитие педагога* образовательной среды института с влиянием других факторов среды обитания.

В рамках системы повышения квалификации можно выделить следующие среды развития педагога: методические кабинеты отделов образования, методические объединения, учреждения образования.

Показатели данного параметра: степень согласованности действий в повышении квалификации и организации профессионального развития педагогов в послекурсовой период; активность совместной научно-методической и исследовательской деятельности; уровень скоординированности научно-методического сопровождения педагогов в межкурсовой период.

Адаптивность образовательной среды показывает степень учета особенностей категории субъектов обучения, в частности реализация особенностей обучения взрослых.

На основе андрагогических принципов, выделенных В.И. Подобеда, А.Е. Мароном определены следующие показатели адаптивности образовательной среды:

1) учет запросов и потребностей слушателей; насколько возможна реализация индивидуальной образовательной программы наряду с коллективной; насколько образовательные программы ориентированы на область профессиональных затруднений педагогов;

2) ориентация на результат обучения; организация совместного планирования и оценки результатов;

3) информатизация; использование информационных образовательных ресурсов, организация дистанционных курсов.

Количественные параметры экспертизы образовательной среды, представленные в 10 бальной шкале, являются основой для определения руководителем стратегии дальнейшего развития организации образования.

Изменения количественных показателей образовательной среды, рефлексивный характер которых стал частью специально организованной интегрированной системы специфических содержательно-целевых, организационно-процессуальных и методико-инструментальных педагогических условий, оставляют более сложным изменение качественного параметра, требующего трансформации на уровне ценностей всех субъектов образовательного процесса.

Список литературы

1) Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл. - 2001. — 365 с.

2) Практическая андрагогика. Методическое пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / Под ред. д.п.н., проф. В.И.Подобеда, д.п.н., проф. А.Е.Марона. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО». - 2004. – 406 с.

3) Кузнецова И.Ю., Апухтина А.Г. Особенности создания образовательной среды, способствующей развитию субъектной позиции педагога // Научно-теоретический журнал «Педагогика». – 2013. - №3-4. - С.83-88.

4) Жолнерчик Т.В. Образовательная среда как проблема педагогической науки // Вестник ВДУ. - 2010. - №5 (59). - С.103-108.

5) Ниязбаева Н.Н. Рефлексивные методы обучения в процессе повышения квалификации и педагогов-практиков // Научно-методический журнал «Методист», 2013. - №5. - С. 6-9.

УДК 371.126

Создание коллаборативной среды при кооперативном преподавании как условие успешного обучения учителей на уровневых курсах

*Омарова Сауле Жанбуриновна, Жамантаева Жанар Катаевна
тренеры Центра уровневых программ
ИПК ПР по Акмолинской области
г. Кокшетау, Казахстан
zhanar082@mail.ru*

Андатпа

Мақалада педагогтердің практикалық жұмыстарын педагогика саласындағы ғылыми зерттеулердің нақты нәтижелерімен қиыстыру жөнінде айтылған. Мұғалімдерді бірге жұмыс істеуге машықтандыру, белсенді түрде ортақтасып ақпарат іздеу арқылы жаңа білім алуға, берілген материалдың мәнін талқылауға және түсінуге үйрету туралы баяндалған. Ұйымдастырудың бұндай түрі әр қатысушы қосқан үлестен тұратын оқу қызметінің кооперативтік нәтижесіне қол жеткізумен сипатталады.

Аннотация

В статье говорится о согласовании практической деятельности педагогов с достоверными результатами научных исследований в области педагогики. Научить учителей работать вместе, научить получать знания через активный совместный поиск информации, обсуждение и понимание смыслов заданного материала. Ведущей характеристикой такой организации является достижение кооперативного результата учебной деятельности, включающего в себя вклад каждого участника.

Abstract

In this article is said about the coordination of teachers' practices with proven results of scientific research in the field of pedagogy. Teach teachers to work together, to learn to acquire knowledge through active joint search for information, discussion and understanding the meanings of the given material. The leading characteristic of such organization is to achieve cooperative learning outcomes, including the contribution of each participant.

Современный этап развития системы образования РК характеризуется широкомасштабным реформированием, затрагивающим её базисные основы, методологию. Внедрение в образование государственных общеобязательных стандартов образования требует четкого выполнения учреждениями образования всех их требований в качестве нормативного документа. Педагогические работники обязаны добиваться получения учащимися знаний не ниже общеобязательного стандарта. Однако исследования ученых и практический опыт ведущих педагогов показывают, что традиционная система образования не гарантирует такого результата обучения.

В настоящее время не подлежит оспариванию утверждение о том, что именно личность учителя играет решающую роль в реализации этих реформ. Результаты мировых исследований в области образования подтверждают тот факт, что учителя, обладающие соответствующими профессиональными качествами, необходимыми компетенциями и глубоким пониманием процессов преподавания и обучения, способны качественно изменить образование молодежи [1, с.45]. Именно педагоги должны научить учащихся идти в ногу со временем, а не вышагивать пятками вперед. Сегодня наша школа напоминает фабрику, которая готовит некоего усредненного ученика и школу-фабрику начинает лихорадить. Почему? «Школа пытается не заметить новую для себя центральную задачу: научить детей жить в динамичном,

быстро меняющемся мире. Можно закрыть глаза и уши и отдаться во власть того, кто этой властью жаждет воспользоваться. А можно научиться и научить жить в этом пространстве. «Понимать новые реалии, быстро ориентироваться, обучаться, принимать самостоятельные решения»- утверждает [2,с.72]. Действительно, нужно признать, что обучение, построенное на усвоении конкретных фактов, изжило себя в принципе, ибо факты устаревают, а их объем стремится к бесконечности. Идея обучать, прежде всего, не конкретным знаниям, а способам быстрого и эффективного усвоения знаний – умению учиться, строить свое понимание, исходя из личных исследований и социального взаимодействия, заложена в «Программе курсов повышения квалификации педагогов общеобразовательных школ Республики Казахстан». Её практическая реализация будет содействовать готовности казахстанских учителей к непрерывному профессиональному развитию в условиях динамично меняющегося мира. Ежедневно на занятиях проводилось согласование практической деятельности педагогов с достоверными результатами научных исследований в области педагогики. Педагоги во время групповой, парной, индивидуальной работы делали выводы, анализ собственной практики, происходило обучение на основе опыта и допущенных практик. Из своего кооперативного опыта преподавания, мы поняли, что недостаточно сформировать группы и дать им соответствующее задание. Необходимо было научить учителей работать вместе, научить получать знания через активный совместный поиск информации, обсуждение и понимание смыслов заданного материала. Ведущей характеристикой такой организации является достижение кооперативного результата учебной деятельности, включающего в себя вклад каждого участника. При социальном взаимодействии и обучении определяющими являются сами способы взаимодействия, при которых у педагогов при развитии межличностных отношений, сопровождаемых эмоциональным переживанием и возникает чувство «мы». Создавая психологически комфортные условия в процессе обучения, мы обеспечивали большую легкость генерирования творческих идей, снятие напряжения, зачастую возникающего в процессе взаимодействия «тренер-учитель».

В развитии речи педагогов посредством значительной интенсификации коммуникации, акцентируя внимание учителей на то, что процесс обучения в группах осуществлялся посредством общения, через диалог. До прохождения данного курса учителя не понимали важность диалога в обучении, и только в ходе наших занятий к учителям пришло понимание того, что в процессе диалога мы с учителями, учителя и ученики становятся равноправными партнерами. При организации групповой работы они совместно приобретали знания, сотрудничали друг с другом, учитывали и выдвигали на первый план умения и вклад отдельных членов группы. Члены группы разделяли и принимали ответственность за действия группы. Особенно продуктивным такой вид работы был для педагогов с заниженной самооценкой. Ведь основополагающим принципом коллаборативного обучения является консенсус, формируемый посредством сотрудничества членов группы. Для того, чтобы получить максимальные преимущества от групповой работы, мы развивали межличностные навыки при общении, умение самовыражаться и уметь поддерживать других. Конечно, с первого занятия мы разработали правила работы в группах, но только к началу первой недели научились слушать и слышать мнение других, научились взаимодействовать друг с другом. Организация обучения в сотрудничестве очень трудоемкий процесс и без тщательной подготовки не дает ожидаемого результата. При этом должно выглядеть все очень естественно, без видимого контроля, чтобы у педагогов, работающих в группе, возникло полное ощущение самостоятельности работы. Кстати, трудности контроля часто и отпугивают все стороны от применения обучения в сотрудничестве. Использование деловой игры, тренингов и дискуссий чаще всего определяют в профессиональном образовании как активные, или интерактивные методы обучения. Вместе с тем, наличие концептуальных основ, системного описания

процедур по достижению прогнозируемого результата позволили нам при работе в аутентичной аудитории рассматривать их как своеобразные психотехнологии, используемые в подготовке и совершенствовании профессионального мастерства педагогов. Многие отметили, что снизился уровень тревожности, ведь данные, полученные при помощи методики Айзенка, показали, что уровень невротических реакций зависит от стажа и преподаваемого предмета. Слушатели отметили, что позитивный настрой, использование нами разнообразных, интересных технологий, их активность и свобода способствовали их психическому здоровью. Педагоги заметили, что при применении новых подходов в преподавании и обучении на практике, учащиеся больше участвовали в управлении учебной деятельностью на уроке, выполняя функции консультанта.

Сами стали больше улыбаться, в речи появилось больше хороших прилагательных, меньше категорически стали относиться к ученикам. И уровень невротизма стал заметно снижаться. Появился интерес к себе, поменялись ценности обучения. Обратим внимание на технологии группового и коллективного взаимодействия по типу организации совместной деятельности, основанной на определенных принципах, которые помогали нам при создании коллаборативной среды обучения в аутентичной аудитории. Использование принципа «индивидуальных вкладов» позволило при коллективном взаимодействии повысить эффективность обучения посредством решения учебных задач, осуществляемым на основе взаимодополнения, взаимообогащения, суммирования, кооперации результатов работы каждого педагога. На основе данного принципа мы применяли такие технологии и методы, как технология коллективного взаимообучения, деловые игры, метод «творческая группа», работа в группах сменного состава и т.д. Используя «Позиционный принцип» организации совместной деятельности, мы работали на выявление и столкновение различных точек зрения, позиций учителя, взглядов на проблему, объект групповой работы. Эффективность обеспечивалась посредством рассмотрения различных точек зрения и выбора наиболее верной или удовлетворяющей большинство. Психологическим механизмом данного типа взаимодействия становится «конструктивный конфликт», в процессе разрешения которого не только вырабатывается оптимальный способ решения образовательной задачи, но и формируется умение понимать другого человека, уважительно относиться к другим точкам зрения, искать пути согласования своих позиций.

На данном принципе мы использовали такие технологии, как дискуссия, позиционно-ролевая игра при изучении темы «Ценности, представления, способы воздействия». Принцип «развивающейся кооперации» мы применяли при организационно-деятельностной игре, при коллективной мыследеятельности. Особенностью данного типа совместной деятельности мы наблюдали заключалась в направленности групповой работы на исследование, совместный поиск решения вновь и вновь возникающих и усложняющихся задач, порождаемых самим процессом совместной деятельности. Побудителем «развивающейся кооперации» становились противоречия между потребностью решить возникающие проблемы социальной и профессиональной практики и недостаточностью теоретических знаний, а также способов социального взаимодействия, обеспечивающих их решение. В процессе совместного осознания и постановки проблем, целеполагания, планирования, реализации и рефлексии каждого этапа решения задачи и перехода к новым способам кооперации, педагоги перестраивали структуру своих отношений и деятельности с одного качественного уровня на другой. В результате построенная таким образом совместная деятельность не только развивала творческое, системное мышление, но и формировала развитие педагогической рефлексии. Во время занятий мы раскрывали факторы, влияющие на обучение учащихся, факторы вовлечения в учебный процесс. Не все педагоги, к большому сожалению, учитывают эти факторы, порой и не

задумываются о том, как несоответствующая одежда, плохие жилищные условия мешают ребенку учиться, чувствовать себя полноценным участником учебного процесса. Учителя открывали для себя новые понятия и термины, осмысливали их значение. Знакомились с современными достижениями в области знаний, делали выводы по изменениям в результате обучения. Особенно ярко это проявилось на втором этапе аудиторного обучения «лицом к лицу». После презентаций, написания рефлексивных отчетов они заново переосмысливали результаты своего труда. Приходили к пониманию того, что обучение представляет собой не обособленное явление или навык, а целостный комплекс педагогических механизмов, повышающих способность учащихся к обучению [3,с.132]. Делали акцент на то, что они (педагоги) должны сосредоточить свое внимание не на собственном преподавании, а на развитии у учащихся умения обучаться. Большое переосмысление своего опыта работы происходило после практики. Педагоги имели возможность сравнивать и сопоставлять, принимать решения, шла глубокая рефлексия собственного процесса преподавания. А это тоже одна из главных задач данной Программы. Если учителя восприимчивы к знаниям, навыкам, подходам и убеждениям, исходящим от учеников, образовательный процесс будет иметь больше шансов на успех. При изучении модуля «Обучение тому, как обучаться» мы с учителями рассмотрели сущность категории «метапознание», категоризацию аспектов метапознания. Уникальность данной Программы в том, что она предусматривает неразрывную и поэтапную связь науки и практики. Сегодня перед учителями стоит непростая задача - обучение молодых людей критическому мышлению, позволяющему им использовать свои знания в жизненных ситуациях, развивать навыки и адекватное понимание, которые предоставят им возможность быть уверенными и успешными в стремительно меняющемся мире [4,с.142]. Обучение критическому мышлению – это нелёгкая задача. Авторы критического мышления говорят, что мы даём ребёнку не рыбу, а удочку». «Каждый получает ровно столько, сколько вкладывает сам». При изучении модуля «Обучение критическому мышлению» педагоги единодушно определили, что ценность данной технологии и в том, что она учит детей слушать и слышать, развивает речь, даёт возможность общения, активизирует мыслительную деятельность, познавательный интерес, побуждает детей к действию. Уходит страх, повышается ответственность ученика за свой ответ, учитель и учащиеся вместе участвуют в добывании знаний.

Таким образом, учащиеся, мыслящие критически, вовлеченные в активный процесс систематической работы, думающие о своих знаниях, способны утвердить себя и правильно осознать себя в окружающем их мире. На практике при применении данной технологии учителя отметили проблемы, которые возникают при овладении этой технологией.

Одна из них – это дефицит времени. Очень много усилий требует разработка и составление карточек для работы в группах, не всегда учащиеся обеспечены необходимыми текстами, приходится делать много ксерокопий. Но, кроме технических трудностей, выступает еще одна – не все учащиеся пока еще достаточно активны, сохраняется желание остаться в стороне, наблюдать за происходящим со стороны. Часть учащихся ждёт, чтобы был дан «правильный ответ», нет ещё ответственности за своё обучение. Поэтому важно вовлекать каждого в процесс познания и самопознания. Однако, как отметили педагоги, эти трудности окупаются полученными результатами. При изучении модуля «Оценивание для обучения и оценивание обучения» нам нужно было показать значимость оценивания для обучения. Ведь оценивание приобретает не только педагогическое и психологическое значение, но и социальное, и юридическое [5,с.146]. Учителя - практики в своем большинстве, к сожалению, в профессиональной деятельности не акцентируют внимание на то, как сильно влияет оценка на самооценку учащихся. Существующая система контроля и оценки у нас находится в противоречии с задачами современного образования. За

любой используемой формой оценивания значатся не только объективные или недостаточно объективные нормы и стандарты, но и понятия о развитии, обучении и мотивации ребенка, а также ценности, касающиеся таких категорий, как самооценка, способности и усилия. Одна из центральных идей оценивания для обучения заключается в том, считают ученые из Кембриджского университета, что у учеников и учителей должно быть *общее понимание* целей обучения. Идеи, предложенные Группой Реформы Оценивания - это процесс поиска и интерпретации данных, используемый учениками и их учителями для определения этапа, на котором они находятся в процессе своего обучения. Само понятие «оценивание для обучения» заставило многих переосмыслить собственную практику. Много размышлений у педагогов вызвал модуль «Обучение талантливых и одаренных детей». Учителя отметили, что еще не совсем умеют выявлять и одаренных и талантливых детей и вся работа с ними сводится лишь к усложненным заданиям, да и то не всегда. Не хватает времени, учитель еще выполняет функции классного руководителя, различные общественные поручения. Существует огромный неиспользованный потенциал для педагогического совершенствования, который может проявиться, когда учителя обеспечены поддержкой, способствующей их профессиональному росту. Мы думаем, что концептуальное понимание педагогами теоретических основ Программы обеспечит успешную практическую реализацию концептуальных основ Программы в условиях казахстанского образования. Просто мы видим, как загораются глаза педагогов, как ломается их традиционная методика преподавания, идет конструктивизм, их понимание того, что новые подходы в обучении необходимы сейчас в формировании активной позиции обучающихся, в становлении их субъектности, рассматривающие социальное взаимодействие обучающихся в обучении как новую педагогическую практику, обеспечивающую одновременное эффективное решение обучающихся, развивающих и воспитательных задач. Иначе некомпетентный педагог сегодня - это вредные продукты, загрязненная природа, ломающиеся вещи. Хороший специалист своего дела - комфортная жизнь и чистый воздух.

Список литературы

1. Барбер и Муршерд, Как добиться стабильного высокого качества обучения в школе, 2007.
2. А. Гин, Принципы педагогической техники, 2007.
3. Руководство для тренера, 2-е изд., перераб. и доп. Астана: 2012.
4. Руководство для учителя, 2-е изд., перераб. и доп. Астана: 2012.
5. Е. Ильин, Н. Курдюкова, Оценивание деятельности учащихся, Санкт-Петербург, СПб, 1999.

УДК 37.04 (417) (075)

Мониторинг эффективности школы открытого образования

Сибиль Е.И.

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики воспитания ЗОИППО,
г. Запорожье, Украина
e.sibil@mail.ru

Аңдатпа

Мақалада оқу орнында білім беру жүйесін тиімді кешендік мониторингінің мазмұны мен сұрақтарының мәні қарастырылады. Ашық білім беру моделінің тәжірибесі негізінде Запорождық коллегіумның «Малая гуманитарная академиясы»,

сонымен қатар осы модель бойынша жүзеге асырудың кейбір бағыттарының критерийлері мен көрсеткіштері берілді.

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы сущности и содержания комплексного мониторинга эффективности образовательной системы учебного заведения. Представлены опыт реализации модели Школы открытого образования на примере Запорожского колледжума «Малая гуманитарная академия, а также критерии и показатели оценки качества образования по отдельным направлениям реализации данной модели.

Abstract

In the article the questions of the nature and content of the integrated monitoring of the effectiveness of the educational system of the institution. Presents the experience of implementation of the model School for open education on the example of Zaporizhzhya Collegium "Small humanitarian Academy, as well as criteria and indicators for assessing the quality of education in certain areas, the implementation of this model.

Понятие «мониторинг» пришло в педагогику из экологии и социологии. В экологии – это непрерывное слежение, оценка и прогноз состояния окружающей среды, обусловленные хозяйственной деятельностью человека. В социологии и политологии применяют понятие мониторинга при наблюдении, оценке и прогнозе экономической, социальной, политической обстановки. Мониторинг (от лат. «монитор» – напоминающий, надзирающий) – систематическое наблюдение, анализ состояния системы (среды). Основной смысл мониторинга – систематическое получение информации о состоянии системы с целью принятия управленческих решений о переводе ее на качественно новый уровень.

На сегодняшний день содержание и объем информации, традиционно получаемой от педагогических объектов, ее направленность на получение, главным образом, формальных показателей не позволяют принимать управленческие решения, адекватные реальному положению дел, на уровне современных требований. Анализ педагогических источников показывает, что исследования по проблеме мониторинга касаются широкого круга вопросов: оценки качества образования (Кальней В.А., Шишов В.С.); экспертизы результативности деятельности учебных заведений по выполнению образовательных стандартов (Майоров А.Н., Л.Б.Сахарчук, А.В.Сотова); результативности учебного процесса (Вербицкая Н., Бодряков В., Пидласый И.П., Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В.); измерения результативности деятельности в системе учитель – ученик (Дмитренко Г.А, Олейник В.В., Ануфриева О.Л., Уилмс Д.).

По нашим представлениям, педагогический мониторинг подразумевает определение *небольшого количества показателей*, отражающих состояние образовательной системы и позволяющих методом повторных замеров накапливать и анализировать информацию в *динамике* (сравнивая с *первоначальными* или *нормативными* показателями), проектирование на этой основе дальнейшего развития образовательной системы. Таким образом, целью педагогического мониторинга является получение информации для проектирования развития образовательной системы на основе изучения и анализа динамики показателей ее состояния.

В основу технологии содержательного мониторинга положены представления о том, что содержанием образовательного процесса являются особенности личностных качеств и состояний его участников, определенные тенденции в динамике этих качеств и состояний.

Исходя из определения и цели педагогического мониторинга в основу разработки его программы и инструментария, были положены следующие идеи:

1) *Выделение двух групп изучаемых критериев (показателей и параметров): целевых и операциональных.* Результатами образовательной деятельности выступают с одной стороны, достижение целей, связанных с личностным развитием субъектов образовательного процесса и, прежде всего, учащихся (содержательный аспект), с другой – оценка способов достижения поставленных целей, оптимальность образовательной деятельности и ресурсного обеспечения. Предполагается, что при наличии позитивных данных оценки целевых показателей и позитивного отношения, удовлетворенности образовательным процессом его основных субъектов (учащихся, родителей, учителей) изучение операциональных показателей может быть сведено к минимуму.

2) *Отслеживание динамики первоначальных или нормативных показателей.* Нормативные показатели отражают адекватность образовательной деятельности государственным стандартам, требованиям программ, законодательным актам и инструкциям вышестоящих органов управления по вопросам кадровых, материально-технических, санитарно-гигиенических и прочих условий. Вместе с тем, эти показатели могут изменяться, оставаясь в рамках нормативных требований (уровень усвоения учащимися программного материала, изменения кадрового состава педагогов, уровень нервно – психической, физической нагрузки учащихся и педагогов и др.). Целый ряд показателей (мотивация учебной деятельности, проявление творческой индивидуальности учащихся в различных видах деятельности, рейтинг образовательного учреждения, оценка качества образования социальными заказчиками) не являются нормативными, и их отслеживание осуществляется по сравнению с первоначальными данными.

3) *Отбор небольшого количества наиболее значимых критериев и показателей.* Мониторинг должен отслеживать не все, а наиболее значимые интегративные показатели деятельности образовательного учреждения, которые, тем не менее, давали бы достаточно объективное представление о состоянии образовательной системы, динамике ее развития. Отбор небольшого количества интегративных показателей соответствует также требованию мониторинга – оперативной интерпретации полученных данных.

4) *Комплексный характер диагностирующих методик.* Необходимость отбора интегративных показателей, оперативной обработки данных мониторинга и доступа к этой информации пользователей обеспечивается подбором и разработкой инструментария мониторинга, большую часть которого составляют комплексные методики, диагностирующие не один, а целый ряд показателей.

5) *Важным требованием реализации программы мониторинга является периодичность его проведения.* Вполне очевидно, что даже при оптимальном наборе диагностических процедур, часть из них требуют постоянного (1-2 раза в год) отслеживания, другие – могут допускать более длительный промежуток.

6) Вполне очевидно, что в условиях сложившейся многовариантной системе необходим учет специфики образовательного учреждения при разработке программы и инструментария мониторинга. Особенности каждой конкретной школы должны находить отражение как в выборе показателей, так и, главным образом, в содержательных компонентах мониторингового инструментария.

Программа мониторинга образовательной системы – это пакет документов, состоящий из: научно-теоретического обоснования подходов к разработке мониторинга; собственно программы; инструментария (диагностические методики, формы сбора и анализа результатов исследований); матрицы периодичности проведения мониторинговых исследований.

Представленные подходы нашли свое отражение в целом ряде работ автора в качестве научного руководителя Запорожского колледжума «Малая гуманитарная академия», который с 1995 по 2015 год находится в режиме системных инноваций,

являясь опытно-экспериментальной площадкой Министерства образования и науки Украины [5]. Результатом первого эксперимента (1995-2005 гг.) по проблеме «Разработка и реализация новой модели гуманитарной школы художественно-эстетической направленности явилось создание инновационного учебного заведения – Малая гуманитарная академия. По результатам второго эксперимента (2006-2013 гг.) тема «Непрерывное профильное образование в системе взаимодействия школа – высшее учебное заведение» школа получила новый статус – коллегийум. В сентябре этого года были подведены итоги экспериментальной работы по теме: «Разработка и реализация модели Школы открытого образования» (2013-2015 гг.).

Сегодня в многочисленных научных публикациях подчеркивается, что образование должно адекватно отражать такие современные тенденции как глобализация, постоянно меняющаяся технологическая ситуация, революция в информации и коммуникациях, постоянное ускорение темпа социальных изменений. Поэтому образование должно рассматриваться как сложная социальная система, которая характеризуется гибкостью, быстрым реагированием на изменения социально-экономической ситуации, индивидуальных и групповых образовательных потребностей использованием новых методов и приемы обучения на основе продуктивного и творческого использования новейших информационно-коммуникативных технологий.

Открытое образование часто описывается как изменение атмосферы образовательного процесса - через большую гуманность и понимание, большее одобрение и доверие. Проблемы трансформации образования адекватно к современным мировым требованиям и внутренним социокультурным, экономическим потребностям исследуют в специальной литературе и широко используется в разных контекстах и научных публикациях по социальной философии, философии и социологии образования Н.Бордовська, Н.Булгакова, Э.Гусинський, М.П.Лукашевич, В.Лутай, А.Реан и др. Разработка концептуальных, правовых основ открытого образования как одной из приоритетных тенденций социальная политика Украины – важный фактор развития открытого образования. В работах отечественных ученых В.Андрущенко, О. Висоцькой, Л.Губерського, В.Журавского, В.Кремня, С.Крымского [1- 4] открытое образование предполагает интеграцию всех способов усвоения человеком мира; развитие и включение в процессы синергетичних понятий об открытости мира, целостности и взаимосвязи человека, природы и общества; свободное использование разнообразных информационных систем, которые также важны, как и непосредственный учебный процесс; личностная направленность процесса обучения; развитие информационной культуры; изменение роли педагога.

Согласно нашим представлениям, *целью школы открытого образования* является подготовка учащихся к полноценному и эффективному участию в общественной жизни и профессиональной деятельности в условиях информационного общества. Речь идет об обеспечении условий самоопределения и самореализации человека, потребности в непрерывном, постоянном, креативном обновлении знаний и умений на протяжении всей жизни через социально-педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий учеников, направленных на опережение тех изменений, которые произойдут в обществе в ближайшем будущем.

Педагогический коллектив Запорожского коллегийума «Малая гуманитарная академия» рассматривают качество образования как интегрированную характеристику, которая отображает степень соответствия реальных образовательных результатов: личностным и общественным ожиданиям, нормативным требованиям. По мнению педагогов, выпускник школы - это компетентная, социально-адаптивна, творческая личность, с развитой потребностью в самореализации и самосовершенствовании, с гуманистическим мировосприятием и чувством ответственности за судьбу Украины, ее народа, человечества.

Реализация модели Школы открытого образования в Запорожском колледжуме «МГА» осуществлялась по пяти направлениям, по каждому из которых были определены показатели эффективности деятельности школы.

1. *«Общее среднее образование»*. Содержание регионального и школьного компонентов учебного плана формируется с учетом социального заказа потребителей образовательных услуг. Индивидуальная образовательная траектория обеспечивается выбором учащимися вариантов учебных планов (возможен вариант параллельности), а также спецкурсов, факультативов, кружков, студий, клубов. *Показатели* эффективности реализации содержания данного направления: качество обучения учащихся школы; достижение учащихся в олимпиадах, смотрах, конкурсах как в школе, так и вне ее; динамика и структура мотивов учебно-познавательной деятельности школьников; динамика сформированности общеучебных ЗУН; получение учащимися опыта научно-практической деятельности.

2. *«Допрофильное и профильное образование»*. обеспечиваются: основными курсами, содержание которых ориентировано на профиль обучения (базовая подготовка); системой курсов по выбору, системой индивидуальной работы по предмету. Направления профильного обучения открываются в соответствии с потребностями учащихся и заказчиков образовательных услуг. Индивидуальная образовательная траектория обеспечивается выбором профиля обучения. *Показатели* эффективности реализации содержания данного направления: успешность учащихся по профилям обучения; динамика продолжения образования в соответствии с профилем обучения; готовность к непрерывному образованию; получение учащимися опыта научно-исследовательской деятельности

3. *«Художественно-эстетичное образование»*. Детская школа искусств № 3 - ресурсный центр направления - специализированное учебное заведение осуществляет выявление и развитие творческих способностей личности по музыкальной, хоровой, художественной, хореографической направленности. Индивидуальная образовательная траектория обеспечивается специализацией в соответствии со способностями и художественным вкусом учащегося. *Показатели* эффективности реализации содержания данного направления: активность участия школьников в различных творческих объединениях; достижения учащихся в творческих конкурсах различного уровня; участие родителей, социального окружения в культурных мероприятиях школы.

4. *«Спортивно-оздоровительное образование»* реализуется Ресурсным центром здоровья, в структуре которого спортивные залы, легкоатлетический комплекс, психологическая, медицинская, реабилитационная службы. Индивидуальная образовательная траектория обеспечивается состоянием физического и психического здоровья учащихся, их природными способностями, личным выбором определенных направлений оздоровления и физического развития. *Показатели* эффективности реализации содержания данного направления: общий уровень здоровья учащихся и педагогов; динамика их заболеваемости; участие школьников в спортивно-оздоровительных мероприятиях; спортивные достижения учащихся школы разного уровня

5. *«Информационно-компьютерное образование»* обеспечивает ресурсный центр информатики и компьютерных технологий. Индивидуальная образовательная траектория обеспечивается выбором уровня усвоения ИКТ, выбором программного продукта, использованием интернет-ресурсов в учебной и социально-практической деятельности. *Показатели* эффективности реализации содержания данного направления: использование ИКТ учащимися (в учебном процессе, дистанционном образовании); педагогами (в профессиональной деятельности самообразовании, научно-методической работе); в системе взаимодействия школы с родителями, социальным окружением

Необходимой составляющей школы открытого образования являются широкие партнерские отношения с различными государственными и общественными

організаціями. Партнерами Малої гуманітарної академії в реалізації цілей і задач Школи відкритого освіти виступають: освітні установи району, відділи освіти, культури і спорту районної адміністрації; служба зайнятості району; редакція газети «Хортицькі вісті»; Класический приватний університет, педагогічний коледж; обласна дитяча лікарня №5; громадські організації ветеранів війни і праці, дітей з обмеженими можливостями; Міжнародні фонди «Крок за кроком» і «Оберег»; організація молодіжної району «МАХ-юніт» і др.

Показателями спрямованості управління колегіума «Мала гуманітарна академія» на оцінку якості освіти, відкритості і прозорості освітньої діяльності школи є:

- використання ресурсів МГА для задоволення освітніх потреб населення мікрорайону;
- формування позитивного соціально-педагогічного іміджу і статусу навчального закладу;
- результативність взаємодії педагогічного колективу з батьками, соціальним оточенням школи в формуванні особистісних якостей учнів згідно з цільовими установками.

Запорізький колегіум «Мала гуманітарна академія» як навчальний заклад відкритого освіти є об'єднуючим центром для вирішення проблем і розвитку громади, залучення батьків до участі в освітньому процесі, надання якісних освітніх послуг особистості незалежно від її віку, виховання почуття відповідальності всього суспільства (учнів, батьків, педагогів, громади) за майбутнє України.

Список літератури

1. Бужиков Р. П. Дидактичний потенціал інтернет-технологій в сучасній системі освіти / Р. П. Бужиков // Проблеми освіти. - 2011. - № 66. - С. 40-44.
2. Відкрита освіта: новітні технології у навчальному процесі та освітньому менеджменті як засіб інтенсифікації розвитку освітньо-наукової системи України: Аналітична записка. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/721/>
3. Висоцька О. Є. Відкрита освіта як чинник випереджаючого розвитку суспільства [Електронний ресурс] / О. Є. Висоцька. - Режим доступу: <http://www.virtkafedra.ucoz.ua>.
4. Кремень В. Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / В. Г. Кремень. - К. : Пед. думка, 2011
5. Сибіль Е.І. Педагогічний моніторинг ефективності освітньої системи гуманітарної школи (укр.) - ж. Рідна школа, 2003. - №11. - С.12-14; Реалізація моніторингових досліджень реалізації завдань експериментальної роботи (укр.). //Профільна школа – шлях до свідомого вибору професії: із досвіду роботи Запорізького колегіуму «Мала гуманітарна академія»: навчально-методичний посібник. – Київ – Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2015. -С.439-456; Програма і результати моніторингових досліджень реалізації завдань експериментальної роботи (укр.) //Овдієнко Л.К., Ястребова В.Я, Сибіль О.І. Запорізький колегіум «Мала гуманітарна академія»: навчально-методичний посібник. – Київ – Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2015. - С.128-153
6. Орчаков О. О. Відкрите освіти [Електронний ресурс] / О. О. Орчаков, А. А. Калмиков. - Режим доступу: http://www.dist.mnpu.ru/distkurs/hip_dic/do/sl/s26.htm.

**Оқыту үрдісінде қауіпсіз ортаны қалыптастыру үшін колледж
студенттерін әлеуметтік-психологиялық сүйемелдеу**

Солтанова Б.Т.

әлеуметтік педагог

М.Жұмабаев атындағы гуманитарлық колледжі

Петропавл қаласы, Қазақстан Республикасы

miras.99.75@mail.ru

Аңдатпа

Баяндама Солтүстік Қазақстан облысы Петропавл қаласы Мағжан Жұмабаев атындағы гуманитарлық колледжінде оқыту үрдісін ұйымдастырудағы қауіпсіз ортаны қалыптастыру үшін студенттерді әлеуметтік-психологиялық сүйемелдеуде әлеуметтік-психологиялық қызметтің іс-әрекетінің мазмұны мен жұмыс бағытына арналған. Жұмыс мазмұнында студенттерді әлеуметтік-психологиялық сүйемелдеудің мақсаты мен міндеттері қарастырылған. Ерекше көңіл аударарлық «колледж-студент-ұстаз» жүйесі. Пән оқытушыларымен, топ кураторымен, ата-анамен, студентпен өзара әрекеттесу жағдайы көрсетілген. Колледжде білім берудің қауіпсіз ортасын қалыптастыруда әлеуметтік-психологиялық қызметтің іс-әрекетіне тән ерекшеліктер талданған.

Аннотация

Данная статья посвящена содержанию и направлениям деятельности социально-психологической службы гуманитарного колледжа им.М.Жумабаева г.Петропавловска Северо-Казахстанской области по психолого-педагогическому сопровождению студентов в создании безопасной образовательной среды. В работе раскрыты цели и задачи социально-психологического сопровождения студентов. Особое внимание обращается на систему работы «колледж-студент-родитель». Указывается характер взаимодействия социально-психологической службы с преподавателями-предметниками, кураторами групп, родителями и студентами. Проанализированы характерные особенности деятельности социально-психологической службы в создании безопасной образовательной среды в колледже.

Summary

This article is devoted to the contents and activities of social and psychological service of Humanitarian college named after M. Zhumabayev Petropavlovsk, North Kazakhstan on psychology and pedagogical escort of students in creation of the safe educational environment. Purposes and tasks of socially - psychological escort of students are described in the work. Special attention is paid on system of work «college-student-parent». Nature of interaction of socially psychological service with teachers - subject teachers, curators of groups, parents and students is specified. Characteristics of activity of social and psychological service creation of the safe educational environment in college are analyzed.

Білім беру ортасының әлеуметтік-психологиялық сүйемелдеу проблемасы студенттердің денсаулығын сақтап бекіту, білім беру мекемесінде еңбек ету мен оқытудың қауіпсіз жағдайын құру, кемсітушіліктің барлық түрлерінен сақтау мақсатында әлеуметтік ортаның басқыншылығы мен психоэмоционалдық мәдени қысымына баламалы таңдауы болып нәтижесінде әлеуметтік денсаулық жағдайының күрт төмендеуі. Педагогикалық тәжірибедегі күйзеліс жағдайы санының төмендеуінің маңызды шарты білім беру ортасының қатысушыларының өзара әрекеттесуінде психологиялық қауіпсіздікті қамту.

Білім беру ортасының қауіпсіздігіне негізгі қатер төндіретіндер:

- Білім беру ортасының субъектілерінің өзара әрекеттесу үрдісінде психологиялық зорлық

- Студенттің өмірлік дәрежесін кемсітетін, рухани азап шектіретін физикалық, психикалық, рухани әсер ету

- Білім беру ұйымының оқыту ортасының жоғары маңыздылығын студенттің қабылдамауы

- Білім беру ортасының барлық субъектілерінің өзара әрекеттесу үрдісінің тұлғалық-сенімділік қатынасы мен негізгі мінездемелеріндегі қанағаттанарлықтың жоқтығы

- Білім беру ұйымының педагогикалық қызметкерлерінің эмоционалдық әлсіреуі.

Тақырыптың өзектілігі психологиялық қауіпсіздік жүйесінде білім беру әрекетінің субъектілерінің тұтынушылығы мен білім беру мекемесінің студенттер арасындағы өзара әрекеттесу барысындағы психологиялық шиеленістің деңгейін төмендету үшін жағдайдың жоқтығы арасындағы пайда болатын қарсыластықпен негізделеді, осының барлығы әрине қазіргі қоғамда бар. Сондықтан заманауи білім беру тәжірибесі білім беру әрекетінің субъектілерінің өздігінше жүзеге асырылуы мен өз бетінше өзектенуін қамтитын психологиялық қауіпсіз білім беру ортасының құрылуына мұқтаж.

Бұл білім беру әрекеті субъектілерінің коммуникативтік және эмоционалдық ерекшеліктерінің жеке тұлғалық көріністеріне психологиялық әсер етуші психолого-педагогикалық сүйемелдеу қызметі құрылғанда ғана мүмкін болады.

Білім беру саласының әлеуметтік-психологиялық қызметі – елдің білім беру саласының тұтас жүйесінің бір құрастырушы компоненті. Колледждің әлеуметтік-психологиялық қызметінің мақсаты – студенттердің психикалық және психологиялық денсаулығын қамту. Психологиялық денсаулық психикалық денсаулықты болжамдайды, ал оның негізін студенттің әр бір оқу кезеңіндегі толыққанды психикалық дамуы құрайды.

Баланың психологиялық денсаулығына қамқорлық дегеніміз ішкі жан дүниесіне көңіл аударуды білдіреді: оның сезімі мен уайымына, құмарлығы мен қызығушылығына, қабілеті мен біліміне, өзіне, құрбыларына, үлкендерге, қоршаған ортаға, айналасындағы отбасылық және қоғамдық жәйттарға, жалпы өмірге деген қарым-қатынасына көңіл бөлу.

Колледждің әлеуметтік-психологиялық қызметінің басты міндеті студенттердің барлық оқу кезеңінде психологиялық денсаулық негізіндегі рухани жайлылығын, рухани дамуын қамтитын әлеуметтік-психологиялық жағдай құру.

Колледждің әлеуметтік-психологиялық қызметінің нақты міндеттері:

- Әр бір жас, жыныс ерекшеліктерінің даму қорының мүмкіндіктерін жүзеге асыру

- Студенттердің жеке тұлғалық ерекшеліктерін дамыту – қызығушылықтары, қабілеттері, бейімділігі, сезімдері, құмарлығы және т.б.

- Ересектермен құрбыларымен тиімді араласуды ұйымдастырумен анықталатын студенттердің тұлғалық дамуына жағымды жағдай құру

- Студенттер мен олардың ата-аналарына, топ кураторлары мен пән оқытушыларына қажетті уақытта әлеуметтік-психологиялық қолдау мен психологиялық көмек көрсету.

Колледждің әлеуметтік-психологиялық қызметінің басты мақсатқа жетуінің негізгі құралы – әр бір студенттің жас ерекшелігіне сай толыққанды тірлігіне жағдай жасап жағымды психолого-педагогикалық ережелерді сақтау.

Білім беру үрдісінің эмоционалды аман-сау ортасының құрылуында жетекші рольді атқаратын оқытушылар мен ата-аналар екендігі бәрімізге мәлім. Педагогтың жеке тұлғалық қасиеттері, педагог пен ата-ананың конструктивті өзара әрекеттесуі -

жаңа әлеуметтік кеңістіктегі қарым қатынастың жағымды эмоционалдық бейнесінің құрылуы мен дамуының кепілі. Бұл жерде педагог пен ата-ананың серіктестігі бір жағынан барлық қатысушылардың мазасыздану деңгейінің төмендеуін, екінші жағынан оқуға деген ынтасының өсуін қамтиды.

Колледждегі әлеуметтік-психологиялық қызметтің басым бағыты – сапалы психолого-педагогикалық және медико-әлеуметтік сүйемелдеу. Сондықтан психолого-педагогикалық және медико-әлеуметтік сүйемелдеудің негізгі мақсаты – қауіпсіз білім беру ортасында барлық студенттердің тұлғалық және кәсіби дамуына қолдау көрсету. Эмоционалды жағымды білім беру ортасының барлық қатысушыларында студенттің жетекші күші болатын жағымды эмоциялар пайда болады, олар кейіннен студенттің конструктивті, игі, коммуникативті тәртібін қалыптастырып, қоршаған ортасымен және олардың субъектілерімен өзара әрекеттесу модельдері мен жасампаз және тиімді тәсілдерді таңдау мүмкіндігін қамтиды. Сонымен қатар колледжде эмоционалды жағымды орта құру студенттер үшін оқу барысындағы қиындықтарға төтеп беруге, табысты бейімделуіне, денсаулығын сақтап оны бекітуге, өз құқықтарын қорғауға жәрдемдеседі. Ал ұстаздарға – эмоционалды игілігін сақтауға, күйзеліске қарсы тұрарлығын сақтауға және кәсіби қасиеттерін толыққанды жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Әлеуметтік-психологиялық қызметтің сүйемелдеу әрекетінің жүзеге асырылу барысында білім беру саясатының белгілі бір қағидалары орындалады:

- Әр студент пен оқытушы үшін өз қабілеттерін жүзеге асыру мүмкіндігін қамту
- Әр студент пен оқытушы үшін табысты жағдай қалыптастыру
- Білім берудің тұлғалық-бағдарлық және денсаулық сақтаулық технологияларын қолдану

- Студенттер мен оқытушылардың жеке психологиялық ерекшеліктерінің негізінде әлеуметтік-психологиялық көмек жүйесін арнайы құрастыру

- Шығармашылық топтардың негізінде оқытушылардың кәсіби құзыреттілігінің үздіксіз жетілдіру жүйесін дамыту

- Оқытушылар арасында эмоционалдық жағдайының төмендеуінің алдын алу және ескерту.

Колледждің білім беру кеңістігінің айтарлықтай ерекшеліктері білім беру құрылымын, оқу-тәрбие үрдісінің ұйымдастырылуын, медико-психолого-педагогикалық сүйемелдеуін бейнелеп төменде аталған жетекші бағыттармен байланысты:

- Білім берудің жеке тұлғалық бағытын күшейту

- Білім берудің мазмұнын жаңарту

- Оқу-тәрбие үрдісінің психологиялық қамтылуын кеңейту

- Салауатты өмір салтын әдетке еңгізіп студенттердің денсаулығын сақтау мен бекітуге бағытталған колледж жұмысын жетілдіру

- Білім берудің түрлі компоненттерімен үйлестіріп жанжақты тараған білімді ұсыну

- Студенттің бейімделушілік мүмкіндіктерін күшейту мақсатымен жалпы білім берудің қоғамдық мәдени бағытын ұсыну

- Студенттерге арналған медико-психолого-педагогикалық жұмыс кешенінің әрекетін және топ жетекшілері, пән оқытушылары, ата-аналарға арналған кәсіби кеңес берулерді ұйымдастырады.

Эмоционалды жағымды білім беру ортасын құруға студентті психолого-педагогикалық сүйемелдеу жүйесі төменде аталатын бағыттармен қоса қолдау көрсетеді:

- Жылышырайлылық атмосферасын құру

- Үрейленуін жоққа шығару

- Алдын ала баланың қасиеттерін жариялау

- Жасырын нұсқаудың басымдылығы
- Студенттің жеке қасиеттерін қолдау
- Студенттің әр бір орындаған ісінің әр бір бөлшегін жеке-жеке бағалау.

Студенттерді оқытуға қауіпсіз ортаны құру бойынша әлеуметтік-психологиялық сүйемелдеудің білім беру үрдісін жүзеге асыру барысында келесі нәтижелерге де жету мүмкін:

- Зияткерлік қабілеттерін дамыту мен оқыту нәтижесін күшейту,
- Студенттердің дене бітімінің және психологиялық денсаулығын сақтау және бекіту
- Студенттер арасында қоршаған ортаға деген шығармашылық қатынасын, жауапкершілік сезімін, табысты әрекет қабілетін, жалпы адами және ұлттық мәдениет құндылықтарының сақтауын бағдарлауды тәрбиелеу.

Әлеуметтік-психологиялық сүйемелдеудің және соның барысында пайда болатын міндеттерге жүгініп білім беру ордасында қауіпсіз орта құруға әлеуметтік-психологиялық қызмет жұмысының негізгі бағыттарын анықтауға болады:

- Барлық студенттерге қатысты жалпы дамытушылық жұмыс
- Оқуы мен дамуында белгілі бір психологиялық проблемалары байқалған студенттермен түзетушілік-дамытушылық немесе кеңес беру жұмысы (топтық және жеке тұлғалық жұмыс)
- Нақты студенттердің оқуы мен дамуы бойынша ұстаздар мен ата-аналарға кеңес беру
- Ұстаздар ұжымында әр бір оқытушының жеке тұлғалық ерекшеліктерін зерттеу
- Анықталған және басым проблемаларға сай педагогикалық ұжым мүшелеріне әлеуметтік-психологиялық көмек бағдарламасын өңдеу
- Әлеуметтік-диспетчерлік әрекет (қажетті мамандармен байланыс құруға жәрдемдесу).

Білім беру үрдісінде қауіпсіз әлеуметтік ортаны құру студенттердің ата-аналарының қатысуысыз мүмкін емес. Колледж ұжымы, отбасы және тәрбиелеуші микроортаның өкілдерінің бірлескен жұмысының мақсаты – студенттің оқуы мен дамуына үнемі көңіл аудару, әр бір студенттің отбасының ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін зерттеу, баласын тәрбиелеу мен онымен қарым-қатынас құруда қиындық туған жағдайда отбасына тәжірибелік көмек ұсыну.

Колледжде білім берудің қауіпсіз ортасын құру барысында әлеуметтік психологиялық қызметтің сүйемелдеу әрекеті әр-түрлі әдістерді қолдануды көздейді, оның ішінде студенттердің тұрғылықты жеріне барып әлеуметтік-психологиялық, тұрмыстық жағдайын байқау, ата-аналармен, бірге тұратын туысқандарымен әңгімелесу, кеңес беру күндерін белгілеу. Сонымен қатар ұжымдық формалар да қолданылады: топтың тақырыптық сынып сағаттары, топ студенттерінің ата-аналар жиналысы, колледждің жалпы ата-аналар жиналысы, ата-аналарға арналған конференциялар. Студенттермен бірігіп ұйымдастырылатын тақырыптық конференциялар, семинарлар, дөңгелек үстелдер және пікірталастар. Көрнекілік жұмыстармен топқа бекітілген кабинеттерді, тақырыптық көрмелерді ұйымдастыру және т.б.. Колледждің педагогикалық ұжымымен ата-аналар жиналысында ұстаздар алдына қойылған міндеттерді шешу және тәрбие үрдісінің маңызды сұрақтары бойынша ата-аналардың қоғамдық пікірлері ортаға салынады.

Колледж қабырғасында қауіпсіз психологиялық ортаны құру жолындағы проблемаларды талдау заманға сай ұйымдастырылған әлеуметтік-психологиялық қызметке жүктелген міндеттерді әсерлі шешуді талап етеді. Білім ордасы әр бір студент үшін оқытудың барлық деңгейінде қолжетімді сапалы білім беруді күшейтетін жайлы орта болу керек. Сонымен қатар дәл осы білім ордасы ұстаз үшін де кәсіби және тұлғалық дамуына жағдай жасайтын ыңғайлы орта болу керек.

Қауіпсіз білім беру ортасын құруда әлеуметтік-психологиялық қызметтің жауапкершілігіне білім беру сапасын бағалаудағы жаңа жолдар мен заманауи оқыту әдістерін жүйелендіру және еңгізу жүктеледі.

Әдебиеттер тізімі

1. Сериков В.В. Ситуация развития личности современного студента. //Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста. Воронеж. - 2001 - с.20-23.
2. Сарсенова Ж.Н. Әлеуметтік жұмыс: Оқу құралы – Алматы, 2004ж
3. Жаназарова З.Ж. Отбасымен әлеуметтік жұмыс: гуманитарлық факультет студенттеріне арналған оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2003г.
4. Агафонов А.Н., Менлибаев К.Н. Жастармен әлеуметтік жұмыс: Оқу құралы – Қарағанды: ҚарМУ баспасы, 2003ж.
5. Турманова Ж.Е. Жасөспірімдердің девианттық мінез-құлқы және аутогендік жаттығулар.

2 СЕКЦИЯ
«МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОМОЩИ ДЕТЯМ В ТРУДНОЙ
ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ»

УДК 37.015.3

**Кризисная и экстренная помощь субъектам образовательной среды:
модели, стратегии, методы.**

Амержанова Ш.К.
Тренер Центра уровней программ
АО НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по СКО
Магистр педагогических наук
Amerzhanova@list.ru
Попова Т.В., педагог-психолог
КГУ «СШ № 9», Петропавловск,
Казахстан
tereza_68@bk.ru

Аңдатпа

Мақала қиын өмір жағдайында қалған балалар мен жасөспірімдерге көмек және психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету сұрақтарына және оларда жеке бастың және басқа адамдардың жеке басын оңтайлы өз бетімен тануға арналған.

Аннотация

Статья посвящена вопросам оказания психолого-педагогической поддержки и помощи детям и подросткам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации и формированию у них позитивного самосознания собственной личности и личности других людей.

Annotation

The article is devoted to the provision of psychological and pedagogical support and assistance to children and adolescents who find themselves in difficult situations and the formation of their own positive self-identity and that of others

Жизнь современного человека характеризуется большим количеством инновационных процессов и нестабильностью. Постоянно усложняющиеся условия современной жизни, неустойчивость и часто непредсказуемость социальных процессов предъявляют все более высокие требования к способности человека преодолевать жизненные трудности.

Понятие трудная жизненная ситуация в целом определяется как временная, объективно или субъективно создавшаяся ситуация; неизбежное событие в жизненном цикле, порождающее эмоциональные напряжения и стрессы; препятствия в реализации важных жизненных целей, с которыми нельзя справиться с помощью привычных средств; ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность; нарушение привычных внутренних связей; невозможность реализации внутренних стимулов (мотивов, стремлений, ценностей) [1].

В научной литературе трудную жизненную ситуацию характеризуют как ситуацию социальной нестабильности, определяя ее как кризисную, стрессогенную, переломную, экстремальную, неопределенную и критическую [2].

Любая трудная ситуация приводит к нарушению деятельности, сложившихся отношений, порождает отрицательные эмоции и переживания, вызывает дискомфорт.

Все это при определенных условиях может иметь неблагоприятные последствия для развития личности.

Наиболее остро трудные ситуации переживают дети, внутренний мир которых уже с младшего школьного возраста становится достаточно сложным и закрытым.

Взрослые (и родители и педагоги) редко учитывают особенности личных детских переживаний и реакций, которые имеют следующую специфику:

- дети реагируют на трудные жизненные ситуации не так, как ожидают взрослые;
- дети не имеют в своем опыте внутренних механизмов, позволяющих справиться со стрессом; эти механизмы должны быть сформированы с помощью взрослых;
- реакции детей на трудные жизненные ситуации могут иметь место через много лет и быть практически незаметными для окружающих;
- изменения поведения детей могут иметь реактивный характер на пережитое горе или длительный стресс, но нельзя дать четкого определения, какое переживание каким проявлениям соответствует...

Кроме того, необходимо учитывать, что дети, находящиеся в трудных жизненных ситуациях, попадают в группу риска. Семья, замкнутая на своих проблемах, постепенно утрачивает влияние на детей и отторгает их. Им недостает понимания и заботы, они чувствуют себя лишними, все больше времени проводят вне дома. и становятся доступными и открытыми воздействию лиц асоциального типа, распространителей наркотиков, сектантов и т.п. [3].

Классифицируются трудные жизненные ситуации детей обычно следующим образом

- Дети, оставшиеся без попечения родителей;
- Дети, проживающие в малоимущих семьях;
- Дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов;
- Дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев;
- Дети, оказавшиеся в экстремальных условиях;
- Дети – жертвы экологических и техногенных катастроф;
- Дети – жертвы стихийных бедствий;
- Дети – инвалиды;
- Дети, имеющие недостатки в психическом и (или) физическом развитии;
- Дети с отклонениями в поведении;
- Дети, жизнеспособность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств;
- Дети – жертвы насилия;
- Дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях;
- Дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях

В КГУ «СШ « 9», г. Петропавловска с первого по одиннадцатый класс обучается 992 человека.

Из них:

- Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей – 11;
- Дети-инвалиды – 13 ; из них обучающиеся на дому - 5
- Дети из малоимущих семей – 43 ;
- Дети с отклонениями в поведении – 40;
- Дети, состоящие на учете в ОДН – 4

Непосредственно можно выделить несколько направлений по работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации:

- Аналитическое

- Информационно-профилактическое
- Психолого-педагогическое сопровождение
- Повышение квалификации педагогов
- Взаимодействие со специалистами

1. Аналитическое направление включает исследование ситуации, анализ среды, причин. При этом, в первую очередь, необходимо обеспечить раннее выявление и учет детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, используя следующие методы:

- наблюдение;
- беседа;
- тестирование;
- анкетирование;
- деловые игры;
- анализ детских рассказов, рисунков о семье

Информационно-профилактическое направление предполагает информирование классным руководителем социального педагога, психолога, медицинского работника, учителей-предметников, администрации школы о детях, находящихся в трудной жизненной ситуации. Информационным источником должен стать социальный паспорт ребенка, который будет содержать не только сведения о материально-бытовом положении и признаках трудной жизненной ситуации, но и станет основой для разработки межведомственного плана индивидуальной профилактической работы.

Одной из форм работы с детьми этой категории является вовлечение их в различные виды досуга и занятости, проведение специализированных акций

2. Психолого-педагогическое сопровождение заключается в разработке и реализации индивидуальных программ, примеры которых вы получили в информационно-методических материалах. Индивидуальные программы предполагают проведение реабилитационных мероприятий в разных направлениях: социальном, медицинском, психолого-педагогическом.

Особое место в работе по данному направлению занимает индивидуальное консультирование, психокоррекционная работа.

Помощь ребенку в преодолении различного рода проблем оказывается на трех уровнях:

1 уровень – помощь со стороны ближайшего окружения ребенка (родители, родственники и друзья), помощь в классе (одноклассники, учителя, классный руководитель);

2 уровень – центр психолого-педагогического сопровождения (школьные педагоги-психологи, социальные педагоги, медицинские работники);

3 уровень – специалисты других организаций и служб города.

Многоуровневая модель сопровождения позволяет осуществлять эффективное взаимодействие специалистов учреждений и служб разных ведомств в интересах ребенка и его семьи. Процесс индивидуального сопровождения заключается в реализации следующих шагов:

- ✓ Проведение квалифицированной диагностики сути проблемы, ее истории и потенциальных носителей.
- ✓ Информационный поиск методов и ресурсов, которые могут помочь решить проблему.
- ✓ Обсуждение возможных вариантов решения проблемы со всеми заинтересованными людьми и выбор наиболее целесообразного пути решения.
- ✓ Оказание первичной помощи ребенку и другим носителям проблемы на начальных этапах плана действия.

3. Повышение квалификации специалистов осуществляется через информационно-методическое обеспечение деятельности по профилактике безнадзорности и

правонарушений подростков, проведение семинаров, тренингов по повышению психолого-педагогической грамотности специалистов.

4. Взаимодействие со специалистами

Вопросами социальной поддержки и реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, занимается множество организаций: органы управления образования, здравоохранения, социальной защиты населения, внутренних дел, органы опеки и попечительства, КДН и другие.

Таким образом, организация индивидуальной профилактической работы с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации требует обновления ресурсов и системного подхода в координации усилий всех заинтересованных структур.

Для получения достоверных сведений об учащихся 8-11-х классов, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях мы выбрали следующие методики:

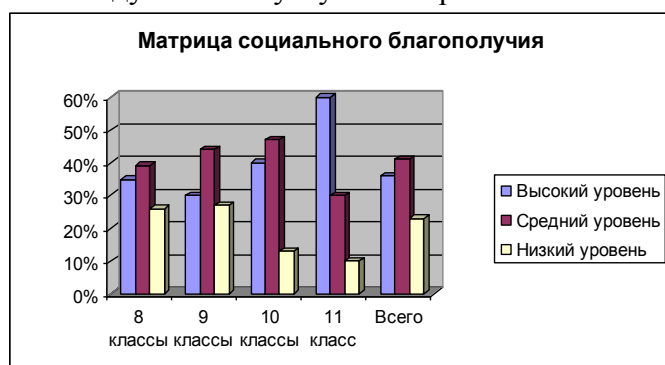
1. Матрица определения обобщенного показателя социального благополучия семьи

(Деменьева И.Ф). [4].

2. Лист жизненных событий подростков О.А. Идобаевой и А.И. Подольского (ЛИЖИСП)

3. Опросник способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкман. [5].

Матрица социального благополучия семьи позволила нам определить, в какой параллели самый низкий уровень социального благополучия и с какой группой учащихся следует более углубленно работать.

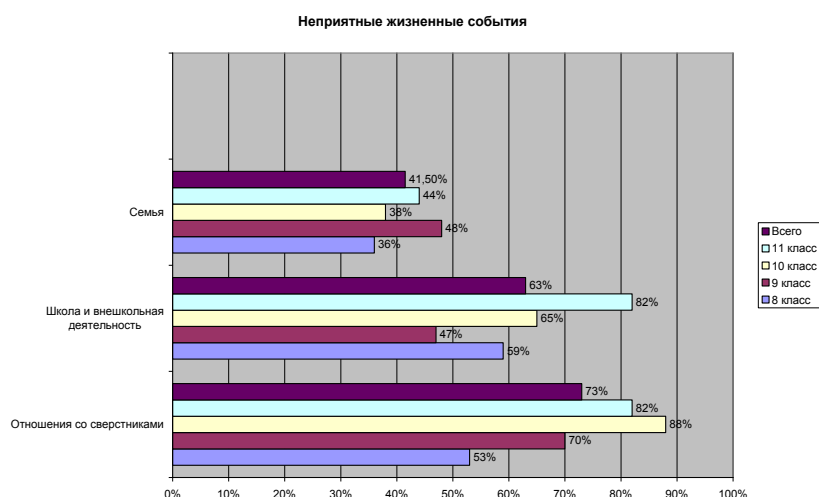


Как видно из таблицы, самый низкий уровень социального благополучия наблюдается в 9-х классах. А самый высокий - в 11 классе.

Далее учащимся, оказавшимся в группе риска, был предложен опросник ЛИЖИСП (Лист жизненных событий, который помог нам определить негативные жизненные события, случившиеся за последние год-два. Все события, упомянутые в списке, могут быть разделены на четыре основные жизненные сферы подростков.

1. Семья
2. Отношения со сверстниками
3. Личная жизнь
4. Школа и внешкольная жизнь

Оказалось, что отношения со сверстниками составляют 73% «стрессогенности» жизненных событий, наиболее ярко это представлено у учащихся 10-х классов. Школа и внешкольная жизнь занимают второе место, а проблемы в семье находятся на третьем месте.



Для определения способов совладания с затруднительной ситуацией учащимся был предложен опросник Р.Лазаруса и С.Фолкмана.

Совладающее или копинг- поведение подразумевает индивидуальный способ совладания человека с затруднительной ситуацией в соответствии с ее значимостью в его жизни и с личностно-средовым ресурсами, которые во многом определяют поведение человека [5].

Р. Лазарус и С. Фолкман выделили следующие типы копинг-стратегий

Конфронтация – агрессивные усилия по изменению ситуации. Предполагает определенную степень враждебности и готовности к риску

Дистанционирование – когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость

Самоконтроль – усилия по регулированию своих чувств и действий

Поиск социальной поддержки – усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки

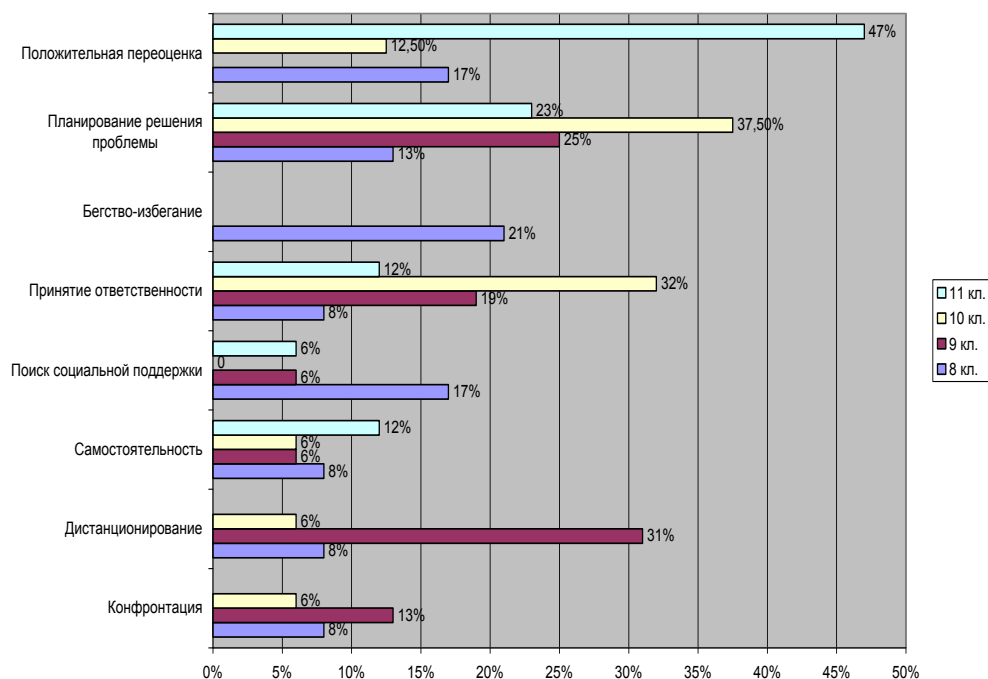
Принятие ответственности – признание своей роли в проблеме с сопутствующей темой попыток ее решения

Бегство-избегание – мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы

Планирование решения проблемы – произвольные проблемно –фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме

Положительная переоценка – усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности. Включает также религиозное изменение.

Результаты по Р. Лазарус и С. Фолкман



Результаты исследований показали, что для учащихся 11-х классов характерна положительная переоценка, для учащихся 10-х классов - планирование решения проблемы, учащиеся 9-х классов дистанционируются от проблемы, а учащиеся 8-х классов проблемы просто избегают.

Полученные результаты легли в основу для разработки рекомендаций и тренинговых занятий по индивидуальной и групповой психологической подготовке школьников к адекватному реагированию в трудных ситуациях.

Психолого-педагогическое сопровождение детей, попавшим в трудную жизненную ситуацию, должно быть направлено на всех участников образовательного процесса: ребенка, родителей (законных представителей), педагогов. В условиях образовательного учреждения, например в нашей школе, основной формой организации является медико-социально-психологическая служба.

Успешность сопровождения во многом зависит от слаженной работы всех специалистов, входящих в данную службу, которая обеспечивает взаимодействие ребенок – родитель – учитель. Активность участия родителей детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, является залогом успешного разрешения многих категорий проблем.

Родителей по отношению к участию в сотрудничестве с учреждениями образования и социальной защиты можно разделить на группы пассивных, уклоняющихся и активных, заинтересованных. Социально активные родители заботятся о благополучии детей и самостоятельно налаживают связи с учреждениями образования и социальной защиты. Их характеризует относительно полное знание своих прав и прав своего ребенка. С данной категорией родителей, как правило, не возникает проблем. [6].

Обеспокоенность вызывают группы пассивных, уклоняющихся родителей. Они обычно испытывают дефицит знаний по организационным вопросам и нормативным основам комплексных действий по сопровождению ребёнка в условиях образовательного учреждения средствами социальной работы. Коммуникации с образовательным учреждением у пассивных родителей сведены к вялому формальному реагированию на вызовы или приглашения со стороны специалистов. А уклоняющиеся родители вообще избегают взаимодействовать со специалистами. Социальная

аморфность родителей тормозит индивидуализацию образовательного процесса в отношении детей, находящихся в ситуациях социального риска

Для каждого типа трудной жизненной ситуации, в которую попадает ребёнок, должен быть сформулирован свой диагностический набор методик, определен негативный и позитивный потенциал развития ситуации, обозначены критерии участия родителей, равно как и специалистов соцучреждений. При этом в данной системе в обязательном порядке должны быть указаны нормативно-правовые акты, регулирующие действия сторон взаимодействия.

Умение человека овладевать трудными жизненными ситуациями является важным показателем уровня развития личности. Выработка широкого спектра эффективных способов и стратегий разрешения трудных ситуаций, формирование навыков их гибкого использования адекватно требованиям условий ситуации повышает позитивный потенциал личности, развивает ее психологическую устойчивость.

Поэтому развитие способности человека справляться с жизненными трудностями является одним из важнейших направлений практической психологической работы.

Список литературы:

1. Никитина, Н.И., Методика и технология работы социального педагога [Текст]: монография / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. М.: Владос, 2005. – 399с.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст]: монография / Б.Г. Ананьев. - М.: Изд-во Педагогика Пресс, 1977. – 85с.
3. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. М., 2005. 269 с.
4. Дементьева И.Ф. Российская семья: проблемы воспитания. Руководство для педагогов. – Серия : Семья и воспитание.- М.: Государственный НИИ Семьи и воспитания, 2000- 40 с.
5. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. Л.: Наука, 1989. - 241 с.
6. Дудкин А.С. Трудные жизненные ситуации несовершеннолетних в контексте участия родителей в межведомственном взаимодействии по решению проблем детей.- Социосфера, № 1, 2011

УДК 37.013.42.

Жизнестойкость и сопротивляемость детей в трудных жизненных ситуациях.

Бугаёва Р.Д.

*Учитель высшей категории географии и биологии,
социальный педагог высшей категории
КГУ «Средняя школа №4» Петропавловск, Казахстан
rdbugayova@mail.ru*

Аңдатпа

Осы тақырыптың өзектілігі тұлғаның барынша көп дамуы, өмір жолының нәтижелілігі үшін қолайлы жағдай жасау жолдарын іздеудегі біздің қоғамымыздың өсіп келе жатқан қажеттілігімен анықталады. Қазіргі заман баласының тіршілік әрекеті өтетін жағдайларды экстремалды және стресс дамуына себеп болады деп атайды. Осы күрделі жағдайларда оның алдында туындаған қиын өмір жағдайларын шешумен байланысты мәселелер көкейтесті болады, қалыптасқан әлеуметтік жағдай балалардан барынша көп бейімделуді талап етеді.

Аннотация

Актуальность данной темы определяется возрастающими потребностями нашего общества в поисках путей создания благоприятных условий для максимального развития личности, эффективности ее жизненного пути. Условия, в которых протекает жизнедеятельность современного ребенка, часто по праву называют экстремальными и стимулирующими развитие стресса. В этих сложных условиях актуализируются проблемы, связанные с решением возникающих перед ним трудных жизненных ситуаций, создавшаяся социальная обстановка требует от детей максимальной адаптации.

Annotation

The topicality of this theme is determined by increasing needs of our society in the search for ways of creating favorable conditions for maximum development of individual, effectiveness of its way of life. The conditions under which the vital activity of modern child proceeds, often rightfully called extreme and stimulating the development of stress. In these difficult conditions problems, connected with solving the difficult life situations faced by children, are actualized, established social environment requires children to maximal adaptation.

Жизнь современного человека характеризуется большим количеством инновационных процессов и нестабильностью. Постоянно усложняющиеся условия современной жизни, неустойчивость и часто непредсказуемость социальных процессов предъявляют все более высокие требования к способности человека преодолевать жизненные трудности. Многие трудные жизненные ситуации, зачастую оцениваются детьми, как ситуации невозможности, имеют пагубные последствия, как для физического, так и для психологического здоровья. В силу этого возникает необходимость снижения остроты переживаний трудных жизненных ситуаций, и превращения их в собственные ресурсы. И здесь неоценимую помощь может оказать такой мощнейший личностный ресурс как **жизнестойкость**. Он есть у каждого человека, однако не каждый может его обнаружить и использовать. Жизнестойкость не является врожденным качеством, а формируется в течение жизни. Основные причины стрессов у подростков, как показала практика, являются: учеба, непонимание со стороны родителей или сверстников, чувство одиночества. И всему этому есть причины. Вопросы жизнестойкости личности имеют огромное практическое значение, поскольку устойчивость и сопротивляемость охраняет личность от дезинтеграции личностных расстройств, создает основу внутренней гармонии, полноценного психического здоровья, высокой работоспособности. Дезинтеграцию личности понимают как потерю организующей роли высшего уровня психики и в регуляции поведения и деятельности, распад иерархии жизненных смыслов, ценностей, мотивов, целей. Существующие в стране практики работы в направлении профилактики суицидального поведения ориентированы в большинстве своем на акцентировании внимания родителей и обучающихся на проблеме суицида, вызывая тем самым излишний интерес к данной теме и ставящие под вопрос эффективность и безопасность такой профилактики.

Понятие «жизнестойкость» отражает, с точки зрения С.Мадди (1996) живучесть и расширенную эффективность человека, а также является показателем психического здоровья человека.

С точки зрения психологии, жизнестойкость – это внутренняя устойчивость, способность адаптироваться к изменениям. Как будто дерево под порывами грозы склоняет ветви под напором ветра, но крепкий ствол и могучие корни удерживают его, сохраняют его жизнеспособность. Гроза проходит, и дерево снова радуется солнцу и ветру, снова полно жизненных сил. И люди, как деревья, в сложных ситуациях могут

либо ломаться, либо сгибаться и оставаться распластанными по земле, либо устойчиво устремлять свою вершину к солнцу и переживать бурю без потерь для себя. Способность действовать вопреки потерям, ощущению заброшенности и неблагоприятным обстоятельствам. Это МУЖЕСТВО БЫТЬ - несмотря ни на что, способность выстоять в любую бурю, сохранив себя и свои ценности. В структуре жизнестойкости С. Мадди выделил три основных компонента:

Жизнестойкие установки говорят о том, каковы восприятие мира и отношения человека с миром: мир является источником опасности - или источником возможностей. Выделяют три совокупности установок, влияющих на уровень жизнестойкости.

Вовлеченность (commitment) - это уверенность в том, что даже в неприятных и трудных ситуациях и отношениях лучше оставаться вовлеченным: быть в курсе событий, в контакте с окружающими людьми, посвящать максимум своих усилий тому, что происходит, участвовать в происходящем.

Противоположностью вовлеченности является отчужденность. Лучше бороться, а не бежать. Келли Макгонигалл, профессор Стэнфордского университета, долгое время изучающая стресс и способы его преодоления, считает, что лучшим решением в трудных ситуациях является **доверие себе**. Надо идти за тем, что тебе важно. И лучше работать на пределе, вовлекаться в перемены своей жизни, преодолевать стресс, чем бежать от жизни.

Контроль (control) - это убежденность в том, что выбор есть всегда, и человек способен влиять на происходящее. **Противоположностью контроля является переживание беспомощности.**

Принятие риска (challenge) - вера в то, что стрессы и перемены являются естественной частью жизни, они дают ценный опыт, который необходим душе в ее странствии. **Противоположностью принятия риска является ощущение угрозы.**

В зависимости от того, насколько выражены эти факторы в навыках конкретного человека, определяется и внутренняя ресурсность его организма – то есть, как ЕГО ТЕЛО справляется со стрессом.

Под жизненно важными навыками понимается комплекс поведенческих навыков, обеспечивающих способность к социально адекватному поведению, позволяющий человеку продуктивно взаимодействовать с окружающими и успешно справляться требованиями и изменениями повседневной жизни. Развитие психосоциальной компетентности, считают авторы, может считаться одной из важнейших педагогических задач. И эту задачу можно решить путем обучения жизненно важным навыкам детей и подростков [2.с304.]. *Помощь ребенку в обретении ресурсов для развития жизнестойкости* является основной задачей образовательной организации (педагогического коллектива) и родителей.

Общие качества жизнестойких детей: 1.*Высокая адаптивность.* Такие дети социально компетентны и умеют себя вести непринужденно, как в обществе своих сверстников, так и среди взрослых. Они умеют расположить окружающих к себе 2.*Уверенность в себе.* Трудности только подзадоривают их. Непредвиденные ситуации не мушают. 3.*Независимость.* Такие дети живут своим умом. Хотя они внимательно прислушиваются к советам взрослых, но умеют при этом не попадать под их влияние. 4.*Стремление к достижениям.* Такие дети стремятся демонстрировать окружающим свою высокую успеваемость в школе, спортивные успехи, художественные или музыкальные способности. Успех доставляет им радость. Он и на собственном опыте убеждаются, что могут изменить условия, которые их окружают. 5.*Ограниченность контактов.* Обычно их дружеские и родственные связи не слишком обильны. Они устанавливают лишь несколько устойчивых и постоянных контактов с другими людьми. Малое количество связей способствует их чувству безопасности и защищенности [3с 21.]. Рассматривая развитие жизнестойкости и

сопротивляемости у детей, важно отметить роль значимого взрослого. Взрослый создает развивающую среду, способствующую активизации психологических ресурсов ребёнка. Взрослый выступает посредником между ребенком и совокупностью социальных ценностей, установок, норм, форм отношений и деятельностей. Ребенок формирует установку на активное взаимодействие с миром, на включение в ситуации преодоления трудностей, регулирует свои эмоции (значимыми компонентами развития жизнестойкого поведения является формирование локуса «Я могу», что опосредуется оптимальным для возраста развитием привычек, навыков)[4.с101]. Негативно на развитие жизнестойкости в детстве повлияло: недостаток поддержки; подбадривания близкими; отсутствие чувства предназначенности; недостаток вовлеченности в различные мероприятия; школьную жизнь; отчужденность от значимых взрослых. Исходя из сказанного, становится ясным, что в детском возрасте необходимо развитие: *навыков интеллектуальной деятельности*: позитивный анализ трудных ситуаций жизни; ролевые игры - «проигрывание» ситуаций стресса; расширение кругозора, внутренней культуры. *Коммуникативных навыков*: социальная поддержка; просьбы; умение сказать «нет»; адекватное реагирование на справедливую и несправедливую критику. *Навыков совладающего поведения*: само принятие и самоуважение; уверенность в себе; волевые усилия. В подростковом и юношеском возрасте наиболее типичным является стремление к эмоциональному разрешению жизненных трудностей – это возраст, когда происходит изменение ценностных установок и «разравнивается площадка» для будущего «смысла-строительства»; время, когда сосуществуют парадоксально противоположные смыслы, время конгломерата смыслов, которые еще не стали устойчивой иерархией, но существенно обуславливают характер дальнейшего «смысло-строительства» [5.с26]. Постепенно жизнестойкость личности подростка начинает укрепляться за счет возникающих смыслов, формирующихся ценностей, которые являются базой для поддержания собственной устойчивости в мире. Для разрешения возрастных кризисов, и развития жизнестойких навыков молодой человек, должен быть снабжен психологическими средствами. Развитие социальных умений, создающих высокий уровень «Я могу»; - совместная деятельность со значимым взрослым [6с.15];- чувство «включенности» из социума, из существующих форм коллективности, «это уход от внешнего функционирования, самоуглубление - необходимая фаза личностного развития». Такое сознание своей обособленности помогает человеку сохранять свою самостоятельную целостность [7с.216]. Поведенческий аспект жизнестойкости связан у детей, прежде всего, с активно-агрессивными способами самозащиты и защиты своего мнения, что соответствует типичным подростковым реакциям и является важной стадией прохождения социализации. В процессе взросления ослабевает связь жизнестойкости со спонтанностью и агрессивностью [8 п.4]. В подростковом возрасте содержание временной перспективы определяется двумя факторами: индивидуальными стремлениями, желаниями ожиданиями ближайшего окружения–родителей, сверстников [9.ч1.]. У подростков из «группы риска» временная перспектива менее сформирована, присутствует чувство «укороченного будущего» [10.ч2.].

Практика показывает, организация *взаимодействия педагогов* по раннему выявлению группы риска по суицидальному поведению среди учащихся предполагает следующее: Своевременно выявляет и ставит на внутри школьный профилактический учет обучающихся ,находящихся в социально опасном положении в трудной жизненной ситуации, а также нуждающихся в индивидуальном психолого-педагогическом подходе. Осуществляет контроль за жилищно-бытовыми условиями семей, находящихся в социально опасном положении, обучающихся находящихся в трудной жизненной ситуации, а также нуждающихся в индивидуальном психолого-педагогическом подходе. Своевременно выявляет несовершеннолетних, проживающих у родственников, в других семьях без отсутствия на то законных оснований

(оформление временной опеки). Информировать администрацию образовательной организации, органы опеки и попечительства о данных фактах. Так как чаще всего, дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию, воспитываются в неблагополучных семьях. Систематически организует посещение на дому, рейды, обходы с целью выявления несовершеннолетних детей, находящихся в социально опасном положении в трудной жизненной ситуации, а также нуждающихся в индивидуальном психолого-педагогическом подходе. Осуществляет постоянное педагогическое наблюдение (контроль) за поведением обучающихся детей, этой категории.

Социальный педагог: Подробно изучает социально-педагогические характеристики классов индивидуальные характеристики обучающихся, подготовленные классным руководителем при составлении социального паспорта образовательной организации, проводит собеседования с классными руководителями.

Вопрос построения собственной жизни, ее управляемость или зависимость от обстоятельств будет всегда волновать человека. Жизненный путь личности имеет единые для всех «измерения», но способ разрешения жизненных проблем, построения жизни, удовлетворенность ею глубоко индивидуальны.

Список литературы

1. Профилактика злоупотребления психоактивными веществами несовершеннолетними: Сб. программа/поднауч. ред. Л.М. Шпициной. – СПб.: Изд-во «Образование – Культура», 2003.
2. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб., 2001. – 304с.
3. Крайг Г. Психология развития. Учебное пособие Грейс Крайг, Дон Бокум; науч. ред., ТВ Прохоренко – 9 изд. – СПб.: Питер, 2004.
4. Фролов Ю.И. Психология подростка. Хрестоматия. М., 1997.
5. Чаусова О.А. Развитие жизнестойкости старшеклассников в условиях современного образования // Сибирский научный вестник. 2011. – № 3.
6. Нартова-Бочавер С.К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности // Психол. журн., 1997. – Т. 18. – № 5
7. Антология тяжелых переживаний: социально-психологическая помощь / под ред. О.В. Красновой. М. - 2001
8. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: дис. канд. психол. наук. Челябинск, 2006.
9. Гришина Н.В. Исследование индивидуальности: человек как субъект жизни. Психология индивидуальности: материалы III Всерос. науч. конф., Москва, 1-3 декабря 2010: в 2-х ч. / отв. ред. А.Б. Орлов: Изд. дом Гос. у-та Высшей школы экономики, 2010. – ч. 1.
10. Свешникова С.Л. Значение временной перспективы в развитии индивидуальности. Психология индивидуальности: материалы III Всерос. науч. конф., Москва в 2-х ч. / отв. ред. А.Б. Орлов: Изд. дом Гос. у-та Высшей школы экономики, 2010. – ч. 2.

УДК 159.9

Применение метода клинической беседы в психологическом консультировании подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации

*Бухачева Е.А.
Ст. преподаватель кафедры ППС ПРУ
ФАО НЦПК «Өрлеу»
ИПК ПР по г. Астана, Казахстан
практикующий психолог, коуч
elenab_07@mail.ru*

Аңдатпа

Мақалада оқушыларға өмірдің қиын жағдайларынан шығудың психологиялық ақыл-кеңестері қарастырылған.

Аннотация

Статья посвящена психологическому консультированию подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Annotation

The article is dedicated to the psychological counseling of children in difficult reality situation.

Одной из главных целей школьного образования является создание и поддержание психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. В подростковом возрасте появляется интерес к собственному внутреннему миру, возникает желание понять, лучше узнать себя. Тот факт, что у значительного числа подростков отношения дисгармонизированы, в той или иной мере известно всем. Это непонимание родителей подростками и подростков родителями, проблемы с учителями, негативные переживания, тревога, беспокойство, дискомфорт, ожидание разного рода агрессии, ссоры со сверстниками, закрытость, нежелание и неумение говорить о себе, своем внутреннем мире, незнание того, как и какую информацию получать о себе, незнание и неумение работать с ней. Отношения подростков с окружающим миром спонтанны, неконструктивны, незрелы, некомпетентны. Своевременная психологическая поддержка, доброе участие, оказанное подросткам в трудной жизненной ситуации, могут помочь справиться с этими проблемами.

Психологическая помощь детям и подросткам имеет свою специфику. Далеко не все существующие психотерапевтические методы можно применять при работе с детьми, а некоторые из них используются лишь в модификации, адаптированной к особенностям детской психики. Психологические особенности личности подростка также накладывают ограничения на применение методов, традиционных при работе со взрослыми клиентами. Прежде всего, необходимо отметить особенности процесса консультирования в этом возрастном периоде:

1. дети почти никогда не обращаются за помощью сами, обычно в связи с их проблемами обращаются к консультанту взрослые;
2. психотерапевтический эффект должен быть достигнут очень быстро, так как одна проблема порождает новые, что в детском возрасте существенно отражается на психическом развитии ребенка в целом;
3. консультант не может возложить на ребенка ответственность за решение существующих у него проблем, поскольку мышление и самосознание в детском

возрасте еще недостаточно развиты, а кроме того, жизнь ребенка почти полностью зависит от взрослых.

В связи с указанными выше особенностями с особой остротой встает проблема метода консультирования. Ребенок редко склонен сам рассказывать о своих проблемах чужому взрослому, а кроме того, он не всегда понимает, что является источником его бед. Какие же факты необходимо установить психологу в процессе консультирования детей? С точки зрения ученых-психологов, это переживания ребенка.

Л.С. Выготский писал, что "переживание ребенка и есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет - средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии" (Собр. соч. Т.4, с.382).

Переживание, по Л.С. Выготскому, - это отношение ребенка (человека) к действительности, к среде. Оно показывает, чем данный момент среды является для личности, как он влияет на развитие личности ребенка. Для практики консультирования и для психотерапии очень ценным является высказывание Л.С. Выготского о том, что для понимания особенностей развития ребенка важна не сама объективная ситуация, а то, как ребенок (человек) **переживает** эту ситуацию.

Ребенок есть часть социальной ситуации, отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка" (там же, с.383). Таким образом получается, что поведение ребенка обуславливается его переживаниями, а переживания определяются внешней ситуацией. Изменить поведение ребенка можно, изменив его переживания, а изменить его переживание ситуации можно, изменив саму ситуацию, например, изменив стиль взаимоотношений взрослого и ребенка.

Понимание того, какие именно изменения в среде требуются для положительного результата консультирования, психолог может почерпнуть только из анализа переживаний ребенка. По Выготскому, мы должны изучать среду через переживание, в котором преломлена эта среда, и только тогда мы поймем суть воздействия среды на ребенка. А это необходимо для постановки правильного диагноза при консультировании.

В большинстве случаев в основе детского поведения, по поводу которого обратились с жалобой взрослые, лежат отрицательные аффективные переживания ребенка. В основном к психологу-консультанту взрослые обращаются по поводу детей, у которых есть аффективные переживания. Сложность задачи, стоящей перед детским консультантом, заключается в определении этих **аффективных переживаний**. И здесь очень важную роль играет метод исследования. Многолетняя практика психологического консультирования детей привела к выводу, что для этой цели хорошо подходит клинический метод.

Клинический метод в психологии был разработан Жаном Пиаже, а затем стал своеобразной "визитной карточкой" всей его школы. Название "клинический" было дано автором в связи со сходством метода с процедурой исследования, применяемой психиатрами. Сам Пиаже называл этот эксперимент "нестандартизированным клиническим методом свободной беседы с ребенком". Позже он вошел в историю под названием "метод клинической беседы Ж. Пиаже". Для проведения этой беседы строился предварительный общий план, но содержание и ход беседы целиком зависели от ответов ребенка. Пиаже считал, что, когда ребенку предложена задача, то нужно пытаться следовать за его мыслью, в каком бы направлении она ни шла. Стандартизированная беседа такой возможности не дает.

Вот что писал Л.С. Выготский о методе Пиаже в книге "Мышление и речь": "Море новых фактов, крупных и мелких, первой и второй величины, открывающих новое и дополняющих известное раньше, хлынуло в детскую психологию со страниц

Пиаже. Добыванием новых фактов, их золотой россыпи Пиаже обязан в первую очередь новому методу, который он ввел, - клиническому методу, сила и своеобразие которого выдвигают его на одно из первых мест в методике психологического исследования и делают незаменимым средством при изучении сложных, целостных образований детского мышления в их изменении и развитии. Этот метод придает действительное единство всем разнообразнейшим фактическим исследованиям Пиаже, сведенным в связные, жизненно полноценные клинические картины детского мышления" (Собр. соч. Т.2, 1982, с.26). Л.С. Выготский не только высоко оценил клинический метод. Он и его ученики использовали этот метод в своих исследованиях. Наиболее широко он применялся в школе Л.И. Божович, ученицы Л.С. Выготского.

Беседу не следует начинать, не имея достаточной информации о ребенке. Информацию часто приходится собирать по крупицам и довольно продолжительное время. В период этой работы психолога-консультанта можно сравнить с детективом. Как и детектив, он собирает информацию об интересующем его ребенке и особенностях его поведения, уточняет и сопоставляет факты, показания разных людей, выстраивает версию происходящего, которую затем будет проверять в клинической беседе. Чем полнее собранная информация, тем точнее удастся выстроить беседу. Есть вещи, о которых либо вообще нельзя спрашивать ребенка, чтобы он не ушел от разговора, либо нельзя спрашивать прямо. Б.В. Зейгарник, указывая на особенности проведения клинической беседы, отмечает, что, хотя в принципе клиническая беседа не схематична, можно построить схему негативно, то есть обозначить моменты, о которых нельзя спрашивать. Никогда нельзя показывать ребенку, что Вы знаете какие-то ситуации (из предварительно собранной информации), о которых он не говорит. Надо суметь так построить беседу, чтобы он сам заговорил об этом. И тогда уже можно подробно анализировать нужную ситуацию, поскольку ребенок сам заговорил о ней.

Очень важно, как начинается беседа. Ребенок, как правило, понимает, зачем его послали к психологу, и очень волнуется. Поэтому сразу же после знакомства имеет смысл сказать, что Вы - психолог, объяснить, чем Вы занимаетесь, чем можете помочь ребенку и предложить ему самому назвать те проблемы, в которых ему нужна Ваша помощь. Тут же Вы предлагаете ребенку некоторое время на обдумывание того, о чем он с Вами будет говорить, а чтобы он успокоился, Вы предлагаете ему порисовать и просите нарисовать "несуществующее животное". Чаще всего ребенок не называет сразу реальную проблему, а останавливается на чем-то несущественном. Но Вы не должны показать, что Вас это не интересует, и что Вы знаете главное. Вы должны начать обсуждать проблему, предложенную ребенком. Поскольку на это, как правило, не уходит много времени, то, разобравшись с предложенной темой, Вы спрашиваете ребенка, о чем бы еще он хотел Вас спросить. Если он говорит, что больше его ничего не волнует, то Вы можете спросить его, интересно ли ему узнать о своем характере. Как правило, всем детям интересно послушать, что они собой представляют. Интерпретация рисунка "несуществующее животное" почти всегда впечатляет ребенка, и он проникается доверием к консультанту. Впечатление тем сильнее, чем точнее Вы обрисуете психологические особенности ребенка, о которых не знают учителя и родители, поскольку они не понимают этого. После этого ребенок смотрит на Вас как на человека, который действительно понимает его и предлагает ему помощь. Но, если и в этом случае ребенок не хочет говорить о главном, то Вы начинаете расспрашивать его о друзьях, родных, увлечениях, любимых лакомствах и т.д. Рассказываете ему о своих увлечениях или жизненных курьезах и, когда Вы чувствуете, что между вами установились доверительные отношения, Вы смотрите на часы и спохватываетесь, что Вы заболтались, а Вас ждет работа. Извинившись, Вы спрашиваете ребенка, не придет ли он продолжить разговор в следующий раз, поскольку Вам очень интересно послушать то, о чем он рассказывает (о животных, значках, игрушках и т.д.). Почти

всегда дети соглашаются. Важно только прервать разговор именно в тот момент, когда ребенок увлечен им и ему хорошо.

В жизни детей редко встречаются взрослые, которые с интересом их слушают и всерьез обсуждают то, что им интересно. Встретившись в следующий раз, Вы продолжаете прерванную беседу и понемногу переводите разговор ближе к основной проблеме. В подходящий момент Вы задаете не прямой вопрос по интересующей Вас теме и постепенно шаг за шагом продвигаетесь в нужном направлении.

В соответствии с первоначальной гипотезой о причине того или иного поведения ребенка, возникшей на основе предварительно собранных сведений, консультант, выбрав момент, говорит ребенку, что он, кажется, понял, что именно тяготит последнего, и предлагает ему свою версию. Если гипотеза правильная и удалось точно определить аффективные переживания, то, задев болевую точку, Вы обязательно увидите ответную реакцию ребенка. Он может покраснеть, побледнеть, беспокойно заерзать на стуле, схватить какой-нибудь предмет и пристально его рассматривать или усиленно манипулировать им, может отвернуться и рассматривать что-то на стене или за окном, может начать тереть себя руками или даже заплакать. Подобная ответная реакция свидетельствует о том, что аффективные переживания определены правильно. Важно помнить, что нельзя прекращать беседу в момент выхода на аффективные переживания. Это опасно, так как ребенок в этот момент находится в тяжелом психологическом состоянии и не видит выхода из него. Задача консультанта показать ему "свет в конце туннеля" и предложить помощь по преодолению ситуации, вызывающей отрицательные аффективные переживания.

Выявление аффективных переживаний ребенка - главная задача клинической беседы, применяемой в консультативной практике. В клинической беседе исследуется социальная ситуация развития ребенка через его переживания, то есть исследуются особенности восприятия ребенком сложившейся ситуации и его отношение к ней. Понимание переживаний ребенка позволит понять психологу, что требуется изменить в сложившихся отношениях и в жизненных условиях, чтобы ребенок начал меняться в своем поведении.

Описанный в данной статье метод консультирования опирается на идеи Л.С. Выготского о психическом развитии ребенка (переживание как единица личности и среды; возникновение опосредствованного поведения) и на клинический метод исследования психики ребенка Ж. Пиаже.

Ниже приводится полная схема работы детского психолога-консультанта клиническим методом:

1. Выслушивание жалобы взрослых и первичная беседа с обратившимися взрослыми.
2. Сбор фактов и наблюдений, касающихся жизни и поведения ребенка.
3. Формулировка первичной гипотезы причины поведения ребенка, по поводу которого был сделан запрос.
4. Клиническая беседа с ребенком, в ходе которой консультант уточняет первичную гипотезу происходящего и ставит диагноз, то есть формулирует причину того или иного поведения ребенка.

Объяснение ребенку гипотезы психолога и предложение изменить ситуацию за счет конкретных действий ребенка, предлагаемых консультантом. Поскольку ребенку самому очень плохо и тяжело в сложившейся ситуации, то он, как правило, согласен попробовать делать то, что предлагает взрослый, надеясь, что это поможет улучшить положение дел.

5. Повторная беседа с обратившимся взрослым, в которой ему объясняется возникшая у консультанта гипотеза и поставленный им диагноз. Предложение взрослому изменить свои действия и жизненные условия ребенка таким образом, чтобы изменилась ситуация, вызывающая у последнего аффективные переживания, приводящие в свою очередь к тому или иному беспокоящему поведению.

6. Обсуждение проблемы ребенка со всеми задействованными в сложившейся ситуации лицами и предложение им плана действий, меняющих сложившуюся ситуацию так, чтобы устранить возникшие аффективные переживания ребенка.
7. Наблюдение за изменениями в поведении ребенка. При правильной постановке диагноза и точном выполнении требований психолога со стороны взрослых и ребенка поведение последнего начинает меняться очень быстро (бывает, что уже через несколько дней поведение ребенка, беспокоившее взрослых, исчезает).
8. Патронажное наблюдение.

К сожалению 6 пункт, без которого часто невозможно эффективное консультирование клиническим методом, в системе обычных психологических консультаций удастся осуществить далеко не всегда. Так, в случае школьных проблем детей, когда источник проблемы, а соответственно и аффективных переживаний ребенка, находится в школе, а психолог из консультации редко имеет возможность выйти на нужную школу для работы с учителями, то решить проблему практически не удастся. В этом плане психологическое консультирование в школе имеет ряд преимуществ по сравнению с процессом консультирования в рамках психологической консультации. Основное преимущество - это возможность взаимодействий психолога почти со всеми участниками ситуации, по поводу которой обратились к специалисту. Поскольку, работая в школе, психолог обычно имеет возможность общаться и с учителями, и с родителями, и с учениками.

Как уже указывалось в начале статьи, детский консультант не может возложить на ребенка ответственность за решение существующих у него проблем, поскольку развитие мышления и самосознания в детском возрасте не достигли еще уровня их развития у взрослых. Таким образом, консультант неизбежно берет на себя ответственность в решении детских проблем, но при этом обязательно должны быть учтены интересы ребенка. Кроме того, будучи профессионалом в вопросах детского развития, а также являясь посредником между ребенком и взрослым, он объясняет взрослому переживания ребенка и предлагает меры, направленные на устранение этих переживаний.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. Т.2, М., 1982.
3. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Собр. соч. Т.4, М., 1984.
4. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия и интроспекция // Формирование личности старшеклассника. М., 1989.
5. Зейгарник Б.В. Клиническая беседа // Айламазян А.М. Метод беседы в психологии. М., 1999.
6. Моница Г. Б. Психологическое консультирование детей и подростков: учебник. — СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2011. - 210 с.
7. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.
8. Психотерапия детей и подростков / Под ред. Х.Ремшмидта, М., 2000.
9. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М., 1973.
10. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением // Трудные дети. Москва-Воронеж, 1998.
11. Словарь иностранных слов. М., 1982.
12. Флейвелл Дж. Х. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967

Кожакенова С.Р.

*Мағжан Жұмабаев атындағы гуманитарлық
колледжінің психология пәнінің оқытушысы.*

k.s.ramazanova@mail.ru

Аңдатпа

Бұл баяндамада жеткіншектердің мінез ерекшеліктері мен осы кезеңде болатын ауытқушылықтың себептері, мен оның алдын-алу жолдары қарастырылады. Жеткіншектердің девиантты мінез-құлықтарын түзетуге ұсыныстар.

Аннотация

В этой статье рассматриваются причины возникновения девиаций, особенности в поведении подросткового возраста и пути профилактики.

Рекомендованы мероприятия по коррекции девиантного поведения в подростковом возрасте.

Annotation

The reasons of emergence of deviations. peculiarities in behavior of growing age and a way of prevention are considered in this article.

Actions for deviant behavior correction of growing age are recommended.

Ел басымыз Н.Назарбаев өз жолдауында: “Жаңа жағдайға сай біздің бәрімізді алаңдататын мәселе - білімді, кәсіби даярлығы бар адам тәрбиелеу ғана емес, қоғамдық өмірдің барлық саласында ұлттық және дүниежүзілік құндылықтарды қабылдауға қабілетті рухани және әлеуметтік адамгершілік мүмкіндігі мол тұлғаны қалыптастыру болып табылады” деп атап көрсетті. Демек, қазіргі қоғамызда Қазақстанның даму қарқыны жыл санап екпінді серпін алып келе жатқаны өз елімізде ғана емес, әлемдік деңгейде де ашық айтылып отыр.

Девианттылық тұтасымен алғанда Қазақстанда күннен-күнге жасарып келе жатыр. Сондықтан жасөспірімдердің жат мінез-құлықтарымен күресу мәселесі жас мемлекетіміздің алдында тұрған күрделі мәселе болып табылады. Мектептегі педагогтар, психологтар балаларды оқыту мен тәрбиелеуде сабақтан көп қалатын, тәртібі нашар, білім деңгейі төмен, ашуланшақ, ата-аналар мен ұстаздарды тыңдамайтын, бұзақылықтар жасайтын балалармен жиі кездеседі. Зерттеушілер мұндай оқушыларды «Қиын оқушылар», «Мінез-құлқында ауытқуы бар балалар», «Девиантты балалар» деп қарастырып жүр.

Қазақстан Республикасы өз тәуелсіздігін алғаннан бастап мемлекеттік саясатта келер ұрпақтың денсаулығы, тәрбиесі басты назарда болып келеді. Қазақстан Республикасы Ата заңының 27 бап, 2 - тармағында “Балаларына қамқорлық жасау және оларды тәрбиелеу ата-ананың табиғи құқығы әрі парызы” делінсе. “Қазақстан - 2030” бағдарламасында. “Әкелер мен аналар, аталар мен әжелердің өз балалары мен немерелері алдындағы жауапкершілігін күнделікті есте ұстауы” туралы ескертілген. Бұдан әрбір ата-ана өз перзентінің әдепті, саналы, иманды да ибалы, Отанының сүйікті және кішіпейіл азаматы болып жетілуіне қоғам алдында өз жауаптылығын түсінуі керек. Яғни, басты мақсаты психологиялық, физиологиялық денсаулығын қалыптастыру болу керек.

Өйткені Қазақстанның болашағы келер ұрпақта болғандықтан жастардың психологиялық, физиологиялық денсаулығы халықтың өсімі мен сапасын анықтайды.

Осы тұста келер ұрпақ тәрбиесінің салауаттылығын қамтамасыз ету ең алдымен отбасы, мектеп тәрбиесі жайында қолға алынуы тиіс.

Өкінішке орай, қазіргі таңда болып жатқан қылмыс, бұзақылық, ұрлық, зорлық - зомбылық, жеткіншектер арасындағы суицидтың көбейуі, үйден кету, қыздардың жеңіл жүрістері, бастауыш сыныптағы балалардан ақша алу тағы басқа болып жатқан қылмыс айыптыларының басым көпшілігі 11 - 18 жас аралығындағы жеткіншектер екенін көрсетіп отыр.

Девиантты (ауытқулы) мінез – құлық - деп, қазіргі қоғамда белгіленген ережеге сәйкес келмейтін, әлеуметтік мінез - құлықты айтады (И.А.Невский). Танымал социолог И.С.Кон анықтамасында, - “Девиантты мінез - құлық ол психикалық саулық, құқық, мәдениет және адамгершіліктің әрекет жүйесі ретінде, жалпы бекітілген ережеден ауытқуы ” - деп қарастырды. Бейімделген мінез - құлық тұжырымдамасына сәйкес ауытқу процесі кез - келген бейімделуді бұзады (психикалық, әлеуметтік, әлеуметтік - психологиялық орта) Әлеуметтік ауытқуды С.А.Беличева “девиантты мінез – құлық ” деп төмендегідей топтастырды :

- пайдакор бағытта: құқық бұзу, материалды, ақшалай, мүліктен пайда табу (ұрлық , алдау , жымқыру , сату , т.б.)

- агрессивті бағытта : жеке бас дамуына кері бағытталған қимыл (бұзықтық , соққы, тіл тигізу, өлтіру, зорлау)

- әлеуметтік - енжар түрі : әлеуметтік және жеке мәселелерді шешуде (жұмыс, оқу, нашакорлық, ішімдік және суицид, белсенді өмір сүруден қашу, азаматтық жауапкершіліктен жалтару)

Девиантты немесе қиын балалар деген кім?

Балалардың девиантты болуына не немесе кім әсер етеді?

Жалпы девиантты мінез-құлық және қиын балалар ұғымына келетін болсақ, ол 1920-1930 жылдары пайда бола бастады. Бастапқыда ғылым саласында емес, күнделікті өмірде қолданылып жүрді. Біраз уақыт ұмытылып, 1950-1960 жылдардың басында қайтадан қолданысқа енді.

Ең алғаш бұл мәселе бойынша зерттеу жүргізген П.П.Блонский болды, ол өз зерттеулерінде девиантты деп мінез-құлық шамасынан ауытқыған, кәмелетке толмаған балаларды қарастырды.

Жасөспірімдердің девиантты мінез-құлықты мәселесін қазақстандық педагог-психологтар мен әлеуметтанушылар да қарастырып жүр (А.Жұмабаев, Л.К.Керімов, Э.И.Шыныбекова, Г.А.Уманов, Ш.Е.Жаманбалаева, Д.Қазымбетова, Т.М.Шалғымбаев, А.М.Қарабаева). Бұл зерттеушілердің пікірінше девиантты сияқты жағымсыз қасиеттің қалыптасуына әлеуметтік-педагогикалық факторлардың әсер ететінін зерттеген. Жасөспірімдердің девиантты мінез-құлықтарын спорт, өзіндік жұмыстарды ұйымдастыру, мектепке деген ықпалды күшейту, бойындағы белсенділікті арттыру, ұжымдағы әрекеттерге араластыру арқылы жеңудің әртүрлі жолдарын көрсетіп берген.

Жеткіншектік кезең – адамның қалыптасуындағы ең күрделі кезең. Әсіресе осы жаста адамның мінез - құлқы және басқа да жеке басының негіздері қалыптасады. Міне, осы кезеңде жеткіншектермен жасалатын тәрбие жұмысында кемшіліктер айқын көріне бастайды. Соңғы кездері жеткіншектер тәртібінің төмендегенін байқауға болады

- Ата - анамен келіспеушілік жағдайда болу

- Мектептегі қиындық пен сәтсіздік

- Тәртібі қиын құрбы-достарымен байланыс орнату .

Отбасындағы жақсы қарым - қатынасты жоғалту, мектептегі сәтсіздік, келеңсіз топтағы құрбыларымен жақындық әр түрлі жолдарға итермелейді. Ендеше осы үш элемент : отбасы, мектеп, құрбы - құрдастар тобы – барлық жеткіншектердің нағыз табиғи ортасы. Олар кәмелеттік жасқа толмағандардың ең маңызды қоғамдық факторы болып табылады.

Демек, жас баланың мінез - құлқының қалыптасуына отбасы ерекше әсер етеді, солай болғандықтан оның көп қырлы, жан - жақты болуы отбасына байланысты. Ал педагогикалық әлеуметтік жағынан жіберілетін әлсіздік оқу жүйесіндегі сәтсіздің, аномалді мінез - құлықтың қайнар көзі болып табылады.

Жеткіншектің мінез - құлығындағы ауытқулар көбіне туа пайда болмайды, олар физиологиялық ауытқулардан емес, отбасындағы және мектептегі дұрыс тәрбие бермеуден пайда болады. Осы аталып көрсетілген ауытқу девиантты мінез - құлық деп аталады.

Девиантты мінез - құлықта жеткіншек агрессивтілікпен көзге түседі.

Жеткіншек тәртібі агрессивті күйде болса онда ол “қиын” балалар қатарына жатады.

“Қиын бала” дегеніміз кім?

Осы бір сұрақ көптеген ата - ана мен педагогтарды, жалпы жұртшылықты жиі толғандырады және бір сөзбен жауап бере салу жеткіліксіз, өйткені баланың “қиын” аталуы аз ғана уақыттың нәтижесі емес

“Қиын бала”, яғни тәрбиесі қиын бала - әлеуметтік назардан тыс қалған бала.

Мінез - құлқында ауытқулары бар оқушылар білім деңгейі төмен, тәртібі нашар, сабақтан көп қалатын, мұғалім талабын орындамайтын, адамгершілік деңгейі төмен, құрбыларымен тіл табыса алмайтын, сынып мәселелері қызықтырмайтын, ал кейде психикалық дамуы, ойлау қабілеті кейін қалған, ашуланшақ (әр түрлі жүйке ауруларына шалдыққан, тәрбиеге әрең көнетін) жеткіншектерді қиын балалар қатарына жатқызуға болады.

Мінез - құлқында қиыншылығы бар девиантты мінез-құлықтың бұзылуының ішіне

- гиперкинетикалық мінез-құлықтың бұзылуы
- мүмкіндігі шектеулі отбасындағы мінездің бұзылуы
- әлеуметтендірілмеген мінездің бұзылуы
- әлеуметтенген мінез-құлықтың бұзылуы
- делинквентті мінез-құлық
- ерте кезден ішімділік қолдану, наркомания
- девиациді сексуалды мінез-құлық
- тұлғаның психогенді патологиялық құрылымы

Гиперкинетикалық мінез - құлық, өз дегеніне жете алмау, оқуда табандылық көрсетпейтіндікпен, бала бір тапсырманы аяқтамай екінші тапсырмаға тез өтуімен көрініс береді.

Мүмкіндігі шектеулі отбасындағы мінездің бұзылуы, бұл әлеуметтік нормаға қарсы немесе агрессивті мінез - құлық (қарсы шығу, дөрекілік) көрсетуі. Мұны тек үйде ата - анасымен қарым - қатынаста, туысқан бауырларына көрсетеді. Кейде үйдегі заттарды ұрлау, заттарды қирату, бұзумен, яғни, оларға қатыгездік істей, кейде үй өртеу.

Әлеуметтендірілмеген мінездің бұзылуы, бұл әлеуметтік қоғамда қалыптасқан нормаларды бұзу, балаларға қатыгездік істеумен көзге түседі.

Әлеуметтенген мінез - құлықтың бұзылуы. Мұның айырмашылығы антиәлеуметтік тұрақтылық (ұрлау, өтірік айту, сабақ кезінде қыдыру, үйден кетіп қалу, дөрекілік) немесе агрессивті мінез - құлық қарым-қатынасқа тез түсетін балаларда көрінеді. Олар жиі әлеуметтік нормаға қарсы топтар құрамында болады, бірақ кейде делинквентті емес топтар құрамында болады. Беделді ересектермен қарым - қатынасы нашар.

Аралас мінез - құлық көрсеткенімен, олардың басым көпшілігі ашу- ызақшылық, депрессия белгілері көрінеді. Кейде үнемі депрессияда болады, қатты

уайымда болу, қызығулылығының жоғалуы, ойын, тапсырмалардан ләззат алмау. Сонымен қатар, қорқақтық, өзін - өзі үнемі кінәлау.

Делинквентті мінез - құлық бұл қылмысқа жатқызуға, соттауға болмайтын бұзақылық. Оларға сабақ кезінде қыдыру, әлеуметтік норманы бұзатын топтармен қарым - қатынаста болу, өзінен кішілерге, әлсіздерге күш көрсету, ақша тартып алу, велосипед, мотоциклдарды ұрлап айдап кету, үй заттарын ұрлау т.б. жатады.

Жеткіншектердің девиантты мінез-құлықтарын түзетуге ұсыныстар

Дана халқымыз “Аурудың алдын ал” демекші кез-келген мәселенің пайда болмай тұрып жойған жөн. Дегенмен, қиын оқушының өзі бұзылған бала емес екенін ескеру керек.

Сондықтан тек мәселені анықтап, талдап қана қоймай жеткіншектерді түзетуге ұсыныстарды беруді жөн. “Қиын” бала тәрбиесінде мына жәйттерді ерекше есте ұстаған жөн.

- “Қиын” жасөспірімнің жақсы қасиеттерін анықтап арттыру, мадақтау. Белсенділігін, талпыныс, ынтасын қолдау.

- Спорт, өнер, техника, қоғамдық жұмыстарға қызықтыру, қатыстыру.

- Мұғалім педагог этиканы сақтай отырып “қиын” жеткіншекті қадағалау, ар-намысына тимеу.

- Орынсыз жазаламау керек.

Кездесулер ұйымдастыру. 1. Тегін кеңестер беру.

2. Дөңгелек стол.

Қиын жеткіншекті түзету барысында төзімді, сабыр салқынды болған жөн. Қиын баланың саналы түсінгеніне сенім көрсетіп, әділетті болған абзал. Сонымен қатар, қиын баланың құр уағыз айтып, мезі етіп, жанын жараламай, қателігін үнемі бетіне бастау керек.

Қиын өтпелі кезеңде ата-ана тарапынан жеткіншекке дұрыс қарым-қатынас жасай білу. Дұрыс қарым – қатынас дегеніміз – дұрыс сөйлей білу. Яғни, “Мен саған сенемін”, “Мен сені жақсы көремін”, “Мен әрқашан сенімен біргемін”, “Сенің жетістігіңе мен сенемін” т.б.

Жеткіншекке қолдау көрсетуде ата-ана, өз іс-әрекет, қарым-қатынас стилін өзгертуіңіз мүмкін. Жеткіншекке қолдау көрсету – оған сену. Көптеген өмірлік қиыншылықтарды бірге бастан кешу. Жеткіншек өз күшіне деген сенімділігі пайда болу үшін, ата-ана шыдамды, қайратты әрі сабырлы болу керек.

Бұл қасиеттер:

1. Өткен сәтсіздіктерді ұмыту үшін

2. Кез-келген тапсырманы орындай алуына сенімділігін арттыру үшін

3. Барлығын жаңадан бастауға және ол жетістікке жететініне сену үшін

4. Өткен жетістіктерді ұмытпауға және қателіктерді қайталамау үшін қажет

Сонымен қатар жеткіншекті қолдауда

- Ата-ана көп уақыт жеткіншекпен бірге өткізгені жөн
- Жеткіншектің жақсы қасиеттеріне сүйену
- Күрделі тапсырмаларды жеңіл етіп түсіндіру
- Жеткіншекпен қарым-қатынасыңызда әзіл-қалжыңды ендіру
- Жеткіншектің барынша мәселені өзі шешуге мүмкіндік беру
- Шектеулер мен жазалардан қашу
- Сәтсіздіктер мен қиындықтарда оптимизм көрсету

Бұл жерде ең бастысы ата-ана өз баласын қандай болса, солай етіп қабылдау. Оның жақсы қасиеттер мен кемшіліктерімен қоса.

Демек, жасөспірімдердің бойында ауытқымалы мінез-құлық нышандарынан арылу арқылы, олардың бойына қоғамымызда қабылданып, орнығып келе жатқан рухани жаңа құндылық бағдарларды соның ішінде, әсіресе, ең алдымен, ұлтжандылықты, азаматтылықты, жоғарғы моральдық және адамгершілік қадір-

қасиеттер мен мұраттарды, өзге ұлт өкілдеріне деген құрмет пен сыйластықты, қоғамдық тәртіп ережелері мен құқықтық нормалардың талаптарын мүмкіндігінше орындаушылықты қалыптастыруға болады.

Тәрбиесі “қиын” жасөспірімдерді тәрбиелеу – ділгірлігі мол факторлы құбылыс, оны іс жүзінде асыруға ата-анаға көмектесу, психологиялық жағынан бақылау педагогтер мен психологтерге, заң қызметкерлеріне жүктеледі. Өйткені, “қиын” бала тәрбиені ұйымдастыруға икемі жоқ отбасылардан шығады

Әдебиеттер тізімі

1. Қ.Р.Ата заңы .Алматы,1995.Толық тарауларымен 21.05.2007 ж.
2. Қ.Р. Президенті Н.Назарбаевтың жыл сайынғы дәстүрлі Қазақстан халқына жолдауы ;
3. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан-2030.Алматы.Білім.1998ж.
4. Қ.Р Білім беру заңы 7.06.1999 ж.
5. Қ.Р Білім туралы заңы (толықтыру,өзгерту енгізілген) 15.08.2007 ж.
6. Гурко Т.А. Особенности развития личности подростков в различных типах семей // Социол.исслед. – М .№ 3. 1996 . С . 81 – 90 .
7. Двойметный И.А., Лелеков В.А Влияние семьи на преступность несовершеннолетних // СОЦИС № 10 , Москва . 1993 . С . 54 - 59
8. Дементьева И .Ф Негативные факторы воспитания детей в неполной семье // Социс . М ., 2001 . № 11 С. 108 – 113
9. Личко А.Е. Психопатии и акцентуация характера у подростков .М.,1982
10. Иванова Л.Ю. Агрессивность,жестокость и отношения старшеклассников к их проявлениям. Сб: Проблемы личности ,профилактика отклонений в ее развитии,1993.
11. Степанова В.Г Психология трудного школьника .М.,1998.
12. Учителям и родителям о психологии подростка. / Под.ред Г.Г Аракелова .М.,1991
13. Мир детства.Подросток . / Под.ред. А.Г Хриповой.М., 1989.
14. Карпухин О.И. Самооценка молодежи как индикатор ее социокультурной идентификаций // Социол . исслед. “ Социс ” М. : 1998 № 12 С . 91 .
15. Корпилова Т.В. , Смирнов С.Л. , Григоренка Е.Л Факторы социального неблагополучия подростков в показателях методик стандартизованного интервью и листов наблюдения // Вопросы психологии 2001 .№ 1 С .107 – 122.
16. Курек Н.С. Эмоциональное общение матери и дочери как фактор формирования аддиктивного поведения в подростковом возрасте // Вопросы психол № 2. 1997. С . 48 – 60 .
17. Курек Н.С. О взаимосвязи эмоциональной экспрессии и потреблении психоактивных веществ в диадах мать-дочь // Психол.журн. Т . 17,№ 1 . 1996. С 128 – 137 .
18. Мангутова И.Ю.Психосоциальные аспекты конфликтов в диаде “мать-дочь”В период становления сексуальности девочек-подростков (в связи с задачами психопрофилактики) автореферат.Санкт-Петербург.2001
19. Москаленко В.Д., Милгрэм Г.Г Факты употребления алкоголя // Вопр.наркол. 1993. № 2 С.94-96.
20. Москаленко В.Д. Резенция по книгу Б.Робинсона “Работа с детьми больных алкоголизмом ” // Вопр.наркол.1993 № 3 С.89-95
21. Л.И. Божович. Личность и ее формирование в детском возрасте .
22. А.С.Славина. Трудные дети . Воронеж ,1998.
23. И.М. Юсупов. Психология взаимопонимания. Казань, 1991.
24. А.В.Панасюк. Адаптированный вариант методики Д.Векслера. М. 1

Основные направления кризисной психологической помощи детям в условиях центра временной изоляции, адаптации и реабилитации несовершеннолетних

*Назмутдинов Р.А., Кулесова К.К., Досов М.А.
Костанайский государственный педагогический
институт, г.Костанай, Республика Казахстан*

Для детей, личность и поведение которых формировались в условиях отрицательного микросоциального влияния, с особой остротой встает проблема социальной дезадаптации, которая осложняется с возрастом, затрудняет все акты вхождения в общение и деятельность, приводит к накоплению психоэмоционального напряжения, которое разряжается в негативных поведенческих реакциях. Данный аспект проблемы рассматривается такими исследователями, как Фельдштейн Д.И., Грибанова Д.В., Йовчук Н.М., Северный А.А., Фридман Л.М. [1; 2; 3; 4].

В казахстанской науке различным аспектам проблемы посвящены работы Баженова В.Г., Илешевой Р.Г., Трифонова В.В. и др. [5; 6; 7; 8].

В Республике Казахстан разработана комплексная программа по политике в деле воспитания детей, подростков и молодежи, которая осуществляется через систему мер правового, социального и психолого-педагогического обеспечения на основе положений Конституции Республики Казахстан, Декларации прав человека, Конвенции о правах ребенка и закона «Об образовании».

В целях обеспечения успешности работы Центра необходимо учитывать индивидуальные, возрастные и половозрастные особенности личностного развития воспитанников и их поведения. С этой целью было предпринято комплексное экспериментальное исследование особенностей проявления личностных свойств воспитанников в фрустрирующих ситуациях).

В результате комплексного исследования были определены общие возрастные закономерности развития личности подростков ЦВИАРН, к которым можно отнести:

- устойчивость негативизма как одного из основных свойств личности подростка;
- доминирование типов экстравертов и амбавертов среди подростков, что связано с объективацией ведущего вида деятельности;
- выраженность комплекса неполноценности, что также свойственно подростковому возрасту в связи с развитием рефлексии и критичного отношения к себе.

Наряду с общими возрастными закономерностями были выявлены особенности личности подростков-воспитанников Центра:

- тенденция выражать агрессивность открытыми способами в виде физической и вербальной агрессивности; слабая выраженность косвенных форм агрессивности;
- снижение показателей негативизма к старшему подростковому возрасту, что связано с воздействием коррекционно-воспитательного процесса и влиянием формирующегося положительного отношения к взрослым, возникновением доверия к ним;
- наличие половозрастных особенностей в проявлении агрессивности, а именно устойчивость выраженности физической агрессивности у делинквентных девочек;
- значительная выраженность нейротизма и психротизма как показателей нарушения адаптивных способностей и риска социальной дезадаптации;
- высокий уровень проявления комплекса неполноценности. В результате экспериментального исследования были установлены общие возрастные

особенности и своеобразие межличностных отношений у делинквентных подростков.

- Специфическими особенностями межличностных отношений подростков **Центра** являются:

- малое количество взаимных выборов;
- преобладание импунитивных реакций по направлению реакции во фрустрирующих ситуациях и самозащитных (по типу) экстрапунитивных реакций самооправдательной позицией.

В целом, психологическое сопровождение таких детей требует большей профессиональной и социальной активности специалиста, включающей: эффективную саморегуляцию, организаторские способности, умение быстро и конструктивно разрешать конфликты, инициативность в общении, поддержание здорового образа жизни, способность к обучению и развитию.

Стратегия психологического вмешательства состоит в поэтапном ослаблении или устранении деструктивных форм поведения, играющих псевдокомпенсаторную роль и препятствующих развитию личности и ее социальной адаптации.

Более частными и конкретными задачами психологического воздействия на отклоняющееся поведение личности могут выступать:

- устранение дефицита в поведенческих репертуарах;
- усиление адаптивного поведения;
- ослабление или устранение неадекватного поведения;
- устранение изнурительных реакций тревоги;
- развитие способности расслабляться;
- развитие способности самоутверждаться;
- развитие эффективных социальных навыков;
- достижение адекватного сексуального функционирования;
- развитие способности к целеполаганию и планированию своего будущего.

Психологическую интервенцию можно осуществлять в виде консультирования, педагогической коррекции, тренингов, психотерапии, в форме индивидуальной, семейной или групповой работы. Во всех случаях, независимо от формы и условий, должны соблюдаться основные принципы поведенческой коррекции — наиболее общие требования к деятельности специалиста. Ведущими правилами психологической работы являются принципы объективности, поведенческой оценки, системности и сотрудничества. При этом должны также соблюдаться общие принципы оказания психологической помощи, рассмотренные ранее.

На основе проведенного исследования можно выделить следующие *этапы работы* :

1. Установление доверительного контакта и партнерских отношений.
2. Проведение поведенческого анализа с целью проведения полной оценки особенностей поведения и поддерживающих факторов.
3. Определение стратегии работы: формулировка ведущих целей и адекватных форм психологической помощи.
4. Создание поддерживающей социальной среды.
5. Проведение коррекции конкретной формы поведения до достижения уровня ремиссии и удовлетворительной социально-психологической адаптации.
6. Выявление и компенсация дефицитов в личностных подструктурах через развитие личностных ресурсов ребенка.

7. Главной целью работы центра должна быть социальная реабилитация воспитанников, которая представляет собой комплексную, многоуровневую, поэтапную динамическую систему взаимосвязанных действий. Главными проблемами социализации подростков-воспитанников являются те психологические трудности, связанные с проживанием в замкнутом, изолированном обществе, с неумением

интегрироваться в социум, создавать нормальные контакты с людьми. Основными направлениями работы центра являются: оказание психологической помощи, социально-трудовая адаптация, содействие полноценному психическому развитию личности, предупреждение возможных личных и межличностных проблем и социально-психологических конфликтов, защита законных прав и интересов несовершеннолетних. Важнейшей социально-педагогической задачей является предоставление ребенку новой среды обитания, новых впечатлений; снятие остроты психического напряжения; восстановление психического здоровья; помощь в адаптации к новым условиям жизни; формирование основных социальных функций; восполнение недостающего социального опыта.

В целях успешной социализации необходимо решить 3 проблемы:

- развитие личности и межличностных отношений;
- подготовка к самостоятельной жизни;
- профессиональная подготовка.

Создание микросоциума, способного понять и принять проблемного ребенка не может быть осуществлено без специальной организационной помощи и поддержки. Таким социумом может стать специализированное учреждение, все усилия которого будут объединены вокруг единой цели - реабилитации дезадаптированных подростков.

Таким учреждением стал Костанайский ЦВИАРН. Работа с подростками включает комплексную диагностику проблем ребенка в динамике развития, составление индивидуальной программы коррекции отрицательных личностных свойств и поведения подростков и восстановления пробелов в знаниях. В основе работы - коррекция психических функций и эмоционально-личностной сферы, формирование самосознания, навыков адекватного общения со сверстниками и взрослыми. Учитывая состав воспитанников, одним из направлений работы является приобщение к нравственным ценностям, культурным традициям народа (принятие традиционных этнических норм поведения), выработка устойчивого отрицательного отношения к асоциальным формам поведения алкоголизму, наркомании, воровству, бродяжничеству, проституции и т.п. Задачей коллектива является оказание помощи в поиске психосоциальной и национальной идентичности, предоставление как можно большего количества вариантов положительного социально одобряемого поведения в качестве примеров для подражания.

Весь учебно-воспитательный процесс должен быть построен в форме комплексной системы реабилитации подростков с отклоняющимся поведением.

На основе анализа опыта реабилитационных учреждений и анализа методической литературы сформулированы принципы реализации комплексной системы реабилитации:

- комплексный подход;
- непрерывность процесса реабилитации;
- принцип сотрудничества;
- опора на сохранные стороны личности и развитие потенциальных возможностей подростков;
- принцип безопасности, защиты здоровья, прав, человеческого достоинства;
- принцип «Не навреди»;
- рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату;
- учет индивидуально-типологических особенностей воспитанников;
- учет возрастных особенностей подростков;
- принцип непрерывного психологического сопровождения всех сторон жизни детей.

Комплексный подход предполагает согласованное воздействие «команды» специалистов разного профиля, включенных в единую организационную модель и

владеющих единой системой методов психологов, учителей, воспитателей, социальных педагогов, представителей правоохранительных органов и других специалистов.

Таким образом, системный характер нарушения поведения предусматривает реализацию комплексной программы реабилитации воспитанников ЦВИАРН.

Список литературы

1. Грибанова Г.В. Некоторые психологические механизмы социальной дезадаптации подростков при семейном алкоголизме // Дефектология. - 1990. - № 5. - С. 15-28.
2. Некоторые психологические механизмы социальной дезадаптации подростков при семейном алкоголизме // Клинико-генетическое и психолого-педагогическое изучение и коррекция аномалий психического развития у детей. – М.: Мир, 2005. – С. 54-72.
3. Йовчук Н.М., Северный А.А. Депрессия у детей и подростков. – М.: Луч, 1999. – 80 с.
4. Фридман Л.М. Формирование социальной адаптации школьной молодежи // Журнал прикладной психологии. - 2001. - №6. - С. 18-23.
5. Илешева Р.Г. Нарушения поведения у детей и подростков. - Алма-Ата, 1990. - 160 с.
6. Назмутдинов Р.А. Девиантное поведение как социально-психологическое явление // Поиск. – 2007. - № 4. – С. 320-324.
7. Трифонов В.В. Система подготовки будущих учителей к работе с трудными подростками. - Алматы, 1993. - 479 с.
8. Садвакасова З. М. Концептуальные основы адаптации детей с девиантным поведением в обществе // Вестник Серия психологии и социологии. №4. 2014. – С.242-249.

УДК 316.624/159.922.8

Аутоагрессивное поведение подросткового возраста

*Ташмаханова М.Б.
Педагог-психолог
Петропавловского гуманитарного
колледжа имени М.Жумабаева
mtashmahanova@mail.ru*

Андатпа

Осы баяндамада әлеуметтік-педагогикалық проблема болып табылатын жасөспірімдік кезеңнің аутоагрессивтік тәртібі қарастырылған. Пубертат кезеңінің кәмелетке толмағандары даму сатысында өмір мағынасын іздеушілер ретінде әлеуметтік-психологиялық тәуекел тобын құрайтын халықтың әлжуаз әлеуметтік-демографиялық санатына ерекше көңіл аударылады.

Аннотация

В данной статье рассматривается аутоагрессивное поведение подросткового возраста, являющаяся социально-педагогической проблемой. Особое внимание обращается на наиболее уязвимую социально-демографическую группу населения, представляющую категорию социально-психологического риска, которыми являются несовершеннолетние пубертатного периода, так как на данной стадии развития происходит поиск смысла жизни.

Annotation

This article deals with the problem of auto-aggressive behavior of teenagers, which is a social and educational problem. Particular attention is paid to the most vulnerable socio-demographic group, representing the category of social and psychological risks that are minors puberty, because at this stage of development there is a search for meaning in life.

В настоящее время, когда подрастающее поколение становится все более непредсказуемым в своем поведении и отношениях, проблемы аутоагрессии выдвигаются на одно из первых мест. Поскольку аутоагрессивное поведение противоречит нормам человека и общества в целом, с ним нужно бороться. Так как вопросом аутоагрессии занимаются специалисты всего мира и на сегодняшний день, следовательно, вопрос аутоагрессии является наиболее актуальным для современного общества.

Термин «Аутоагрессивное поведение» имеет глубокое семантическое значение. В современной литературе это понятие было подробно разработано Эрихом Фроммом. К саморазрушительному поведению, наряду с суицидальным, относят, в ряде случаев, злоупотребление алкоголем, наркотическими, сильнодействующими медикаментозными средствами и курение.

Аутоагрессивное поведение проявляется в двух формах: самоубийстве (суицидальном поведении) и самоповреждении (парасуицидальном поведении). Их различия заключены в конечной цели (смерти или членовредительстве) и вероятности ее достижения. Под суицидальным поведением понимается намеренное стремление человека к смерти. Оно может быть обусловлено формированием внутриличностного конфликта под воздействием внешних ситуационных факторов или в связи с возникновением психопатологических расстройств, вызывающих стремление к лишению себя жизни без реального воздействия внешних ситуационных факторов. Если при первом варианте побуждение к суициду чаще всего осознанно, осмысленно и произвольно, то при втором возможно нарушение осознания и понимания смысла собственных намерений и действий, а также утрата произвольности. Так, суицидальное поведение может быть обусловлено ощущением воздействия неконтролируемой силы, толкающей человека на то или иное насильственное действие в отношении себя.

Так как аутоагрессия представляет собой низкую самооценку и неприятие себя, это вполне достаточные основания для появления трудностей социально-психологического характера, связанных с установлением контактов и осуществлением продуктивного общения.

Суицидальная активность резко возрастает с 12 – 14-летнего возраста и достигает максимума в 16 – 19 лет, т.е. в группе лиц моложе 20 лет (в основном в эту группу попадают несовершеннолетние). Связано это с наличием острых конфликтов в семейно-бытовой, интимно-личностной, учебной и трудовой сферах, то есть с социально-психологической дезадаптацией личности, в условиях переживаемого ею микросоциального конфликта.

К числу наиболее частых причин суицидов относят (А.Е. Личко): потеря любимого человека; состояние переутомления; уязвленное чувство собственного достоинства; разрушение защитных механизмов личности в результате употребления алкоголя, психотропных средств и наркотиков; отождествление себя с человеком, совершившим самоубийство; различные формы страха, гнева и печали по разным поводам.

Выделяют экстраперсональные и интроперсональные факторы повышенного суицидального риска. Наиболее важные экстраперсональные факторы: психозы и пограничные психические расстройства; суицидальные высказывания, повторные суицидальные действия, постсуицидальный период (до 3 месяцев); подростковый возраст; экстремальные, особенно маргинальные условия (служба в армии, длительные экспедиции, заключение, вынужденное одиночество и др.); утрата семейного и

общественного престижа, особенно в группе сверстников; конфликтная психотравмирующая ситуация; пьянство, употребление наркотиков и токсических средств.

Интроперсональные факторы: особенности характера; сниженная толерантность к эмоциональным нагрузкам; неполноценность коммуникативных контактных систем; неадекватная личностным возможностям самооценка; отсутствие или утрата целевых установок, лежащих в основе ценности жизни.

Большинство суицидальных действий в подростковом возрасте, являясь микросоциально обусловленными, направлены на восстановление нарушенных социальных связей с окружающими.

Чувствуя себя в опасном окружении, подростки воспринимают мир как враждебную среду для жизни. Суицид может возникнуть как следствие подростковой зависимости, глубоко укоренившихся чувств неполноценности. Самоубийство может быть также «суицидом исполнения» из-за возникновения у человека чувства несоответствия стандартам, ожидаемым обществом. Другими словами, суицид является результатом сочетания внутренних характеристик личности и факторов окружающей среды.

Различают (Э. Дюркгейм) три типа суицидального поведения.

1) «аномическое», связанное с кризисными ситуациями в жизни, личными трагедиями;

2) «альтруистическое», совершаемое ради блага других людей и

3) «эгоистическое», обусловленное конфликтом, формирующимся в связи с неприемлемостью для конкретного индивида социальных требований, норм поведения, навязываемых обществом человеку.

Аутоагрессорами, в целом, руководят амбивалентные чувства. Они испытывают безнадежность, и в то же время надеются на спасение. Часто желания за и против нанесения себе вреда или лишения жизни настолько уравновешенны, что, если близкие в эту минуту проявят теплоту, заботу и проницательность, то весы могут наклониться в сторону выбора жизни и поиска ее смысла.

Ослабление позиций такого социального института как семья, утрата её значимости и отведение ей посредственной роли в социализации подрастающего поколения приводит к падению морально-нравственных устоев и деградации личности в целом.

В современном обществе, в работе с молодым поколением, необходима профилактика и коррекция аутоагрессивного поведения, а это: снятие психологического напряжения с психотравмирующей ситуации, формирование адекватного отношения к жизни и смерти, мобилизация скрытых психологических возможностей, снижение аутоагрессивного поведения, налаживание эмоциональных контактов.

Таким образом, решение проблемы аутоагрессии, прежде всего, заключается в качественном исследовании сущности феномена, разработки путей, форм и методов профилактики. Чтобы понять и предупредить аутоагрессию, целесообразно узнать, на основании, каких субъективных систем значений индивид пришел к выбору данного способа поведения.

Список литературы

1. Каракулова З.Ш. Изучение зависимости суицидального поведения личности от системы семейного воспитания: Учебное пособие. – Алматы: КазНПУ имени Абая, 2007. – 68с.
2. Филонов Л.Б. Детерминация возникновения и развития отрицательных черт характера у лиц с отклоняющимся поведением.- М., 2000.
3. Ефремов В. С. Основы суицидологии. - СПб.: «Издательство «Диалект», 2004. - 480 с.

4. Исаев Д. С., Шерстнёв К.В. Психология суицидального поведения. Методические рекомендации для студентов по спецкурсу "Суицидология". – Самара, 2000.

УДК: 159.9

Организация работы кризисной службы учебного заведения

Чемодурова Ю.Н.

*старший преподаватель кафедры менеджмента образования и психологии,
КУ «Запорожский областной институт последипломного педагогического
образования» ЗОС, г. Запорожье, Украина
ulinik@yandex.ru*

Аннотация

В статье рассмотрена модель организации кризисной службы учебного заведения, основные принципы и задачи ее деятельности. Основной акцент делается на оказании психолого-медико-социальной помощи детям, ставшим жертвами насилия и жестокого обращения.

Summary

The article discusses one of model of crisis service institution, the basic principles and objectives of its activities. The main focus is on providing psycho-medico-social assistance to children, who were victims of violence and abuse.

В современном обществе сохраняются тенденции устойчивого роста количества детей с различными проблемами развития, что, по прогнозу ученых, в ближайшее время приведет к увеличению доли социально дезадаптированных лиц среди граждан трудоспособного возраста, а также к дальнейшему обострению социально-экономических проблем, и не может не отразиться на образовательном процессе [5]. Кроме того, многие дети сталкиваются с насилием непосредственно в стенах школы, что, в свою очередь, может побудить их к совершению ответных насильственных действий.

Все формы насилия и жестокого обращения с детьми ставят под угрозу их полноценное развитие и наносят серьезный вред физическому и эмоциональному здоровью ребенка, а значит требуют особого внимания со стороны педагогов, психологов, социальных работников. Поэтому, любые действия, которые провоцируют физическую или психологическую травму (а не только мера самого вреда), является основанием для вмешательства широкого круга специалистов.

В мировой практике существует несколько моделей оказания социально-психологической помощи детям, подвергшимся насилию или жестокому обращению. Одни из них ориентированы, прежде всего, на обучение родителей эффективным способам взаимодействия с детьми на тех или иных этапах их жизни. Такие модели, например, могут включать перинатальную программу социально-психологической поддержки (подготовка родителей к материнству и отцовству, укрепление связи между матерью и будущим ребенком), обучение молодых родителей правильному уходу за ребенком и т.д. Другие модели больше ориентированы на раннее выявление и точную диагностику жестокого обращения с ребенком. Третьи предполагают предоставление помощи жертвам насилия и минимизацию риска его повторения в семье пострадавшего. Четвертые направлены на укрепление семьи и профилактику возникновения проблем. Пятые - на помощь семьям группы риска (неблагополучным семьям, одиноким матерям, молодым родителям, матерям-подросткам и др. [2]

Модель кризисной помощи подразумевает предоставление непосредственной медико-психологической помощи ребенку в ситуации, оказывающей негативное влияние на его психическое или физическое здоровье, наносящей серьезный ущерб его полноценному развитию. В первую очередь сюда относятся случаи, связанные с: физическим, психологическим или сексуальным насилием, а также с их актуальными и отдаленными последствиями; переживание «острого горя» (например, потеря родителей или других близких людей); конфликтные отношения в семье, нарушения взаимоотношений с родителями; школьная дезадаптация, обусловленная психологическими причинами, в том числе половым созреванием и особенностями социального взаимодействия, трудностями в общении со сверстниками, учителями и т.д.; проблемы, связанные с употреблением психоактивных веществ; другие эмоциональные и поведенческие нарушения детского и подросткового возраста (побег из дома, кражи и т.п.).

Таким образом, основными принципами организации кризисной службы в учебном заведении, должны стать следующие:

1) Доступность помощи; возможность быстрого сбора информации и реагирования.

2) Оказание неотложной медицинской (в том числе, при необходимости, вызов «скорой помощи»), психологической (индивидуальные собеседования, консультации, семейное консультирование и групповая работа) и других видов помощи ребенку, пострадавшему от жестокого обращения.

3) Конфиденциальность и возможность сохранения анонимности. Неуверенность и недоверие со стороны ребенка препятствуют формированию контакта, приводят к искажению информации, часто является причиной отказа от сотрудничества. Так, например, подростки болезненно относятся к необходимости обращаться за помощью, боятся «выглядеть слабыми», неспособными справиться со своими проблемами. Особенную актуальность анонимность и конфиденциальность приобретают при работе с жертвами сексуального насилия, в проблемных ситуациях, связанных с полоролевой идентификацией или употреблением наркотиков.

4) Командный подход в работе специалистов. В кризисную службу учебного заведения могут входить представители администрации, классные руководители, практический психолог, социальный педагог, медработник, юрист и т.д. Командный подход в оказании квалифицированной помощи дает возможность своевременно и четко передавать необходимую информацию, организовывать взаимодействие между специалистами различных профессий, обмениваться опытом, рассматривать ситуацию с разных точек зрения, - то есть решать проблемы ребенка комплексно.

Эффективность деятельности команды кризисной помощи будет зависеть, в том числе, от общего видения проблемы ребенка (его семьи); наличия общей цели деятельности; согласованности действий членов команды, их взаимодополнение по функциям и ролям; наличие единых протоколов обследования; групповая ответственность членов команды за результаты работы; способность быстро реагировать на проблемную ситуацию ребенка [2].

В задачи группы кризисной помощи входят:

1. Предоставление непосредственной индивидуальной медико-психологической помощи при возникновении кризисных ситуаций в жизни детей, подростков и их семей, включая решения диагностических и психотерапевтических задач.

2. Предоставление экстренной помощи детям и подросткам, пострадавшим от различных форм жестокого обращения и насилия, включая при необходимости организацию правовой (юридической), медицинской помощи в других учреждениях. Использование модели структурированного принятия решения: для каждого случая

иметь четкие и последовательные стандарты действий, дифференцированные в соответствии с уровнем риска (низкий уровень - реагирование в течение 3-5 рабочих дней, средний уровень - реагирование в течение двух суток (в течение 48 часов), высокий уровень - реагирование в течение суток) [4].

3. Оказание помощи подросткам на начальных этапах формирования наркотической зависимости; консультирование родителей по проблеме зависимостей.

4. Психологическое консультирование детей и подростков по вопросам социальной, семейной и школьной дезадаптации.

5. Проведение индивидуальной, семейной и групповой психотерапии, групповых форм работы (групповая психотерапия, коммуникативные тренинги, арттерапия и др.).

6. Предоставление психологических услуг (психологическое сопровождение, психологическая поддержка и психологическая помощь) и т.д.

Отсюда, основными функциями кризисной службы в учебном заведении становятся следующие:

- информационно-аналитическая функция (сбор информации по проблеме насилия и жестокого обращения с детьми в социуме, семье, образовательной среде и т.д.;

- первичного приема ребенка (или другого заявителя) в связи со случаем жестокого обращения или злоупотреблений в отношении несовершеннолетнего;

- организации комплексной практической помощи ребенку и семье;

- социальный мониторинг жизнедеятельности детей, подростков и семей группы риска;

- организационно-профилактическая функция (просветительская работа в родительской среде, в трудовых и педагогическом коллективах, выступления в СМИ и участие научно-практических конференциях с целью освещения детских проблем, проведение акции по защите прав детей и тому подобное.

Для установления эффективных коммуникаций и быстрого реагирования в ситуации, требующей вмешательства, команде кризисной службе необходимо:

- а) разработать общий протокол и стандартные процедуры сбора информации о кризисной ситуации в жизни ребенка;

- б) создать протокол первичного интервью с ребенком;

- в) обеспечить совместное расследование случаев жестокого обращения;

- г) уменьшить дублирование процедур расследования случая;

- д) своевременно выявить несогласованность и пробелы в работе различных служб и обеспечить их устранение;

- е) формализовать систему рассмотрения случаев злоупотреблений в отношении детей, систему координации процесса реабилитации и осуществления социального патронажа;

- ж) обеспечить периодичность сбора статистической информации о случаях насилия и жестокого обращения с ребенком на уровне учебного заведения.

В работе со случаем, команда специалистов кризисной службы осуществляет организацию деятельности на всех этапах оказания помощи: от рассмотрения случая и обмена мнениями, распределения обязанностей между членами команды и оценки ситуации, до планирования вмешательства и оказания непосредственной помощи ребенку, а также рефлексии (анализа) результатов работы.

Перед специалистами, работающими с детьми, наиболее остро стоит проблема точной идентификации ситуации злоупотреблений в отношении ребенка, а также владение навыками проведения кризисного интервью с ребенком, оказавшейся в сложной жизненной ситуации. Поэтому при подготовке команды специалистов кризисной службы учебного заведения важно рассмотреть два взаимосвязанных блока:

1) Теоретический: введение в проблему (базовые представления о видах и формах насилия / жестокого обращения (физическом, сексуальном, психологическом и экономическом); основные теоретические подходы к понятиям агрессии и насилия; социально-психологические особенности развития детей в норме и патологии; предпосылки суицидального поведения; психологические особенности разных категорий детей из неблагополучных семей; основы семейной психологии и психологии дисфункциональной семьи; основные понятия прав и свобод человека; отечественный и зарубежный опыт ювенальной юстиции; основы социально-психологической реабилитации несовершеннолетних и др.;

2) Практический: организация командного взаимодействия (принципы многопрофильной помощи семьям и детям, пережившим насилие; организация и функционирование команды кризисной службы; тренинг построения команды; организация мониторинга случаев; методы работы команды; организация первичного приема ребенка и др.).

Деятельность практического психолога учебного заведения, как члена команды кризисной помощи, заключается в организации психологической помощи и поддержки ребенку в выявлении и понимании негативных эмоций, связанных с пережитым; помощь в выработке адекватного отношения к конкретным проявлениям жестокости и формирование правильного представления об ответственности за жестокость (ребенок, который испытывает на себе жестокое обращение, чувствует себя нелюбимым и отверженным, может считать себя виноватым в случившемся, «плохим», пытается оправдать насилие взрослых собственной несостоятельностью); преодоление двойственного (амбивалентного) отношения к действиям родителей или других взрослых; выработка альтернативных способов разрешения конфликтов и т.д.

Таким образом, оказание помощи детям в решении актуальных проблем их жизни, в частности связанных с прерыванием цикла насилия или жестокого обращения, является первоочередной задачей деятельности кризисной службы учебного заведения, поскольку насильственные действия имеют тенденцию к усилению и повторению, что всегда угрожает жизни и здоровью ребенка. Кроме того, дети, пострадавшие от насилия требуют длительной реабилитационной работы. Поэтому фокус психологической работы должен концентрироваться на преодолении негативных стереотипов межличностных отношений через установление безопасных, доверительно близких, конструктивных отношений со взрослыми в ходе целенаправленного и регулярного взаимодействия. Именно это позволяет ребенку приобрести альтернативный опыт установления социальных контактов и приводит к изменению образа жизни. Специалистам, работающим с детьми, важно знать особенности формирования привязанности в семье, учитывать отсутствие мотивации к изменениям и амбивалентность переживаний ребенка и терпеливо относиться к этому.

Список литературы

1. Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия, Помощь. – М.: Генезис, 2005. – 256с.
2. Защита детей от жестокого обращения / Под ред. Е.Н. Волковой. - СПб.: Питер, 2007. – 256 с.
3. Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы. Справочник практического психолога - М.: Эксмо, 2006. – 1008с.
4. Механізми взаємодії органів державної влади та неурядових організацій у протидії жорстокому поводженню з дітьми. Навчально-методичний посібник. (за ред. Шевченко К.Б., Трубавіної І.М. – К.: Юрисконсульт., 2005. – 452 с.
5. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире / Под ред. Этьенна Г. Круга и др. – М.: Весь Мир, 2003.
6. Титова С.В. Дети группы риска в общеобразовательной школе. – СПб. : Питер, 2008.

Подписано в печать 25.09.2015 г.
Заказ №366

Отпечатано в филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО»
г. Петропавловск, ул. Мира 69А
тел: 8(7152)50-24-21