

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный психолого-педагогический университет»
Кафедра педагогики и психологии
гуманитарно-педагогического факультета
Федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования «Российский государственный
аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева»
Московское отделение Федерации психологов образования России**

Взаимодействие субъектов образовательных отношений: возможности и ограничения

сборник научных трудов

Москва, 2018

УДК 37.062
ББК 74
В 40

Взаимодействие субъектов образовательных отношений: возможности и ограничения. Сборник научных трудов / под ред. И.Б. Умняшова, А.С. Гильяно. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ: ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева; ФПО России. – 2018. – 96 с.

Сборник посвящен вопросам взаимодействия всех субъектов образовательных отношений от детского сада до высшего образования: педагогов, административных работников, обучающихся (воспитанников) и их законных представителей. Материалы сборника адресованы административным работникам образовательных организаций, педагогическим работникам и специалистам службы социально-психологического сопровождения (психологам образования, социальным педагогам, тьюторам и т.п.).

УДК 37.062
ББК 74

ISBN 978-5-94051-145-8

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2018.
© ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА, 2018.
© ФПО России, 2018.

Содержание

Предисловие главного редактора	5
--------------------------------------	---

РАЗДЕЛ 1.

Взаимодействие субъектов образовательных отношений на уровне общего образования

<i>Трифорова Е.В.</i> Детская игра в образовательном процессе ДОО: позиция педагога, психолога, родителя и ребенка	7
<i>Умняшова И.Б., Правдина О.И.</i> Роль полисубъектного взаимодействия в развитии мотивации учения в младшем школьном возрасте	16
<i>Баранова Е.М., Глуценко О.В.</i> Особенности социального взаимодействия подростков, сменивших место жительства	25
<i>Гильяно А.С.</i> Исследование уровня социального развития класса с детьми с ограниченными возможностями здоровья	33
<i>Мальшева Е.Ю.</i> Организация взаимодействия образовательной организации с родителями (законными представителями) обучающегося с ограниченными возможностями здоровья	41
<i>Новикова О.В.</i> Конфликтологическая компетентность субъектов образовательных отношений как ресурс организационной культуры школы	50
<i>Умняшова И.Б., Мальшева Е.Ю.</i> Условия эффективного взаимодействия педагогов и обучающихся в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности	57

РАЗДЕЛ 2.

Взаимодействие субъектов образовательных отношений на уровне высшего образования

<i>Умняшова И.Б.</i> Принципы обучения и условия эффективного взаимодействия студентов и преподавателей в ситуации модернизации высшего образования	63
--	----

<i>Новикова Г.В.</i>	
Психолого-педагогические условия формирования субъектности студентов в учебном процессе вуза	74
<i>Новикова Г.В.</i>	
Внутренние конфликты как препятствия в развитии конфликтологической культуры преподавателя вуза	82
<i>Силаков А.С.</i>	
Выбор стиля конфликтного поведения студентами с разными уровнями агрессивности и враждебности	89
Сведения о редакционной коллегии сборника	95

Предисловие главного редактора

Вопросам взаимодействия участников образовательных отношений посвящено множество современных научных и практико-ориентированных трудов. Несмотря на это данная тема остается популярной и востребованной среди профессионального сообщества педагогов, административных работников, специалистов службы психолого-педагогического сопровождения. Масштабная модернизация российского образования, которая активно реализуется последние годы, поставила перед профессиональным сообществом не только задачи обновления содержания образовательного процесса, но и усовершенствование системы взаимодействия между всеми ключевыми участниками данного процесса: педагогами, административными работниками, обучающимися и их родителями (законными представителями).

Существует множество подходов к определению процесса взаимодействия между субъектами образовательных отношений: совместное действие, влияние людей друг на друга в процессе общения, собственно процесс общения или один из его видов и т.д. При этом практически все исследователи особенностей взаимодействия в системе образования указывают на значимость данного процесса для создания благоприятной психологической атмосферы образовательной организации и его влиянии на качество всех процессов, которые происходят в этой организации: обучение, воспитание, управление и т.д. Вопрос повышения качества взаимодействия участников образовательных отношений актуален для всех организаций, обеспечивающих любой уровень образования: от дошкольного до уровня высшего образования. Эффективное взаимодействие субъектов образовательных отношений является одним из ключевых условий достижения образовательной организацией запланированных результатов, таких как: формирование и развитие образовательных результатов обучающихся; поддержание психологически комфортной, безопасной и развивающей образовательной среды; создание адекватных психолого-педагогических условий для обучающихся с различными образовательными потребностями; создание и поддержание ситуации развития для всех участников образовательных отношений и в целом образовательной организации как системы. От качества взаимодействия всех участников образовательных отношений зависят результативность их деятельности и в целом психологический климат образовательной организации.

Ключевая роль в создании эффективной и продуктивной системы взаимодействия всех субъектов образовательных отношений принадлежит сотрудникам образовательной организации: административной команде и педагогическому коллективу, в том числе специалистам службы социально-психологического сопровождения (психологам образования,

социальным педагогам, тьюторам и т.п.) – основным адресатам данного сборника. Мы надеемся, что представленные в данном сборнике статьи, основанные на научном и практическом опыте авторов, повысят уровень осведомленности читателей о научных подходах к организации взаимодействия в образовательной организации и помогут расширить представления о способах построения и развития системы коммуникативных отношений всех участников образовательного процесса.

*Ирина Борисовна Умняшова
кандидат психологических наук,
почетный работник высшего образования,
доцент кафедры педагогической психологии
факультета Психология образования
Московского государственного психолого-
педагогического университета,
председатель московского отделения
Федерации психологов образования России*

РАЗДЕЛ 1.

Взаимодействие субъектов образовательных отношений на уровне общего образования

Детская игра в образовательном процессе ДОО: позиция педагога, психолога, родителя и ребенка

Трифонова Е.В.,

*канд. психол. наук ФГБОУВО «Московский педагогический
государственный университет» (МПГУ), Москва, Россия*

Аннотация. В статье раскрывается специфика понимания детской игровой деятельности различными субъектами образовательных отношений дошкольных образовательных организаций (ДОО); обозначены принципы их взаимодействия с целью выстраивания образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Ключевые слова: самодетельная игра, идеальная форма развития, ведущая деятельность, организованная игра, дошкольный возраст, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Children's play in the kindergarten's educational process: the positions of the teachers, psychologists, parents and children

Trifonova Ekaterina V.,

*PhD in Psychology, Associate professor of the Psychological
Anthropology Department at the Institute of childhood Moscow
State University of Education (MSPU), Moscow, Russia*

Abstract. The article reveals the specifics of the understanding of children's play activities by four subjects of educational relations of preschool educational organizations; points the principles of their interaction with the aim of building the educational process in accordance with the requirements of the standard of preschool education.

Keywords: children's independent symbolic game, fictional final cultural form, "leading" activity, organized play, preschool age, Standard of preschool education

Одним из основных принципов дошкольного образования Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) называет «полноценное проживание ребенком всех этапов детства» [10, п. 1.4].

Что следует понимать под «полноценным проживанием»? В первую очередь то, что должны быть обеспечены именно те формы взаимодействия ребенка дошкольного возраста с миром и людьми и те виды дея-

тельности, которые наиболее специфичны для этого возрастного периода. И здесь, как правило, разногласий не возникает: «Чистое настоящее детство и считается обычно временем игры» [16, с. 364], «нам именно для того и дано детство, чтобы мы могли играть» [3, с. 72] и т.п.

В отечественной психологии игра признается тем видом деятельностью, который составляет ведущую линию развития ребенка [2, с. 62], и в структуре психологической периодизации детского развития обозначается как ведущая деятельность [17, с.71].

Тем не менее, отношение к детской игре со стороны взрослых крайне неоднозначно. В середине прошлого века Александр Нилл отмечал следующее противоречие: «Если принять, что детство – это жизнь в игре, то хочется спросить: как мы, взрослые, обычно учитываем этот факт? Мы его игнорируем. Мы забываем о нем вовсе, потому что игра кажется нам потерей времени» [8, с. 57]. Это же отмечается в Декларации в защиту детской игры: «Детская игра все чаще рассматривается взрослыми как развлечение, как бесполезный досуг, которому противостоит целенаправленное обучение и овладение полезными навыками. С другой стороны, игра подменяется игровыми приемами и методами обучения, игровыми технологиями и пр. Такая тактика в подходе к игре может отразиться на его дальнейшей жизни. Под видимым демократизмом и соответствием духу времени она несет отрыв ребенка от подлинных источников его развития» [4, с. 110].

Последнее утверждение полностью поддерживается современным ФГОС ДО, провозглашающем «сохранение уникальности и самости детства как важного этапа в общем развитии человека, самость детства – понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду» [10, п.1.2.].

Поскольку образовательный процесс на дошкольном уровне образования на сегодня включает тесное взаимодействие как минимум 4-х субъектов (детей, родителей, педагогов и психологов), то получается, что у нас имеются по крайней мере 4 позиции в понимании детской игры, в корне отличающиеся друг от друга. Мы назовем их условно: «позиция педагога», «позиция родителя», «позиция ребенка» и «позиция психолога». Условность названия связана с тем, что позицию определяет не профессия или социальная роль, а определенная внутренняя установка, и чаще всего ее можно наблюдать у той или иной группой людей. Какое же понимание игры кроется за той или иной позицией?

Для педагога игра – это обычно «сюжет и роль»; для родителя – «умная игрушка», желательно интерактивная, чтобы ребенок развивался, но не отвлекал родителя; для самого ребенка – это увлекательное свободное действие; а для психолога – тоже увлекательное свободное дей-

ство ребенка, но которое при этом выстраивается в режиме освоения культурно заданной идеальной формы, потому что иначе происходит примитивизация детской игры и теряется ее развивающая функция.

Безусловно, подобная ситуация крайне затрудняет конструктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, поскольку они сталкиваются с ситуацией, когда за одним и тем же словом стоят диаметрально разные представления, разное понимание феномена, причем за каждым из них – более чем вековая традиция. И иллюзия понимания настолько высока, что подчас делает диалог практически невозможным. Психологи говорят: «Детям нужна игра!», воспитатели с пониманием дела кивают и рассаживают воспитанников по стульчикам, давая первому руль... Родители тоже соглашаются и тут же покупают очередную «развивающую» интерактивную игрушку. Сами же дети при этом оказываются в ситуации, когда играть некогда, не во что и часто не с кем.

Рассмотрим специфику каждой из этих позиций подробнее, чтобы понять, как модифицировать обнаруженные позиции с целью оптимизации взаимодействия субъектов образовательного процесса и амплификации условий развития самого ребенка, что определено в требованиях ФГОС ДО.

Что такое игра с позиции педагога? Ответ на этот вопрос основывается на данных анкетирования педагогов, их экспертных оценках видеофрагментов детских игр, вопросах и мнениях, высказываемых на курсах повышения квалификации, семинарах и пр. Опросы по специально разработанным анкетам проводились в ходе совместной работы МИРО и МЦКО по повышению квалификации педагогов в 2014 году; в анкетировании приняли участие 136 педагогов: 41 воспитатель, 67 старших воспитателей, 28 заведующих (руководителей структурных подразделений) [15]. Анкетирование, включающее анализ видеофрагментов проводилось в 2017 году доцентами МПГУ Трифоновой Е.В. и Родиной Н.М., в исследовании приняли участие 44 педагога (воспитатели) [14]. Эти данные позволили уточнить некоторые особенности представлений педагогов об игре и их ценностно-смысловые установки. Сразу отметим, что в педагогической среде представлен весь их спектр, однако ниже речь будет идти о доминирующих тенденциях.

Для данной позиции характерно следующее:

- практика организации детской игры опирается на устойчивые представления, неизменные на протяжении трех последних столетий и основанные *не на научных, а на упрощенных житейских представлениях* о том, зачем нужна игра и как она должна выглядеть;
- детская игра *не рассматривается педагогами как деятельность, определяющая развитие ребенка* («...у многих педагогов нет личной убежденности в том, что именно игра обеспечивает своевременное и полноценное развитие дошкольника» [12, с. 4]), *понятие ведущей дея-*

тельности у ряда педагогов не сформировано, хотя на декларативном уровне значимость и необходимость игры подчеркивается всеми [13];

- наиболее яркой чертой при организации игры в детском саду выступает ориентировка на поддержание ее зрелищности, ориентировка на стороннего наблюдателя, а не на потребности и интересы играющих детей.

Обсуждение вопросов игры в рамках педсоветов, курсов повышения квалификации и иных форм работы, проводимых автором статьи в период с 2006 по 2017 годы в различных городах РФ (Москва, Самара, Подольск, Губкинский и т.д.) показали, что игра как детская деятельность – «явление-невидимка». То есть, если игра не представлена как «форма» или «метод», то она часто бессмысленна и не значима для педагога; в лучшем случае он не обращает на эту деятельность внимания, в худшем – пресекает как ненужную и бесполезную. Игра для педагога подобна стеклу: «через нее» он хорошо видит и может сказать о развитии играющего ребенка многое (хорошо развита речь, сформированы представления о..., проявляет себя как лидер и т.п.), а вот особенности развития самой игры многие педагоги не видят: сюжет оценивается не по структурной сложности, а по тому, насколько он «правильный» или «неправильный», умение создавать воображаемую ситуацию не отмечается, а если ребенок при ее создании выходит за рамки привычных и ожидаемых стереотипов, это нередко вызывает негативную реакцию педагога, и т.п.

Анкетирование педагогов, проводимое нами в 2017 году, показало, что некоторые из них убеждены в том, что игру как ведущую деятельность взрослый должен организовывать (не условия для игры, а саму игру), потому что развивающее значение имеет только «правильная» игра, а свободные детские игры часто просто «глупые» и не имеют никакой педагогической ценности [14]. На практике это означает неизбежность подмены самостоятельной игры организованной, у которой только один недостаток, незаметный для взрослого, но очевидный для ребенка – она *«не настоящая»!*

Какой видит игру родитель? Уже с работ XIX века можно зафиксировать установку, согласно которой для многих родителей игра – это в первую очередь игрушка. В наши дни эта установка практически не изменилась, чего не скажешь об игрушках, которые в своем многообразии отражают все тенденции современности: и новейшие технологии, и модные тренды, и ответы на запросы раннего развития детей...

Именно родитель как массовый покупатель формирует спрос на те или иные игрушки и, соответственно, стимулирует их предложение современным рынком. Какие игрушки доминируют в магазинах? Это в первую очередь интерактивные и разнообразные «развивающие» игрушки, среди которых есть и такие, которые не соответствуют генетическим задачам развития детей. Отдельное большое место занимают «прикольные» игрушки [5].

Развернуть нормальную сюжетную игру с подобными игрушками невозможно: интерактивная отнимает инициативу у ребенка, превращает его в пассивного исполнителя собственных программ, этакого «раба лампы»; «прикольная» и реалистичная («как настоящая») игрушки часто идут вразрез с игровыми интересами ребенка, а придать им другой образ (хотя бы в воображении, как предмету-заместителю) в силу специфики образа почти невозможно. Как тут не вспомнить слова более чем вековой давности – в оригинале датируемые 1905 годом, но полностью описывающими ситуацию сегодняшнего дня: «...если давать ребенку игрушки, которые точно воспроизводят действительность, это значит проявить небрежность, если не безразличие, к его развлечениям. Тот, кто действительно желает развлечь ребенка, будет меньше думать о доставлении ему игрушек, чем о том, чтобы дать возможность играть. **Не встречаем ли мы, особенно в городах, детей, окруженных многочисленными игрушками, которые не знают, что с ними делать?»** (Ф. Кейра (F. Queyrat)) [6, с. 101]. Знакомая родительская жалоба: «Я ему каких только игрушек не купил, а он ни во что не играет, все ко мне пристает» ...

Говоря о родителях, мы не случайно коснулись только темы игрушки: играющих родителей крайне мало, для большинства игра – это и есть игрушка в руках ребенка. Однако если родитель понимает ценность игры и хочет приобщить своего ребенка к настоящей игре – этот шанс у него есть, достаточно познакомиться с опытом работы и принять участие в играх, организуемых, например, на Площадке игры и общения Е. Бахотского и его учеников и коллег.

Что такое игра для самого ребенка? Это увлекательное действие, которое хочется продолжать и продолжать, которое не терпит насилия и корректировок извне. Замечательная фраза детей, зафиксированная по окончании стимулированной (организованной и буквально навязанной детям) игры по нужному воспитателю сюжету: «А теперь пойдем во двор и будем играть по-своему!».

Ребенок вряд ли сможет сформулировать, что такое настоящая игра, но чувствует это всем своим существом. Это замечательно показывает диалог с четырехлетней воспитанницей средней группы обычного детского сада: «А вы в садике в какие-то игры все вместе играете?» – «Нет...» – «Как?!? Неужели воспитатели не устраивают с вами общие совместные игры?» – «Общие устраивают, а настоящие – нет...»

Так что же такое настоящая игра? Это игра, которая инициируется самим ребенком: **ребенок играет в то, во что хочет, играет так, как хочет, играет с тем, с кем хочет.** Это игра, которая осуществляется ради процесса, а не ради результата: она часто не похожа (точнее – крайне редко похожа) на драматизацию, потому что ее сюжет не ориентирован на «зрителя», в процессе его развития наступают естественные паузы, во время которых готовится игровое пространство и атрибутика,

дети договариваются о будущих событиях и о том, как именно они будут проигрываться, обсуждают неожиданные события и эпизоды, устанавливают систему игровых взаимоотношений, придумывают продолжение событий или погружаются в их детализацию при проигрывании эмоционально значимых эпизодов и т.п.; за этими подготовительными этапами сама игра (процесс развития сюжета) может быть скрыта от глаз стороннего наблюдателя. Это игра, которая эмоционально значима для ребенка: он снова и снова возвращается к этой деятельности, хочет ее повторять и продолжать, осмысливает все происходящее в контексте значимого сюжета (ищет информацию, собирает или создает атрибуты и т.п.) и главное – по-настоящему переживает проигрываемые события. Это игра, которая выступает ведущей деятельностью и движущей силой развития ребенка-дошкольника: в этой игре формируются новообразования, обеспечивающие успешный переход ребенка на следующий возрастной этап; при этом те психические качества, которые действительно формируются *в игре*, формируются в любой игре, независимо от ее содержания («правильного» или «неправильного», «хорошего» или «плохого»), так как содержание детской игры всегда обусловлено исторической эпохой, общественным строем, социальной направленностью общества, особенностями семейного уклада и пр., а вот развивающий потенциал игры как деятельности – универсален [11, с. 17–18].

Такая настоящая игра должна получать всемерную поддержку и ни в коем случае не должна игнорироваться взрослым и подменяться на «более полезные» с его точки зрения игры и виды деятельности, хотя со стороны сюжет про семью мышек кажется глупым и совсем не развивающим.

Что такое детская игра для психолога? По внешнему виду это та же самая, свободная, инициированная самим ребенком деятельность по условному моделированию значимых ситуаций. Только есть важный нюанс: эта деятельность должна развиваться. Только в развивающейся деятельности происходит развитие ребенка. И здесь встает ряд принципиально важных проблем: как учить игре, как ее правильно поддерживать, как ее обогащать, не нарушая при этом ее самостоятельный характер? Существуют соответствующие методики (например, Методика комплексной педагогической поддержки самостоятельных игр С.Л. Новоселовой), но здесь следует иметь в виду, что вторым крайне важным моментом будет выступать представленность ребенку *идеальной формы* [1, с. 83] игровой деятельности, транслятором которой может выступать как играющее детское сообщество, так и играющий взрослый.

Специфика современной ситуации состоит в том, что сама *идеальная форма игры, представленная сегодня в культуре, оказывается искаженной или подмененной*. А позиция Л.С. Выготского в отношении подобной ситуации категорична: *«Если в среде отсутствует соответствующая идеальная форма, то у ребенка не разовьется*

соответствующая деятельность, соответствующее свойство, соответствующее качество» [1, с. 86]. Ребенок, который даже не видел настоящих увлекательных игр, скорее всего, не будет хотеть и уметь играть по-настоящему.

Возможно ли тогда «возвращение игры»? На самом деле дети гораздо более адаптивны и способны сохранять и продолжать традиции настоящей игры даже в тех условиях, где это почти невозможно. Студенты МГПУ, проходящие практику в детских садах, отмечали отдельные группы, где дети не играли в сюжетные игры, а в свободное время выбирали другие виды деятельности. Однако именно в этих группах студенты (редко, конечно) фиксировали так называемые сокровенные (скрываемые от взрослого) сюжетные игры, которые тут же прекращались, как только дети замечали, что за ними наблюдают. В подобных группах культивировались «умные и полезные» настольные, интеллектуальные и прочие подобные игры, а сюжетные игры не то чтобы запрещались, но явно не поощрялись педагогом. Это известный феномен, наблюдаемый в культурах, где игра находится под запретом [9, с. 238].

Взрослым важно понимать, что игра – *это не просто разыгрывание действий взрослых или нужных сюжетов*: это скучно детям и непонятно наблюдательным и думающим взрослым: зачем предлагать ребенку эрзац деятельности, если он активно и с гораздо большим интересом включается в реальную посильную помощь, активный труд, творческую созидательную деятельность? Подобные действия – квази-игры, где все игровые действия – это реальные действия с муляжами, где процесс сводится к механическому воспроизведению предметной деятельности, где не включаются ни воображение, ни эмоции. Такая активность, повсеместно выдаваемая за игру, – подделка, обман, который не нужен ребенку, не способствует его развитию, но который активно культивируется педагогами. *Настоящая игра – это пространство смысловое, это пространство возможностей*, где все происходит не так, «как должно», происходит так, как «не бывает», но как «могло бы быть (даже если никогда не могло бы)»; это событие, умение выйти за границы реальности, прочувствовать и пережить то, чего в жизни испытать невозможно, т.е. «реализация нереализуемых тенденций» [2, с. 63].

Понимание этого – это первый шаг к возрождению детской игры и налаживанию конструктивного диалога по этому вопросу между всеми участниками образовательного процесса. Педагогам в сотрудничестве с психологической службой следует создать в ДОО такие условия, чтобы игра жила в детском саду не только как форма, средство реализации образовательного процесса, но и как самостоятельная свободная детская деятельность, которой создаются все необходимые условия для ее структурного усложнения и содержательного развития. Родителям следует понять самоценность и непреходящее развивающее значение

такой игры и не подменять ее на гаджеты, псевдоразвивающие игры и бесконечную подготовку ребенка к школе.

В тех детских садах, где подобная просветительская работа среди родителей и педагогического коллектива ведется, удается в полной мере создать условия, соответствующие требованиям ФГОС ДО и установить конструктивное взаимодействие субъектов образовательных отношений.

Подводя итог, еще раз следует обозначить принципы, которые необходимо реализовать во взаимодействии субъектов образовательного процесса с целью педагогической поддержки и амплификации ведущей деятельности детей дошкольного возраста. Главным будет признание самоценности детской игры, а это возможно только тогда, когда все участники образовательного процесса понимают ее значение и роль в развитии ребенка. Вторым следует назвать принцип, определяющий примат активности самого ребенка (кстати, этот принцип прописан уже на уровне нормативных документов ДОО [7, с. 14]). Однако бездумная реализация данного принципа может привести вместо развития к обратному эффекту. Поэтому следующим принципом следует признать обязательную доступность ребенку культурных форм реализации любой, в т.ч. игровой, деятельности, а также возможность включения ребенка в реализацию этих культурных форм, где взрослый выполняет функцию посредника. Это возможно осуществить как в условиях ДОО, так и в домашних условиях. Отсюда вытекает еще один важный принцип, связанный с необходимостью трансляции разнообразных культурных игровых практик и обеспечения субъектами образовательных отношений всемерной поддержки подобной трансляции. Разумеется, перечисленные принципы не представляют собой законченной и закрытой системы – они могут дополняться как на уровне концептуальных положений, так и на уровне методической реализации в условиях ДОО. Важно подчеркнуть, что опора на эти принципы в работе ДОО обеспечивает сближение и корректировку позиций участников образовательного процесса, а в итоге – амплификацию условий развития детей.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск: ИД «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
2. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
3. *Грос К.* Душевная жизнь ребенка. – Киев: Киев.Фребелев.о-во, 1916. XVI, 242 с.
4. Декларация в защиту детской игры. // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 110–111.
5. *Карабанова О.А. и др.* Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошколь-

- ных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста. М.: ФИРО, 2014. 96 с.
6. *Кейра Ф.* Детские игры: Исследование о творческом воображении у детей / Пер. М. Пичета; Под ред. и с предисл. И.М. Соловьева. М.: Изд. кн. маг. В.В. Думнова, п/ф «Насл. бр. Салаевых», 1908. 111 с.
 7. Методические рекомендации по работе с примерной образовательной программой дошкольного образования и федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Method_rec_POOP-FGOS-DO.pdf (дата обращения 22.11.18)
 8. *Нилл А.* Саммерхилл: Воспитание свободой. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 296 с.
 9. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. Издание 3-е, стереотипное. М.: Тривола, 1998. 352 с.
 10. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/6261> (дата обращения 22.11.18)
 11. Развитие игры детей 2–3 лет. Методическое пособие. / Трифонова Е.В., Волкова Е.М., Иванкова Р.И., Качанова И.А. Под ред. Трифоновой Е.В. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 208 с.
 12. *Скоролупова О.А., Тихонова Т.М.* Игра – как праздник! Сценарии тематических игровых недель в ДОУ: из опыта работы. М.: Скрипторий 2003, 2006. 135 с.
 13. *Трифонова Е.В.* Игра как ведущая деятельность дошкольника. XX век: путь от творчества к регламентации // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 2. С. 108–120.
 14. *Трифонова Е.В.* Что такое «хорошая игра»: позиция педагога (рефлексия по поводу одного анкетирования). // Детский сад от А до Я. 2017. № 3 (87). С. 4–22.
 15. *Трифонова Е.В.* Игра глазами педагогов. // Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. – С. 120–124.
 16. *Финк Э.* Основные феномены человеческого бытия. // Проблемы человека в западной философии. М., 1988. С. 357–402.
 17. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика 1989. 556 с.

Роль полисубъектного взаимодействия в развитии мотивации учения в младшем школьном возрасте

Умняшова И.Б.,

*канд. психол. наук, ФГБОУ ВО
«Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ)*

Правдина О.И.,

*педагог-психолог, ГБОУ Школа № 1795,
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье представлен теоретический анализа трудов отечественных исследователей, посвященных особенностям развития мотивации учения в младшем школьном возрасте. Высказывается и обосновывается предположение об эффективности применения полисубъектного взаимодействия для развития учебной мотивации младших школьников.

Ключевые слова: мотивация учения (учебная мотивация), младший школьный возраст, полисубъектное взаимодействие, полисубъект.

The role of polysubject interaction in the development of learning motivation in primary school age

Umnyashova I.B.,

*PhD in Psychology, Moscow State University of
Psychology & Education,*

Pravdina O.I.,

*psychologist, Middle School of
General education № 1795,
Moscow, Russia*

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the works of domestic researchers devoted to the features of the development of learning motivation in primary school age. The assumption about the effectiveness of the justified of polysubject interaction for the development of educational motivation of younger schoolchildren is expressed and proved.

Keywords: learning motivation, primary school age, polysubject interaction, polysubjectivity.

Проблема развития мотивации учения обучающихся – это одна из очень важных и далеко не простых задач, с которой сталкиваются современные педагоги. Во время нашего общения с учителями мы часто слышим, что современные дети «ничего не хотят, им ничего не интересно». С точки зрения педагогов начальной школы, эта проблема начинает проявляться уже в младшем школьном возрасте. Однако при этом наши коллеги далеко не всегда стремятся инициировать диалог на эту тему и вообще обсуждать данную проблему со школьным психологом. Наш опыт взаимодействия с педагогическими работниками показывает,

что, если такой разговор всё же происходит, он обычно обнаруживает трудности самих педагогов, связанные с пониманием сути проблемы, способностью видеть возможности для её устранения.

В научной литературе под *мотивацией учения (учебной мотивацией)* понимается направленность и внутреннее отношение обучающегося по отношению к отдельным сторонам его учебной деятельности. А.И. Савенков сравнивает мотивацию учения с «мотором», пусковым механизмом к началу и поддержанию учебной деятельности, при этом подчеркивая субъективный характер данного процесса. «Мотивационные процессы, наряду с эмоциональными, относятся к разряду регулятивных компонентов психического функционирования, они расцениваются как то, что инициирует поведенческий акт и придает ему внутреннюю, субъективную окраску» [11, с.133]. Доминирующая над другими видами мотивация учения и устойчивое предпочтение детьми социальной роли обучающегося относятся к показателям сформированности внутренней позиции школьника [6].

С точки зрения отечественных ученых (Л.И. Божович, В.И. Ковалев, Б.Ф. Ломов и др.), мотивация любой человеческой деятельности (в том числе и учебной) всегда полимотивирована (т.е. одновременно имеет множество мотивов). При этом мотивы выступают в качестве компонентов мотивационно-потребностной сферы личности, которая развивается в течение всей жизни человека. С точки зрения Л.И. Божович и ее последователей, мотивационно-потребностная сфера личности имеет иерархическую структуру, при этом доминирующие (главенствующие) в данный момент жизни человека мотивы определяют его «направленность личности» [11, с.136].

Существует множество подходов к классификации мотивов учебной деятельности. В отечественной психологии одна из первых классификаций мотивов учения была предложена Л.И. Божович, которая выделила *познавательные* (связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения) и *социальные* (связанные со взаимоотношениями ребенка с окружающей средой) мотивы учения [4]. Данная классификация была в дальнейшем доработана П.М. Якобсоном и М.В. Матюхиной, которые предложили рассматривать *мотивы, заложенные в самой учебной деятельности и связанные с ее прямым продуктом* (мотивация содержанием и мотивация процессом) и *мотивы, связанные с косвенным продуктом обучения, его результатом*, что лежит вне самой учебной деятельности (широкие социальные мотивы и узколичностные мотивы) [11, с.138]. А.К. Маркова продолжила уточнять отечественную классификацию мотивов учения, предложив рассматривать каждый вид учебных мотивов более детализировано. С точки зрения автора, группу *познавательных мотивов учения* составляют широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями, фактами, явления-

ми, закономерностями), учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, в том числе самостоятельных) и мотивы самообразования (ориентация на приобретение новых знаний с целью самосовершенствования). В группу *социальных мотивов учения* входят широкие социальные мотивы (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения), узкие (позиционные) социальные мотивы (стремление занять определенную позицию в отношении окружающих) и мотивы социального сотрудничества (ориентация на взаимоотношения и способы взаимодействия с людьми) [7, с.10–12].

Широко известно, что мотивационно-потребностная сфера ребенка (в том числе и мотивация учения) характеризуется специфическими особенностями на разных этапах его развития. Так как тема нашей публикации посвящена особенностям и эффективным способам развития детей младшего школьного возраста, охарактеризуем далее особенности развития мотивации учения младших школьников.

Согласно возрастной периодизации, предложенной Д. Б. Элькониным, ведущая деятельность в младшем школьном возрасте – это учение (учебная деятельность). В процессе учения у ребенка активно развиваются когнитивные процессы (внимание, память, мышление, речь и т.д.), усваиваются знания о предметах и явлениях внешнего мира, приобретаются навыки поиска и анализа информации, развиваются способности к самостоятельному обучению. Новообразованиями данного возраста являются «произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование; осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности» [10]. Процесс обучения является, прежде всего, деятельностью, направленной на самоизменение и обогащение в структуре личности самого ребёнка как субъекта учения [9].

Как отмечают многие исследователи (Л.И. Божович, М.В. Матюхина и др.) у детей, поступающих в школу, имеется определенный позитивный интерес к учебной деятельности, что характеризует наличие познавательных мотивов учения. Для обучающихся 1 и 2 классов в целом характерно добросовестное и ответственное отношение к учению в школе, стремление выполнить все требования учителя, значимость новой социальной роли, т.е. преобладание социальных мотивов учения. Как отмечает Е.А. Сорокоумова, у некоторых первоклассников отмечается преобладание *мотива поступления и посещения школы над мотивом обучения*. В случае преобладания социально-ролевых мотивов, для ученика 1 класса значительно важнее не приобретение новых знаний и навыков, а выполнение определенной социальной роли и повышение социального положения по сравнению с ролью воспитанника дошкольного учреждения [12, с.102]. Д.В. Лубовский указывает на стремление современных школьников «сохранить дошкольный тип взаимоотно-

шений с взрослыми и сверстниками. Дети фактически больше знают о школе, но предпочитают ходить в школу с дошкольным укладом, сохраняя известные им формы дошкольной жизни. Представление о подготовке к школе у современных первоклассников центрируется вокруг организационных и материальных моментов (акт зачисления в школу, покупка необходимых вещей и т.п.)» [6, с.53]. Исследования М.С. Гриневой (Гринева М.С., 2011) показали, что «у современных детей снижена выраженность познавательного и социального мотивов учения», при этом «наблюдается снижение доминирования познавательного мотива в аффективно-мотивационной сфере детей в возрасте 6–7 лет» [цит. по 6, с.53]. Нам близки выводы исследования М.С. Гриневой, которая «интерпретирует полученные данные как повышение значимости учебной деятельности для современных первоклассников в сочетании с меньшей степенью ориентации на школьные (нормативные) формы поведения и деятельности, более низким уровнем сформированности самосознания и менее развитой школьной мотивацией. Раннее включение в учебную деятельность приводит к насыщению познавательной потребности еще до начала обучения в I классе. Острая заинтересованность родителей и воспитателей в учебных достижениях дошкольника приводит к преждевременному удовлетворению его потребности в выполнении социально значимой деятельности, и социальный мотив поступления в школу оказывается удовлетворенным до школы. Процесс развития личностной готовности к школе деформируется» [там же].

Проведя исследование особенностей учебной мотивации младших школьников, Т.В. Архиреева пришла к выводу о том, что «учебная деятельность младших школьников в значительной степени мотивирована социальными мотивами» (Архиреева Т.В., 2015) [2, с.46]. При этом данные упомянутого выше исследования показывают, что динамика отдельных социальных мотивов учебной деятельности имеет существенные различия: мотивация долга и избегания неудачи растет от 1 ко 2 классу, потом снижается в 3 классе и опять возрастает к 4 классу; в то время как мотивация самоопределения и благополучия устойчиво высока на протяжении всего обучения в начальной школе [там же].

Исследования учебной мотивации младших школьников (Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, И.Ю. Кулагина и др.) показывают, что в процессе обучения ребенка в начальной школе происходит постепенное снижение положительного отношения к учению. Исследователи отмечают снижение учебной мотивации либо ко второму классу (Н.И. Гуткина), либо после окончания второго класса (И.Ю. Кулагина, С.В. Гани), либо в процессе обучения в третьем классе (Л.И. Божович, Т.В. Архиреева) [цит. по 2, с.46]. Несмотря на разницу данных исследований, все ученые едины во мнении, что переломный момент в развитии мотивации учения младших школьников наступает примерно в середине обучения ребенка в началь-

ной школе. Как отмечает Л.И. Божович, «существенной причиной указанных изменений является, прежде всего, то, что к III-IV классам их потребность в позиции школьника является уже удовлетворенной и позиция школьника теряет для них свою эмоциональную привлекательность» [4]. При этом все ученые отмечают, что, несмотря на общие закономерности развития мотивации учения в младшем школьном возрасте, у каждого ребенка в каждом конкретном случае будет наблюдаться собственная динамика развития и изменения учебной мотивации.

М.В. Матюхина выделила в структуре учебно-познавательной мотивации «мотивацию содержанием» и «мотивацию процессом». С точки зрения ученого, «формирование «мотивации содержанием» связано с созданием условий для опредмечивания потребности в новых впечатлениях, в то время как основу «мотивации процессом» составляет потребность в активности. Актуализируясь и конкретизируясь в деятельности, эти потребности становятся мотивами» [цит. по 8]. При этом исследования М.В. Матюхиной показали, что развитие «мотивации содержанием» и «мотивации процессом» у большинства детей находится на низком и средненизком уровне даже к концу младшего школьного возраста [там же]. Как отмечает Т.В. Архиреева, современные ученики начальных классов более мотивированы на содержание учебной деятельности, а не на мотивированность процессом учебной деятельности [2, с.38].

Заканчивая обсуждение особенностей развития мотивации учения в младшем школьном возрасте, мы считаем важным остановиться на еще одной классификации мотивов учения. Как указывает Н.Ф. Тальзина, мотивы учебной деятельности делятся на «внешние» и «внутренние». *Внешние мотивы* не связаны с процессом познания и учения, они являются для учащегося средством достижения других, значимых для него целей. Познавательный интерес, стремление получить новые знания и навыки, обеспечивает *внутренняя мотивация*. Только при наличии внутренних мотивов «имеет место собственно деятельность учения, удовлетворяющая познавательную потребность» [13, с.58].

Безусловно, эффективность учебного процесса напрямую зависит от характера учебных мотивов: она резко повышается при наличии у обучающегося внутренней мотивации учения. Как говорилось выше, любая деятельность, в том числе и учебная, всегда полимотивирована. Как указывает Н.Ф. Тальзина, «в качестве мотивов, побуждающих учащихся к учебной деятельности, выступают в совокупности все обстоятельства, связанные с реальной жизнью человека» [там же]. А значит система взаимоотношений субъектов образовательных отношений (учеников и учителей) является одним из условий развития мотивации учения у обучающихся, в том числе младших школьников.

О значимости взаимодействия всех участников образовательного процесса и его влияния на когнитивное и личностное развитие обуча-

ющихся в научной литературе сказано очень много. При этом отечественные исследователи (В.А. Петровский, С.Д. Дерябо, И.В. Вачков и др.) говорят о важности и целесообразности применения в системе образования субъект-субъектного взаимодействия, при котором предполагается активное взаимодействие всех участников образовательного процесса. И.В. Вачков выделил два уровня развития субъект-субъектного взаимодействия: *деятельностно-ценностное*, при котором «ценность партнера как субъекта взаимодействия опосредована совместной деятельностью» и *полисубъектное*, при котором «ценность Другого рассматривается как безусловная» [5, с.43]. В отличие от других уровней взаимодействия (субъектно-отчужденного и субъект-объектного), на уровне субъект-субъектного взаимодействия каждый участник взаимоотношений рассматривается как равноправный участник, что отражается в ценности каждого субъекта взаимодействия. Но только при полисубъектном взаимодействии (наивысший уровень взаимодействия между людьми) участники центрируются собственно на процессе взаимодействия, при этом их деятельность направлена на саморазвитие и помощь в развитии другим людям [там же, с.42]. Как указывает В.И. Вачков, «полисубъектное взаимодействие – это такая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность, особую степень близости отношений, наиболее благоприятные условия для развития и характеризуется особым типом общности – полисубъектом. Полисубъект понимается как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях» [там же, с.45]. С нашей точки зрения, именно в этой единой развивающейся системе наиболее эффективно происходит развитие мотивации учения у школьников. Именно в процессе полисубъектного взаимодействия возможно «сведение» и целенаправленная фокусировка усилий всех участников образовательного процесса на общем процессе (учебная деятельность обучающихся) при сохранении и развитии ценности всех участников взаимодействия. Полисубъектная среда характеризуется саморазвитием, поддержанием и продуцированием непрерывного интереса к деятельности за счёт одномоментного присутствия аффилиативной насыщенности, взаимного творчества, высокой степени активности участников взаимодействия.

Безусловно, уже на ценностно-деятельностном уровне взаимодействия уделяется особое внимание достижению цели деятельности, что чаще всего приводит к развитию мотивации учения. Однако, с нашей точки зрения, полисубъектный подход не игнорирует работу с целями (развитие целеполагания), но идёт даже глубже и дальше – к мотивации, обеспечивающей целеполагание. Основное отличие, с нашей точки зрения, этих двух уровней взаимодействия состоит как раз в разнице мотивационных стимулов,

побуждающих учеников к тем или другим видам учебной активности. На ценностно-деятельностном уровне цели деятельности обучающегося чаще всего задаются учителем (как организатором учебной деятельности школьников), а мотивация учения в большей степени является ситуативной и зависящей от внешних стимулов (школьной отметки, похвалы учителя, реакции родителей на результаты учебной деятельности и т.д.). Т.е. на данном уровне в большей степени происходит поддержание социальных мотивов учения. В то время как на уровне полисубъектного взаимодействия создается ситуация, позволяющая обучающимся обнаружить и осознать «смыслообразующие мотивы», связанные с ценностью процесса обучения для их личностного и интеллектуального развития. Именно такая мотивация может обеспечить сохранение и поддержание мотивации учения на протяжении долгого периода времени, в идеале – в течение всей жизни. И этот аспект является крайне актуальным в ситуации перехода ребенка на новый для него уровень обучения (уровень основного общего образования) и вступление в период подросткового возраста, когда часто наблюдается резкий спад учебной мотивации по сравнению с начальной школой. Среди множества причин снижения мотивации учения в подростковом возрасте (физиологические изменения, разнообразие требований от разных учителей, смена ведущей деятельности, усложнение учебного материала и т.д.), одна из них заключается в том, что «учение остается деятельностью, содержание которой задано извне, а не самим ребенком» [6, с.61]. И с нашей точки зрения именно переход всех субъектов взаимодействия в системе образования на полисубъектный уровень является одним из условий формирования и развития у обучающихся личностной значимости процесса обучения. Привлекательность полисубъектного взаимодействия состоит также в том, что этот подход применим для обучающихся всех возрастных категорий и с разными образовательными потребностями (в том числе с ОВЗ) [1]. А практический опыт одного из авторов статьи показывает о возможности и желательности выстраивания полисубъекта уже с детьми дошкольного возраста. Именно поэтому мы считаем полисубъектное взаимодействие эффективным для решения задач современного общего образования, в том числе для формирования и развития мотивации учения в младшем школьном возрасте.

Мы полностью разделяем идею И.В. Вачкова о том, что для достижения полисубъектного уровня взаимодействия в системе образования требуется приложить немало усилий для развития у всех участников отношений ряда важных «признаков полисубъектности: способности к рассмотрению себя и общности как целостности, способности к осознанию системы отношений между субъектами, направленности деятельности на себя и партнера» [5, с.46]. С нашей точки зрения, ключевым моментом к созданию полисубъектных отношений, которые способны позитивно влиять на мотивацию учения младших школьников, является готовность учителя к собственному саморазвитию и самосовершен-

ствованию. В этом случае личность педагога будет являться «наглядным примером» для учеников, показывая своим примером образец выбора жизненного пути, содержащего личностное и профессиональное развитие. Кроме того, совершенствуя свою профессиональную деятельность и непрерывно развиваясь как личность, у педагога становится значительно больше возможностей и ресурсов для проведения оценки эффективности применения тех или иных психолого-педагогических методов и технологий, которые он использует в своей профессиональной деятельности. Один из признаков непрерывно развивающегося педагога – это активное взаимодействие с профессиональным сообществом, в процессе которого происходит знакомство с передовым практическим опытом и есть возможность для трансляции, обсуждения и получения обратной связи (супервизии) авторских подходов к решению профессиональных задач. Мы глубоко убеждены, что развитие учебной мотивации у школьников будет крайне затруднительно, если у самого педагога, организующего данный процесс, нет мотивации к познанию нового, а также к профессиональному и личностному самосовершенствованию. Такому педагогу будет очень сложно создавать значимую для обучающихся деятельность, направленную на развитие всех участников этой деятельности.

В заключении хотим еще раз обратиться к работам выдающегося отечественного психолога Л. И. Божович, которая говорила, что «смысл всего отногенетического развития заключается в том, что ребенок постепенно становится личностью» [4, с.67]. Под «личностью» Лидия Ильинична понимала «особое психическое образование, которое выполняет следующие функции: обеспечивает целостность психической жизни и деятельности человека; формирует его внутреннюю позицию; освобождает человека от непосредственного влияния окружающей среды и позволяет ему не только приспособиваться к ней, но и сознательно преобразовывать и ее, и самого себя» [3, с.22]. При этом «путь формирования личности ребенка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и в превращении его в активного преобразователя этой среды и в воспитателя собственной личности» [4, с.67]. С нашей точки зрения, именно в полисубъектном взаимодействии всех участников образовательных отношений становление субъектности и в целом личности школьника происходит наиболее естественным и экологичным образом. В частности, полисубъектный подход в образовании оказывается весьма эффективным для развития мотивационной сферы учащегося.

Литература

1. Алёхина С.В., Вачков И.В. Методологические основы психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 97–104.

2. *Архиреева Т.В.* Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 2. С. 38–47. doi:10.17759/chp.2015110204
3. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. [и др.]: Питер, 2008. – 398 с. – (Мастера психологии).
4. *Божович Л.И.* О мотивации учения // Вестник практической психологии образования. 2012. № 3 (44). С.65–67.
5. *Вачков И.В.* Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т.11. № 2. С. 36–50.
6. *Лубовский Д.В.* Феноменология и динамика развития внутренней позиции современных младших школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2014. Том 6. № 2. С. 50–67. doi:10.17759/psyedu.2014060204
7. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
8. *Матюхина М.В.* Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте: учеб. пособие / М.В. Матюхина, С.Б. Спиридонова; Федер. агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение “Волгогр. гос. пед. ин-т”. – Волгоград: Перемена, 2005 (Тип. изд-ва Перемена). – 214 с.
9. *Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф.* Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин – тов. по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / Под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256с.
10. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология: учебник для академического бакалавриата / Л.Ф. Обухова. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 460 с. – Серия: Бакалавриат, Академический курс.
11. *Савенков А.И.* Психология обучения: учеб. пособие для академического бакалавриата / А.И. Савенков. – М.: Издательство Юрайт, 2018. 251 с. – Серия: Бакалавриат. Академический курс.
12. *Сорокоумова Е.А.* Педагогическая психология: учеб. пособие для академического бакалавриата / Е.А. Сорокоумова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 149 с. – (Серия: Бакалавриат. Академический курс).
13. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. Практикум: учебник для академического бакалавриата / Н.Ф. Талызина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 190 с. – (Серия: Бакалавриат. Академический курс).

Особенности социального взаимодействия подростков, сменивших место жительства

*Баранова Е.М., канд.
пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российский
государственный аграрный университет –
МСХА имени К.А. Тимирязева», г. Москва, Россия*

*Глушченко О.В.,
учитель математики первой категории, классный руководитель
МБОУ городского округа Королёв Московской области «Средняя
общеобразовательная школа № 6», г. Королёв, Россия*

Аннотация. В статье рассмотрена роль миграционных процессов в развитии младших подростков; приведены и проанализированы результаты исследования особенностей социального взаимодействия младших подростков, обусловленные их включением в миграционные процессы; предложены рекомендации по преодолению возникающих трудностей.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, общение, психологические особенности общения, младшие подростки, миграционные процессы.

Features of social interaction of adolescents who have changed their place of residence

*Baranova E.M.,
PhD in Pedagogical sciences, Associate Professor,
Of the Russian State Agrarian University – Moscow Agricultural
Academy them. K.A. Timiryazev, Moscow, Russia*

*Glushchenko O.V.,
the mathematics teacher of the first category, the class teacher,
Municipal budgetary educational institution Bolshevo secondary
school No. 6 Korolev, Moscow region Russia*

Abstract. The article considers the role of migration processes in the development of younger adolescents; presents and analyzes the results of the study of the characteristics of social interaction of younger adolescents due to their inclusion in the migration processes; offers recommendations to overcome the difficulties.

Keywords: social interaction, communication, psychological features of communication, younger teenagers, migration processes.

В настоящее время экономические изменения, происходящие в обществе, способствуют усилению миграционных процессов. В этих процессах участвуют и школьники, переезжая с родителями в соседний район, другой город, или, зачастую, в другую страну. В связи с этим, увеличивается количество детей-мигрантов в классах, а учителя и психологи школы оказываются перед возникшей проблемой практически один на один. В научно-практической литературе явно недостаточно

исследований, которые могли бы помочь разрешению конфликтных ситуаций, связанных с миграционными процессами.

Анализ различных по характеру и структуре конфликтов, поиск их оптимального решения составляет значительную часть профессиональной деятельности современного учителя. Выросла частота возникновения и степень напряженности каждого типа противоречий между разными участниками социального взаимодействия: учащимися-одноклассниками, учащимися и отдельными подгруппами, учащимися разных школьных классов, учащимися и родителями, учащимися и учителями, учителями и родителями.

В развитии личности любого возрастного периода определяющим фактором является социальная ситуация. Большинство современных исследований изучают личность школьника в целом, не указывая особенностей социальной ситуации развития. Между тем специфика образа жизни, обусловленная возможной миграцией, является одним из существенных факторов социализации и должна учитываться наряду с общими проблемами, характерными для той или иной возрастной категории [4].

Миграция населения внутри страны, связанная, преимущественным образом, с изменением работы, места жительства и иных условий – массовое явление в России, особенно в Москве и Московской области.

В научных исследованиях достаточно глубоко изучены социально-психологические аспекты внутренней миграции, рассмотрена мотивация людей, которые решили поменять место жительства, а также обозначены психологические трудности в процессе реализации переезда (А.Г. Асмолов, П. Пономарев, Г.У. Солдатова) [5]. Вопросами оказания психологической помощи мигрантам занимались В.В. Гриценко, Н.М. Лебедева, Н.Б. Михайлова, В.Н. Павленко, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, Е.И. Шлягина. Однако положение детей-мигрантов изучено недостаточно, в частности недостаточно внимания уделено описанию особенностей социального взаимодействия детей данной категории, специфике решения ими перцептивных задач как основы коммуникации.

Помимо семьи, на становление и развитие личности ребенка огромное влияние оказывает школа. Она является важнейшим социальным пространством для его самореализации. Одной из основных задач, которую решает школьник, будучи включенным в образовательный процесс, становится его социальное взаимодействие с участниками этого процесса. Г.С. Абрамова отмечает, что «решение именно этой задачи предполагает переживание «собственного Я»» [1, с. 369].

В исследованиях Л. Кольберга отмечается, что для детей в возрасте 8–12 лет характерно «отвечать ожиданиям других; доставлять другим радость» означает вести себя правильно, а вести себя правильно нужно потому, «чтобы другие хорошо обо мне думали, и сам я о себе хорошо думал» [1, с.370]. Г.С. Абрамова считает, что «готовность отвечать на

воздействие других сочетается с необходимостью защищать границы своего психологического пространства, чтобы сохранять свое Я» [1].

К 12 годам большое значение в жизни ребенка приобретает общение со сверстниками. Для подготовки к данному периоду уже на уроках в начальной школе важно формировать умение взаимодействовать через групповую и парную работу. В такой совместной деятельности младшие школьники учатся навыкам коммуникативного взаимодействия, разрешению конфликтных ситуаций. У них появляется чувство принадлежности к группе, гарантирующие защищенность и полноту эмоциональных переживаний. Развивается социальный интеллект и рефлексия. Данные характеристики являются ключевыми для подросткового возраста. Неудачи в общении ведут к внутреннему дискомфорту, компенсировать который не могут никакие объективно высокие показатели в других сферах их жизни и деятельности. В связи с этим, необходимо включить в работу с такими подростками специальные занятия по развитию навыков разрешения конфликтов, усилению репертуара коммуникативных программ взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, развитию социальной рефлексии. Кроме того, в классах должна проводиться работа на сплочение коллектива.

Нами было проведено исследование с целью выявить особенности социального взаимодействия младших подростков, сменивших место жительства, для составления рекомендаций по преодолению возникающих трудностей. Всего в исследовании приняли участие 28 младших подростков (12–13 лет, 6–7 класс): 12 человек сменили место жительства не более 2 лет назад (группа 1) и 16 человек, не менявших место жительства последние 2 года (группа 2). Базой исследования явилась МБОУ СОШ № 6 (г. Королёв). Все исследуемые дети воспитываются в полных семьях, без каких-либо особенностей.

Для достижения поставленной цели мы использовали совокупность общенаучных, психологических методов: методы эмпирического исследования – психодиагностический эксперимент (тест для диагностики межличностных отношений Т. Лири, 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С), тест для диагностики мотивов аффилиации (А. Мехрабиан), рисуночный тест «Рисунок человека» (А.Л. Венгер)), а также наблюдение, беседа; методы количественной и качественной обработки полученных результатов, математико-статистические методы анализа данных (критерий углового преобразования Фишера).

По результатам, полученным с помощью опросника Р. Кеттелла, мы смогли определить психологическое своеобразие основных подструктур темперамента и характера младших подростков. Нами был проанализирован коммуникативный блок для каждого исследуемого, а именно факторы: А – открытость, замкнутость; Н – смелость; L – отношение к людям; Е – степень доминирования – подчиненности; Q 2 – зависимость

от группы; N – динамичность, а также F – сдержанность, экспрессивность; I – жесткость, чувствительность. В ходе исследования мы выяснили, что для младших подростков, сменивших место жительства, в большей степени характерен низкий уровень указанных факторов. Высокий уровень шкал (факторов) соответствует фактору с «+», а низкий – фактору с «-». На Рисунке 1 представлены интересующие нас факторы, характеризующие особенности общения испытуемых в исследуемых группах младших подростков.

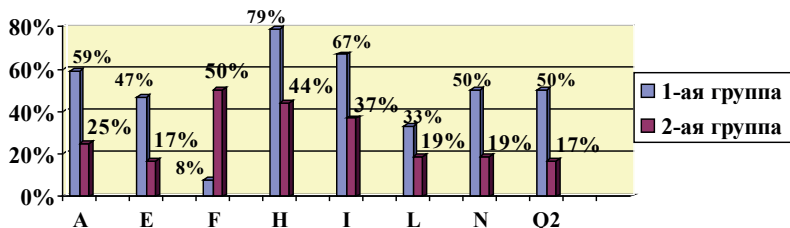


Рис. 1. Диаграмма сопоставления (низкого) уровня изучаемых личностных особенностей испытуемых в исследуемых группах младших подростков (тест Р. Кеттелла)

Математико-статистическая обработка полученных результатов подтверждает качественный анализ методики. В результате сопоставления данных двух групп мы пришли к выводу о том, что по сравнению с младшими подростками, сменившими место жительства, младшие подростки, не менявшие место жительства более общительны ($p \leq 0,05$). Они склонны к добродушию, легкости в общении, эмоциональному выражению; готовы к сотрудничеству, более внимательны к людям, мягкосердечны, добры, приспособляемы. Предпочитают ту деятельность, где есть занятия с людьми, ситуации с социальным значением. Эти дети легко включаются в активные группы. Они щедры в личных отношениях, менее агрессивно реагируют на критику. Также они проявляли жизнерадостность, импульсивность, восторженность, беспечность, безрассудность в выборе партнеров по общению экспрессивность, экспансивность, эмоциональную яркость в отношениях между людьми, динамичность общения, которая предполагает эмоциональное лидерство в группах. Все перечисленные выше качества проявляются у них в большей степени чем у обучающихся, сменившие место жительства ($p \leq 0,05$). При этом дети, сменившие место жительства, хорошо запоминают события, фамилии, имена и отчества. Для них более характерна мягкость, уступчивость, кроткость, зависимость, безропотность, услужливость, почтительность, склонность легко выходить из равновесия ($p \leq 0,05$). Учащиеся, сменившие место жительства, более склонны к эмпатии, сочувствию, сопереживанию и пониманию других

людей, они обладают более утонченной эмоциональностью, чем дети, не включенные в миграцию ($p \leq 0,05$). Также для них в большей степени характерна зависимость от мнения и требований группы, социабельность, следование за общественным мнением, высокая самостоятельность, ориентация на социальное одобрение ($p \leq 0,05$), для них более характерна робость, т.е. они более застенчивы, уклончивы, для них более свойственно держаться в стороне, «тушеваться». Дети, сменившие место жительства, обычно испытывают чувство собственной недостаточности. Предпочитают иметь 1–2 близких друзей, не склонны вникать во все, что происходит вокруг них. Однако, как показывают результаты теста Р. Кеттелла, различия между исследуемыми группами по уровню робости не являются статистически значимыми.

Далее нами проводилась диагностическая работа, позволяющая изучить стиль и структуру межличностных отношений и их особенностей у учащихся 1 и 2 групп испытуемых, а также исследовать представления испытуемых о себе, своем идеальном «Я», отношения к самому себе. Результаты сравнительно-сопоставительного анализа данных, полученных в ходе исследования межличностных отношений учащихся исследуемых групп, представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Особенности межличностных отношений учащихся исследуемых групп (по Т. Лири) (данные в %)

Уровень	Авторитарный		Эгоистический		Агрессивный		Подозрительный		Подчиняемый		Зависимый		Дружелюбный		Альтруистический	
	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII	
	1-а группа	2-ая группа	1-а группа	2-ая группа	1-а группа	2-ая группа	1-а группа	2-ая группа	1-а группа	2-ая группа	1-а группа	2-ая группа	1-а группа	2-ая группа	1-а группа	2-ая группа
высокий	-	19	-	25	8	31	17	19	33	31	8	13	58	31	42	19
средний	58	68	67	44	50	50	41	50	50	50	50	56	34	56	50	43
низкий	42	13	33	31	42	19	42	31	17	19	42	31	8	13	8	38

Из Таблицы 1 видно, что большинству учащихся 1 группы исследуемой выборки (дети, сменившие место жительства в последние 2 года) свойственны следующие типы отношений: дружелюбный и подчиняемый. Причем степень выраженности данных типов отношений достаточно высокая. Эти дети проявляют дружелюбие и любезны со всеми, ориентированы на принятие и социальное одобрение, стремятся удовлетворить требования всех, кто их окружает.

Различия между исследуемыми группами учащихся по уровню дружелюбного типа отношений (доминирующего в обеих группах) не являются статистически значимыми. Однако среди младших подростков, сме-

нивших место жительства больше тех, у кого доминирующим является подчиняемый тип межличностных отношений ($\varphi_{\text{yii}}^* = 1,965$, при $p \leq 0,05$).

Далее мы провели диагностику двух мотивов личности учащихся исследуемых групп: стремления к принятию (СП) и страха быть отвергнутым другими людьми (СО). Исследование проводилось с помощью теста диагностики мотивов аффилиации (А. Мехрабиан). В результате мы пришли к выводу о том, что особых различий между уровнями шкал СП и СО в исследуемых группах нет, но существуют значимые различия по показателям сочетания 2-х мотивов. В 1 группе 37 % учащихся имеют сочетание низкий уровень СП и низкий уровень СО, тогда как во 2 группе таких учащихся 8 %. Таким образом, среди учащихся 1 группы больше тех, которые, проживая среди людей, общаясь с ними, не испытывают от этого ни положительных ни отрицательных эмоций и хорошо себя чувствуют, как среди людей, так и без них ($\varphi_{\text{yii}}^* = 1,923$, при $p \leq 0,05$). Также учащиеся, сменившие место жительства, в большей степени избегают контактов и ищут одиночества.

При анализе результатов теста «Рисунок человека» мы обратили внимание на то, что для оценки устойчивых личностных особенностей, в частности тех, которые определяют сферу общения, большее значение имеют не формальные показатели в рисунке человека, а содержательные, т.е. способ изображения отдельных частей человеческого тела и лица. В Таблице 2 представлен сравнительный анализ интересующих нас показателей.

Таблица 2.

Значимость различий по факторам коммуникативного блока теста «Рисунок человека»

№ п/п	Факторы коммуникативного блока	группа 1 (%)	группа 2 (%)	φ^*_{yii}	Значимость, р
1	Негативизм	19	8	0,854	-
2	Демонстративность	13	25	0,809	-
3	Агрессия	25	44	1,058	-
4	Интровертность	50	17	1,889	0,05
5	Экстравертность	25	58	1,792	0,05
6	Отстраненность, отказ от общения	31	8	1,592	-

Различия между исследуемыми группами учащихся по уровню негативизма, демонстративности, агрессии существуют, но не являются статистически значимыми. Однако по уровню интровертированности, экстравертированности, отстраненности различия являются статистически значимыми ($p \leq 0,05$). Это означает, что учащиеся, не менявшие место жительства, более общительны, более открыты и эмоциональны в общении.

Эти данные еще раз подтвердили результаты, полученные ранее.

В результате проведенного исследования нами были сделаны выводы о том, что для младших подростков, сменившим место жительства:

- характерен высокий уровень замкнутости, мягкости, уступчивости, сдержанности, конформизма, прямолинейности и низкий уровень смелости;
- в большей степени характерна зависимость от мнения и требований группы, социабельность, следование за общественным мнением, высокая самостоятельность, ориентация на социальное одобрение, робость, т.е. они застенчивы, уклончивы, для них более свойственно держаться в стороне, «тушеваться»;
- доминирующим является подчиняемый тип межличностных отношений;
- свойственно избегать контактов и искать одиночества.

Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу о необходимости разработки рекомендаций, направленных на формирование навыков конструктивного общения младших подростков, сменивших место жительства.

В процессе общения развиваются навыки взаимопонимания, взаимодействия и взаимовлияния. Для младших подростков, сменивших место жительства, становится важным умение познакомиться с понравившимся человеком, свободно чувствовать себя в компании, разделяя нормы и интересы значимой группы, ощущать, что при этом он не теряет индивидуальность, может высказывать свои мысли, выражать эмоции и чувства. Быть уверенным в процессе социального взаимодействия является важным качеством личности для младшего подростка. Чувство уверенности позволяет лучше ориентироваться в сложных ситуациях коммуникации, быстрее реагировать на неадекватное поведение партнеров по общению. Разнообразный репертуар коммуникативных программ позволяет почувствовать эту уверенность и научиться высокоэффективному социальному взаимодействию не только со сверстниками, но и с другими участниками образовательного процесса, а также со своими родителями.

Для преодоления и предупреждения возникновения у младших подростков, сменивших место жительства, трудностей в процессе социального взаимодействия, классным руководителям совместно с педагогами-психологами необходимо организовывать для классных коллективов, в состав которых входят такие дети, специальное обучение коммуникативным навыкам. Такое обучение должно решать следующие задачи:

1. Создавая атмосферу доверия и комфорта, стимулировать внутригрупповое взаимодействие, развитие межличностной чувствительности.
2. Знакомить учащихся с базовыми навыками общения, выделяя вербальные и невербальные элементы общения.
3. Знакомить с возможными репертуарами коммуникативных программ и методами конструктивного разрешения конфликтных ситуаций.

4. Формировать навыки эмпатии, умение принимать позицию партнера по общению и оказывать поддержку одноклассникам, воспринимать себя и другого как ценную личность.
5. Знакомить с формами и техниками манипулирования, группового давления, формировать навыки противостояния этим феноменам.
6. Знакомить с понятием критики, ее видами, формировать навыки уверенного реагирования на критику.
7. Развивать рефлексию.

Решение данных задач будет способствовать продуктивному развитию личности младших подростков, сменивших место жительства, их успешному социальному взаимодействию, как в практической деятельности, так и в личном взаимодействии.

Литература

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.
2. *Гильяно А.С.* Неформальные молодежные объединения: опыт и перспективы исследований / Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1180–1183.
3. *Гильяно А.С., Мустафина М.О.* Изучение социально-психологических причин, способствующих вовлеченности молодежи в неформальные организации // В сборнике: Инновационные технологии в образовании Международная научно-практическая конференция. 2008. С. 117–119.
4. *Гильяно А.С., Ромашина Е.Ю.* Неформальные молодежные организации и проблема социализации / Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1184–1187.
5. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности: Учебно-методическое пособие / Под ред. Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2002. – 479 с.

Исследование уровня социального развития класса с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Гильяно А.С.,

*канд. психол. наук, доцент, кафедра педагогики и психологии
ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева,
г. Москва, Российская Федерация*

Аннотация. В статье проанализированы результаты исследования уровня социального развития вновь созданного класса со слабослышащими и здоровыми подростками. Показаны проблемные зоны данной ситуации, приведена программа развития социального взаимодействия в группе, способствующая повышению сплочения и улучшению психологического климата во вновь созданном коллективе, представлены ее результаты.

Ключевые слова: слабослышащие подростки, социально-психологический климат, сплоченность группы, развитие социального взаимодействия.

Research of level of social development of a class with children with limited opportunities of health

Gilyano A.S.,

*PhD in Psychological sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology, Russian State Agrarian
University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy,
Moscow, Russia*

Abstract: in article results of a research of the level of social development of a newly created class with hearing-impaired and healthy teenagers are analyzed. Problem zones of this situation are shown and the program of development of social interaction in group promoting increase in unity and improvement of psychological climate in newly formed collective is provided, its results are presented.

Keywords: hearing-impaired teenagers, social and psychological climate, unity of group, development of social interaction.

В настоящее время стратегия образовательной политики в России направлена на формирование у учащихся не только определенного уровня знаний по предметам, но и на развитие навыков социального взаимодействия, толерантности, интеграции с детьми с ОВЗ, создание безбарьерной среды, а также улучшения социальной адаптации детей и подростков [11; 13]. В результате такой политики в общеобразовательной школе создаются специальные условия для обучения детей с ОВЗ без тяжелых нарушений в развитии. В качестве таких условий могут выступать: использование специальной литературы, специального оборудования, специальных программ обучения [3]. Кроме того, к та-

ким условиям можно отнести специальное комплектование классов с учетом индивидуально-психологических особенностей и возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья [2; 6; 8; 9; 10].

Однако, особое комплектование классов может проходить на фоне латентной конфликтной ситуации. Не все участники образовательного процесса готовы к такого рода изменениям, тем более, если они происходят не с первого класса, а позже. Особенно острая ситуация может возникнуть при новом комплектовании подросткового класса. И обучающиеся, и родители могут быть не готовы к интегрированному обучению [1; 3; 5]. Это является серьезной проблемой для небольших школ, в которых нет своей психологической службы, и работает один психолог.

В нашей статье приведены результаты исследования уровня социального развития класса, появившегося в результате слияния классов со здоровыми и слабослышащими подростками, а также результаты апробации программы развития основных характеристик, способствующих сплочению классного коллектива и улучшению микроклимата в группе. Гипотеза исследования: уровень социального развития интегрированного класса, его микроклимат будут зависеть от набора коммуникативных программ, умения подростков понимать особенности партнера по общению и настраиваться на взаимодействие с ним. Для эмпирического исследования использовались следующие методики:

- психолого-педагогическая характеристики малой учебной группы (Н.П. Фетискин, В.В Козлов, Г.М. Мануйлов) [14];
- методика определения уровня развития малой группы (Н.П. Фетискин, В.В Козлов, Г.М. Мануйлов) [14];
- тест на определение психологического климата классного коллектива (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева) [15].

Статистический анализ проводился с помощью углового преобразования Фишера (φ-критерий).

Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе было проведено диагностическое исследование уровня социального развития группы, проанализированы результаты.

На втором этапе была разработана и апробирована с участием педагога-психолога школы программа развития основных характеристик, способствующих сплочению классного коллектива и улучшению микроклимата в группе.

На третьем этапе были проанализированы результаты апробации, сформулированы выводы по проведенному исследованию.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 16 г. Пензы с ноября 2012 года по апрель 2013 года. В нем приняли участие 15 человек – учащиеся 6 класса. Из 15 учащихся, 7 человек имели нарушения слуха (1 человек – после кохлеарной имплантации; 1 человек – депривационный синдром на почве ДЦП; 3 человека имели 3 степень тугоухости;

1 человек – ДЦП, нормальный слух, межзубный ламбдоцизм; 1 человек – 4 степень тугоухости) и 8 человек – обучающиеся с нормой в развитии слуха. Возраст учеников 12 лет.

Признаками социально-психологической зрелости малой группы по Л.И. Уманскому [12] являются: способность к самоуправлению, активность по отношению к той или иной конкретной деятельности, групповая подготовленность (зависит от знаний, навыков и умений каждой личности), высокий уровень способности к коммуникации, включающий интеллектуальную, эмоциональную и волевую составляющие; умение находить общий язык, выражать собственные суждения, находить точки соприкосновения и определять общие позиции; эмоциональный настрой, эмоциональные потенциалы членов группы, создающие групповую атмосферу; способность противостоять трудностям, стрессоустойчивость и надежность в неоднозначных, критичных ситуациях. К этим характеристикам Л.И. Уманский добавляет интегративность, референтность и микроклимат. Качество данных характеристик также является определяющим фактором для понимания уровня социального развития группы.

В результате первичного диагностического исследования получены следующие данные:

- диагностика психолого-педагогической характеристики малой учебной группы показала, что группа инертная, самостоятельная постановка общественно полезных целей происходит в редких случаях, спонтанно, кроме того, у одноклассников нет стремления постоянного общения друг с другом (низкий уровень по совокупности интегративных свойств – 60 баллов);
- наблюдается разделение на 2 неформальные группы (слабослышащих и детей с нормой в развитии слуха) «привилегированных» и «пренебрегаемых». При решении групповой задачи необходимость взаимоподчинения вызывает противодействие и конфликты;
- группа не может самостоятельно, без помощи взрослых участников образовательного процесса решить вопрос о выборе лидеров в той или иной деятельности;
- основная направленность членов группы на себя;
- отсутствие единства: члены группы не прислушиваются к мнению своих товарищей, точки зрения на обсуждаемый вопрос противоречивы. Критические замечания со стороны одних членов группы принимаются группой враждебно, что способствует разьединению группового мнения;
- преобладает конфликтность в отношениях, отталкивание, антипатия. Однако, в сложных ситуациях происходит эмоциональное единение и позитивный настрой (отрицательная оценка группы со стороны более широких общностей или их органов вызывает групповое сопереживание, выражающееся в единении группы);

- оценка психологического климата классного коллектива показала низкий уровень. Одноклассники не ориентированы на мнение друг друга, в учебе оказывают помощь только тем одноклассникам, с которыми постоянно общаются, кто входит в их неформальную группу (средний балл психологического климата группы имеет низкий показатель: $X=2,7$ (54 %), $X<3,5 \Rightarrow 1$ балл);
- оценка уровня развития малой группы по методике Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова показала 57 %, что соответствует уровню развития «кооперация» (Л.И. Уманский). То есть, в такой группе есть желание трудиться сообща, но нет опоры и навыка, который помогает осуществлять такое взаимодействие. Члены группы отмечают свою «непохожесть» на другие классные коллективы, индивидуальность, что может стать основой для ее дальнейшего развития. На данном этапе, встречающиеся трудности часто встают на пути у совместной деятельности, гасят инициативу и вызывают раздражение.

Исходя из полученных данных, разработана программа развития навыков социального взаимодействия, которая должна способствовать, на наш взгляд, повышению уровня социального развития группы. В основу этой программы вошел цикл упражнений, разработанный Е.А. Левановой и М.Р. Битяновой [4; 7], адаптированный к особенностям исследуемого класса, в котором есть слабослышащие подростки. Продолжительность проведения занятий составила 7 дней. Каждое занятие длилось 45 минут.

Первое занятие было нацелено на знакомство с особенностями друг друга и установление дружеской атмосферы среди слабослышащих младших подростков и обучающихся с нормой в развитии слуха. В ней использовались упражнения «Здравствуй», «Нарисуй своё имя», «Дрозд», «Молекула» [7].

Второе занятие имело своей целью развитие коммуникативных навыков общения среди одноклассников, разнообразить репертуар позитивных коммуникативных навыков. В нем использовались упражнения «Приветствие на сегодняшний день», «День рождения», «Прорвись в круг», «Изобрази животное», «Аплодисменты по кругу» [7].

Третье занятие было направлено на создание ситуаций для творческого самовыражения в процессе коммуникативной деятельности слабослышащих подростков и обучающихся без нарушения слуха. Упражнения, которые мы использовали: «Знакомство на лавочке», «Вагончики», «Наш двор», «Бесмысленные вопросы» [7].

Целью четвертого занятия стало развитие творческого самовыражения и навыков межгруппового взаимодействия. На данном занятии мы использовали следующие упражнения: «Приветствие на сегодняшний день», «Как привлечь внимание», «Чихание слона», «Рассказ охотника» [7].

Пятое занятие было направлено на развитие речевой коммуникации, навыков невербального взаимодействия и расширение набора

коммуникативных программ. Упражнения, использованные на занятии: «Великолепная Валерия», «БИП», «Правда или ложь», «Цветы» [7].

Шестое занятие было посвящено раскрытию положительных личностных характеристик обучающихся, воспитанию интереса к общению с одноклассниками. На нем использовались упражнения: «Приветствие на сегодняшний день», «Весенний дождь», «Сравнение с вещью», «Аплодисменты по кругу» [7].

Седьмое занятие было направлено на развитие перцептивных механизмов, необходимых в межличностном общении: эмпатию, идентификацию, социальную рефлексию. Упражнениями для данного занятия стали: «Одеяло», «Гром – ураган – землетрясение», «Леопольд» [7].

Приведем описание некоторых ключевых ситуаций, возникших на занятиях:

Вначале первого занятия участники испытывали сильное эмоциональное напряжение, члены двух неформальных групп держались обособленно друг от друга, сели, разделившись на группы детей с нормой в развитии и слабослышащих. Сложность вызвало выполнение второго задания. Участники группы называли свои реальные имена, рисунки слабослышащих детей вызывали смех у детей без нарушения в развитии. Слабослышащие дети с неохотой и некоторым испугом смотрели на рисунки своих оппонентов. «Знакомиться» с особенностями друг друга оказалось сложной задачей для всех членов группы. Возникла конфликтная ситуация. Упражнение «Дрозд» пришлось отменить, так как оно предполагает близкий контакт участников. Мы предложили подросткам встать, перемешаться, и провели упражнение «Молекула». Цель этого упражнения – раскрепощение участников. Все представляют себя атомами, начинают двигаться и объединяться друг с другом. Ведущий (педагог-психолог) называет число атомов, ребята должны быстро объединиться в группу из этого количества человек. Данное упражнение снизило накал и вызвало положительные эмоции. Окончание занятия позволило создать атмосферу дружеского взаимодействия. Само упражнение и изменение композиции группы способствовало этому.

В ходе второго занятия подростки по просьбе ведущего начали рассказывать о новых событиях своей жизни, и затронули ситуацию конфликта, возникшего с классным руководителем из-за отказа идти на уборку территории. Просили объяснить, правильно ли поступил классный руководитель, криками и угрозами заставляя учеников убираться. В обсуждение этого вопроса включились все обучающиеся. Разбор ситуации прошел через проигрывание возможных вариантов поведения учеников и классного руководителя, что на наш взгляд помогло осознанию собственного поведения обучающихся и принятию решения пойти на уборку. Данное событие не позволило в полной мере выполнить запланированные упражнения, но сама ситуация помогла расширить

коррекционные возможности занятия. Кроме того, возникла необходимость встречи педагога-психолога с классным руководителем. Такая встреча была проведена. На ней обсуждалась конфликтная ситуация. В ходе беседы были обсуждены возможные варианты поведения классного руководителя в подобных ситуациях и принято решение о проведении совместно с педагогом-психологом тематических классных часов, посвященных обсуждению формы участия и распределению ролей в классных и общешкольных мероприятиях.

Вначале третьего занятия атмосфера в группе была позитивная, однако при выполнении упражнения «Знакомство на лавочке» возникли трудности фонематического характера, кроме того, у слабослышащих школьников не было коммуникативного опыта таких ситуаций. Появилось напряжение, упреки со стороны слышащих детей. «Зашумление» обстановки привело к тому, что слабослышащие не смогли выполнять данное упражнение. Начал возникать конфликт. Упражнение пришлось завершить. Позитивный опыт прошлых встреч помог завершить занятие без конфликтной ситуации. Данное занятие показало необходимость адаптировать некоторые упражнения под индивидуальные возможности участников интегрированного класса, учитывая особенности слабослышащих подростков и провести разъяснительную работу со слышащими подростками, на предмет того, почему возникают трудности при выполнении некоторых упражнений слабослышащими.

На последующих занятиях были добавлены упражнения на совместную деятельность для повышения уровня сплоченности группы с учетом специфики класса. Тем не менее, в процессе проведения занятий эмоциональные «качели» продолжались, так как небольшое количество совместных занятий, особенности слабослышащих подростков, способствующие возникновению коммуникативных барьеров, небольшой репертуар коммуникативных программ всех обучающихся не позволял установить устойчивую бесконфликтную атмосферу.

По окончании всей серии занятий была проведена вторичная диагностика уровня социального развития группы, которая показала повышение среднего балла психологического климата в группе ($X=3,8$ (84 %), $3,5 < X < 4,5 \Rightarrow 2$). Показатели диагностики психолого-педагогической характеристики группы выросли на 14 баллов, но остались на низком уровне по интегративным свойствам. Что касается уровня развития группы, диагностика показала повышение до следующей ступени – «автономия». Здесь можно также говорить о положительной тенденции, однако стоит помнить, что группа «автономия» может чрезмерно обособиться, следовательно, необходимо продолжить занятия на развитие навыков межгруппового социального взаимодействия, сплочение, обогащение коммуникативного репертуара членов группы. В

целом статистический анализ результатов показал улучшение показателей на уровне значимости $p \leq 0,05$.

Таким образом, можно говорить о том, что гипотеза подтвердилась. Выявлена необходимость дальнейшей работы с классом. На основании этого были даны рекомендации по проведению занятий на управление эмоциями и выработку умений конструктивного разрешения конфликтной ситуации. Кроме того, для повышения продуктивности общения и улучшения психологического климата в группе одних занятий с классом явно недостаточно. Вследствие этого были даны рекомендации педагогу-психологу провести работу с классным руководителем и учителями на повышение эффективности взаимодействия с подростками, а также на прорабатывание техник взаимодействия со слабослышащими детьми. Для повышения эффективности занятий также было рекомендовано проведение тренингов на развитие эмоционального и социального интеллекта учащихся и педагогов, работающих с классом.

Литература

1. *Алейникова, С. А., Маркович М.М., Шматко Н.Д.* Отношение педагогов и родителей к интегрированному обучению детей с нарушенным слухом // Дефектология. № 5. 2005. С. 19–30.
2. *Барденштейн Л.М.* Психические нарушения у детей и подростков с врожденной и рано приобретенной глухотой. М.: Просвещение, 1987. 54 с.
3. *Бойков Д.И. Бойкова С.В.* Как учить детей общаться: Руководство для детского психолога и логопеда, СПб.: СОЮЗ, 2004. 352 с.
4. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 297 с.
5. *Васильева Т.И.* Опыт совместного обучения слабослышащих и слышащих школьников / Т.И. Васильева // Дефектология. 2005. № 5. С. 36–38.
6. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. 369 с.
7. *Григорьева Т.Г., Линская Л.В., Усольцева Т.П.* Основы конструктивного общения: методическое пособие для педагогов-психологов. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1999. 173 с.
8. *Злобина А.С.* Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: учебное пособие. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2008. 148 с.
9. *Злобина А.С.* Основы общей психологии: эмоциональные расстройства: учебно-методическое пособие. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2005. 142 с.
10. *Колодина Н.И.* Отрицательные понятия в сознании слышащих и слабослышащих подростков // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. 2018. Т. 17, № 1. С. 134–142. DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2018.1.14>
11. Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» // Собрание законодательства РФ. 04.06.2012. № 23., Ст. 2994.

12. *Уманский Л.И.* Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980. 160 с.
13. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 31.12.2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
14. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
15. *Фопель К.* Толерантность и сплоченность в группе. М., Генезис, 2003. 336 с.

Организация взаимодействия образовательной организации с родителями (законными представителями) обучающегося с ограниченными возможностями здоровья

Малышева Е.Ю.,

канд. психол. наук,

учитель психологии, педагог-психолог МБОУ

«Средняя общеобразовательная школа № 25»,

г. Череповец Вологодская область, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы организации взаимодействия администрации, педагогов и специалистов образовательной организации с родителями (законными представителями) обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Выделяются актуальные задачи взаимодействия, определяются его этапы, анализируется содержание взаимодействия семьи и школы на этапе приема ребенка с ОВЗ в образовательную организацию в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: взаимодействие, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, родители (законные представители), адаптированная основная общеобразовательная программа, индивидуальный маршрут сопровождения, специалисты службы комплексного сопровождения, психолого-медико-педагогическая комиссия.

Organization of interaction of the educational organization with parents (legal representatives) of a student with disabilities

Malysheva E.Y.,

PhD in Psychology, psychology teacher,

psychologist Middle School of General education № 25,

Cherepovets Vologda region, Russia

Abstract. The article discusses the problems of organizing the interaction of the administration, teachers and specialists of an educational organization with parents (legal representatives) of a student with disabilities. Highlighted urgent tasks of interaction, determined its stages, analyzes the content of the interaction of the family and school at the stage of admitting a child with disabilities to an educational organization in the context of implementation of the federal state educational standard of primary general education of students with disabilities.

Keywords: the interaction, the child with disabilities, parents (legal representatives), adapted basic general education program, individual route of support, specialists of the complex support service, psychological, medical and pedagogical commission.

Распространение инклюзивной практики в современной системе образования актуализирует вопросы организации взаимодействия семьи и школы в аспекте обеспечения специальных условий обучения и учета особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Общие вопросы организации взаимодействия образовательной организации (ОО) и родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ регламентируются нормативно-правовыми документами на федеральном, региональном, муниципальном уровне и уровне образовательной организации, а также освещаются в методических рекомендациях по введению инклюзивного образования, федеральных государственных стандартов образования начального общего образования обучающихся с ОВЗ (ФГОС НОО ОВЗ) [2; 4; 8]. Проблема взаимодействия администрации, педагогов и специалистов ОО с родителями ребенка с ОВЗ на разных уровнях образования (дошкольное, начальное общее, основное общее образование) активно обсуждается в научной литературе в аспекте психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, а также в контексте проблемы включения родителей в реализацию программы коррекционной работы (как части основной или адаптированной основной общеобразовательной программы соответствующего уровня образования) [1; 5; 6; 7; 9].

Анализ литературы и собственный опыт организации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной (массовой) школы позволил нам выделить этапы включения родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ в образовательную деятельность учреждения и определить формы их участия в разработке и реализации адаптированной образовательной программы.

Цель взаимодействия семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, и образовательной организации можно определить как совместное обеспечение образовательных условий, способствующих эффективному обучению, воспитанию, развитию и социализации обучающегося с ОВЗ.

Задачи взаимодействия:

- создание у родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ мотивации на сотрудничество с педагогическим коллективом школы (в лице администрации, педагогов, специалистов);
- обеспечение обмена информацией между родителями (законными представителями) и образовательной организацией для определения задач комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ, динамического отслеживания результатов его обучения и развития;
- распределение ответственности между родителями (законными представителями) и образовательной организацией за достижение образовательных результатов (результатов освоения направлений специальной поддержки и освоения жизненной компетенции);

- поддержка семьи, повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах воспитания и социализации ребенка с ОВЗ;
- обеспечение участия родителей (законных представителей) в экспертном оценивании результатов освоения ребенком с ОВЗ адаптированной образовательной программы.

На данном этапе развития инклюзивного образования, когда объективно далеко не во всех школах созданы кадровые, материально-технические и другие условия обучения детей с ОВЗ, принципиально важным оказывается заблаговременное информирование родителями администрации конкретной ОО о принятом ими решении обучать ребенка с ОВЗ в условиях массовой школы. Получение данной информации позволит администрации обеспечить необходимые для обучающегося образовательные условия, спланировать работу по включению конкретного ребенка в образовательный процесс. Так, например, при поступлении ребенка в первый класс появляется возможность подобрать кандидатуру учителя (классного руководителя), спланировать формирование классов с учетом требований к их наполнению в случае включения ребенка с ОВЗ конкретной нозологической группы нарушений здоровья, спланировать нагрузку специалистов и другое.

Оптимальным вариантом начала взаимодействия семьи и школы является предварительная встреча семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, и администрации той образовательной организации, куда родители планируют определить ребенка для дальнейшего обучения (до зачисления ребенка в ОО). Данная встреча проводится куратором инклюзивного образования в ОО и предполагает изучение документов ребенка (при наличии), а также назначение времени проведения расширенной встречи администрации и специалистов службы психолого-педагогического сопровождения с родителями (законными представителями).

Первая встреча администрации школы и родителей ребенка с ОВЗ направлена на согласование ожиданий сторон по вопросу создания специальных образовательных условий обучения ребенка с ОВЗ и обсуждение вариантов образовательного маршрута. Встреча выстраивается руководителем ОО (или куратором по инклюзии) как диагностическая беседа с родителями (законными представителями) ребенка с ОВЗ и может иметь специфику в зависимости от следующих условий:

- наличие рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) с указанием варианта общеобразовательной программы (в отдельных случаях ребенок-инвалид может не иметь статуса «ребенок с ОВЗ», тогда необходимо рекомендовать родителям пройти с ребенком обследование на ПМПК, чтобы определить необходимые для него условия обучения);
- степень информированности родителей (законных представителей) о сущности инклюзивного образования и содержании варианта

адаптированной основной общеобразовательной программы, рекомендованного ПМПК;

- степень готовности родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ к осуществлению осознанного выбора общеобразовательного учреждения и формы обучения с учетом рекомендаций ПМПК.

Последнее условие связано с тем, что родители детей с ОВЗ не всегда оказываются готовы к выбору места учебы, в полной мере соответствующего особым образовательным потребностям своего ребенка. Даже при наличии рекомендаций ПМПК они пользуются правом выбора *любого* общеобразовательного учреждения, иногда руководствуясь в большей степени своими родительскими запросами, нежели реальными возможностями ребенка. Встречается и обратная ситуация, когда при наличии у ребенка с ОВЗ ресурсов для обучения в условиях общеобразовательного класса, принимается решение о надомной форме обучения. Иногда родители отказываются от обучения ребенка по адаптированной общеобразовательной программе, опасаясь, что это повлечет за собой определенные ограничения для него в будущем.

Данная встреча может проходить по следующему плану:

1. Ознакомление участников встречи с заключением и рекомендациями ПМПК.
2. Уточнение ожиданий родителей по поводу перспектив получения ребенком образования, в том числе, их представлений о возможном профессиональном будущем ребенка.
3. Определение ресурсов и рисков обучения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования на основе информации от родителей:
 - степень самообслуживания и необходимость помощи тьютора (умеет ли и может ли ребенок самостоятельно одеваться и раздеваться, пользоваться туалетом, передвигаться, посещать школьные и внешкольные мероприятия и т.п.); режим питания (специальное питание);
 - риски со стороны состояния здоровья, необходимость прохождения ребенком курсов лечения, обследований, реабилитации и их продолжительность, необходимость приема лекарств в школе;
 - специфика контакта с окружающими (сверстниками и взрослыми), вероятность негативных реакций на ситуации взаимодействия, отношение к трудностям, критике, помощи;
 - обсуждение вариантов выполнения рекомендаций ПМПК;
 - возможные варианты индивидуального образовательного маршрута в случае затруднений в обучении;
 - степень участия родителей в решении организационных вопросов обучения ребенка;
 - организация первого посещения ребенком школы, знакомства с педагогом, с классом;

- внеучебные интересы ребенка и возможности организации внеурочной деятельности и коррекционно-развивающей работы.
- 4. Ознакомление родителей с основной документацией образовательной организации (лицензией, свидетельством об аккредитации, уставом), а также с адаптированной основной общеобразовательной программой (АООП), которая рекомендована ребенку с ОВЗ, и учебным планом. Следует соотнести ожидания родителей (законных представителей) со спецификой образовательного учреждения, отраженной в названных выше документах.
- 5. Ознакомление родителей (законных представителей) с условиями, созданными школе в соответствии с требованиями варианта АООП, рекомендованной ПМПК (архитектурная доступность, наличие специальных учебников, специальных технических средств обучения, тьютора и др.). Вместе с родителями в ходе экскурсии по территории школы и пришкольного участка определяются зоны, которые могут вызвать у ребенка трудности при ориентировке и передвижении. Обсуждаются возможности преодоления выявленных рисков.
- 6. Совместное посещение классного кабинета, знакомство с классным руководителем. Ознакомление родителей с режимом посещения школы, объемом ежедневной нагрузки. Обсуждение требований к входным умениям и навыкам ребенка; прогноз проблем, которые могут возникнуть в процессе обучения, и возможных путей их решения. Обсуждение с родителями их роли в обеспечении необходимых условий обучения ребенка.

Результатом первого этапа взаимодействия становится принятие родителями решения об обучении ребенка с ОВЗ в конкретной образовательной организации.

При наличии сомнений у родителей в правильности выбора места и программы обучения ребенка, необходимо рекомендовать им получить дополнительную консультацию специалистов. Такую консультативную поддержку могут оказать психологи и педагоги учреждения, которое посещал ребенок до момента поступления в школу (дошкольное образовательное учреждение, реабилитационный центр, др.), специалисты центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи, консультативных пунктов, специалисты муниципального управления образования. На данном этапе важно помочь родителям увидеть реальную картину развития ребенка, соотнести его возможности с теми условиями, которые предъявляются образовательной средой конкретной образовательной организации. Правильно выстроенная разъяснительная и информационная работа с родителями должна помочь им сделать обоснованный выбор, учитывая их право на отказ от обучения по адаптированной общеобразовательной программе, право на изменение образовательного маршрута ребенка в процессе обучения и тот факт, что заключение ПМПК носит рекомендательный характер.

Дальнейшее взаимодействие осуществляется в ходе разработки адаптированной образовательной программы (АОП) и индивидуального маршрута сопровождения специалистами обучающегося с ОВЗ. Данные задачи решаются на заседании школьного психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк), в котором принимают участие родители учащегося с ОВЗ. На данном заседании родители знакомятся с результатами входной комплексной психолого-педагогической диагностики ребенка, которая позволяет конкретизировать дефициты и ресурсы развития ребенка, уточнить актуальные задачи работы каждого специалиста. Здесь же происходит распределение ответственности за результаты освоения программы коррекционной работы как части АООП [3].

Родители обучающегося с ОВЗ участвуют в реализации основных направлений специальной поддержки освоения результатов основной образовательной программы, которые ведут специалисты образовательной организации: в домашних условиях они продолжают занятия с ребенком, направленные на преодоление или компенсацию тех специфических затруднений, которые могут негативно отразиться на усвоении образовательной программы в целом. Также необходимо участие родителей в овладении обучающимися социальной (жизненной) компетенцией, требования к результатам овладения которой также определены в содержании примерных АООП (раздел 1.2. Планируемые результаты освоения учащимися АООП НОО) [3]. Участие родителей в образовательном процессе предполагает также обеспечение ими своевременно получения необходимой для ребенка медицинской помощи (консультационной, реабилитационной др.), обеспечение посещения ребенком коррекционно-развивающих занятий специалистов (в школе и за ее пределами), его участия во внеурочной деятельности, мероприятиях программы воспитания и социализации, реализуемых в классе и школе. Для полноценного участия родителей в описанных выше ситуациях, важно обеспечить возможность получения ими установочной консультации педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога и других специалистов (при наличии их в ОО) по организации дополнительных занятий с ребенком дома, соблюдению единых требований в семье и школе, обеспечению систематического контроля за развитием дефицитных функций ребенка в быту, повседневном общении. Нередко требуется не только консультирование, но и обучение родителей специальным методам, приемам взаимодействия с ребенком в целях достижения результатов коррекционной работы. Консультативная и просветительско-развивающая помощь оказывается родителям специалистами на протяжении всего обучения ребенка в школе.

Результатом взаимодействия специалистов и родителей (законных представителей) обучающегося с ОВЗ выступает согласованный план действий по сопровождению процесса его обучения, развития, социализации.

зации, принятие всеми субъектами сопровождения своих задач по обеспечению необходимых для этого условий, а также отлаженная система взаимосвязи для оперативного обмена актуальной информацией (определение частоты и формы контактов). Для поддержания данной системы в активном состоянии рекомендуется назначить куратора сопровождения обучающегося с ОВЗ и его семьи из числа педагогов или специалистов. Определение куратора сопровождения, как показывает наш опыт, оказывается принципиальным условием реального включения родителей в образовательный процесс и обеспечения сотрудничества семьи и школы. Персонификация отношений в системе «школа-семья» позволяет перевести их с уровня формально-деловых на уровень эмоционально-ценностных, что дает родителям возможность почувствовать заинтересованность образовательной организации в ситуации развития их ребенка, мотивирует их на более активное обсуждение и решение возникающих в процессе обучения ребенка проблем. Для обеспечения такого взаимодействия родителей со школой оказывается важным умение педагогов, специалистов оказывать родителям ребенка с ОВЗ эмоциональную поддержку. Как указывает Л.П. Фальковская, без задействования механизмов эмоциональной поддержки «достаточно сложно включить родителей в развитие различных форм образования, организовать продуктивное сотрудничество с ними» [7, с.110].

Дальнейшее взаимодействие родителей и школы в процессе обучения ребенка с ОВЗ предполагает регулярный обмен информацией о трудностях и успехах ребенка, своевременное согласование видения и понимания актуальных задач его обучения и воспитания, информирование родителей о возможностях включения ребенка в образовательное пространство на школьном, муниципальном и других уровнях (в том числе, включение в систему дополнительного образования), координацию действий по построению и корректировке образовательного маршрута, дальнейшему профессиональному определению обучающегося.

Еще одним этапом и задачей взаимодействия является совместная динамическая и итоговая оценка результатов коррекционно-развивающей работы (в том числе, освоение программ коррекционных курсов и направлений специальной поддержки). Мнение родителей (законных представителей) обучающегося с ОВЗ, наряду с мнением педагогов и специалистов, обязательно учитывается при выработке общей оценки его достижений в сфере жизненной компетенции. Кроме того, родители участвуют в плановых и итоговых заседаниях ПМПк по анализу результатов обучения ребенка, в принятии решения о выборе дальнейшего варианта образовательной траектории ребенка с ОВЗ.

Первый опыт реализации ФГОС НОО ОВЗ в образовательных организациях г. Череповца показал, что успешность взаимодействия педагогических и административных работников образовательной органи-

зации и представителей семьи обучающегося с ОВЗ определяется готовностью сторон к сотрудничеству и диалогу. Со стороны школы это предполагает готовность администрации к принятию решений о внесении изменений в деятельность учреждения с учетом особых образовательных потребностей конкретного ребенка с ОВЗ и потребностей конкретной семьи, а также готовность педагогов к изменению привычных способов деятельности и открытому обсуждению с родителями (законными представителями) трудностей, возникающих в процессе обучения ребенка с ОВЗ. Готовность семьи к продуктивному сотрудничеству со школой, в свою очередь, подразумевает адекватное представление родителей о возможностях ребенка, преодоление защитного поведения и позиции «жертвы», закрытости семьи от внешнего мира, умение видеть и опираться на ресурсы развития ребенка, семьи, родительства, наличие доверия педагогам и специалистам, способность принимать ответственные решения по всем вопросам, связанным с обучением, развитием и социализацией ребенка с ОВЗ, готовность родителей обучаться. Другими словами, успешность взаимодействия во многом определяется особенностями семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ [1].

Таким образом, взаимодействие родителей и общеобразовательной организации, осуществляющей инклюзивное образование, предполагает решение задач, связанных с установлением и поддержанием продуктивных контактов между субъектами инклюзивного образовательного пространства в целях создания условий, необходимых для успешного обучения учащегося с ОВЗ. Содержание взаимодействия определяется требованиями к освоению адаптированной общеобразовательной программы, а его форма – ценностями межличностных отношений, реализация которых обеспечивает полноценное включение ребенка с ОВЗ в процесс обучения, его успешную социализацию, и равноценное удовлетворение образовательных потребностей ребенка с ОВЗ.

Литература

1. Кухарчук О.В., Игнатьева К.В. Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Психология, социология и педагогика, 2016. – № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2016/09/7121> (дата обращения: 11.01.2018).
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 (с последующими изменениями) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. URL: http://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/ (дата обращения: 11.11.2018).
3. Примерные адаптированные основные образовательные программы начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru> (дата обращения: 11.11.2018).

4. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 февраля 2017 г. № 07–818 «О направлении методических рекомендаций по вопросам организации образования в рамках внедрения ФГОС ОВЗ» (вместе с Методическими рекомендациями руководителям общеобразовательных организаций по сопровождению образовательной деятельности в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. URL: [http:// RuLaws.ru](http://RuLaws.ru)...Pismo-Minobrnauki...ot-20.02.2017...07–818 (дата обращения: 11.11.2018).
5. Психологическое сопровождение семьи ребенка с особыми возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методические рекомендации / сост. Н.А. Крушная. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 36 с.
6. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.
7. *Фальковская Л.П.* Диалог взрослых: родители и специалисты в сопровождении ребенка с ОВЗ [Электронный ресурс] // PsyJournals.ru, 2011. – № 1. URL: http://PsyJournals.ru/files/44074...edu_Falkovskaya.pdf (дата обращения: 11.11.2018).
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. (с последующими изменениями) [Электронный ресурс]. URL: [http:// Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/](http://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 11.11.2018).
9. *Шалагинова К.С.* Психолого-педагогическое сопровождение родителей при переходе к инклюзивному образованию [Электронный ресурс] // Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию «Образование без границ». URL: www.edu-open.ru (дата обращения: 11.11.2018).

Конфликтологическая компетентность субъектов образовательных отношений как ресурс организационной культуры школы

Новикова О.В.,

*старший преподаватель, Кафедра социальной психологии,
конфликтологии и управления, ФБГОУ «Уральский
государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация. В статье раскрывается понятие «конфликтотенная организационная культура школы» и «конфликтологическая компетентность». Описаны объективные и субъективные причины конфликтов в школах. Выделены факторы в школьной среде, которые способствуют созданию напряженности в коллективном и межличностном общении. Предложен возможный механизм трансформации конфликтотенной организационной культуры школы с опорой на конфликтологическую компетентность субъектов образовательных отношений.

Ключевые слова: конфликтотенная организационная культура школы, конфликтологическая компетентность, внешние объективные противоречия (факторы), внутренние объективные противоречия.

Conflictological competence of subjects educational relations as resource of organizational culture of school

Novikova O.V.,

*senior lecturer, Department of social psychology,
conflictology and management,
«Ural state pedagogical University»,
Ekaterinburg, Russia*

Abstract. The article reveals the concept of “conflict-prone organizational culture of the school” and “conflictological competence.” The objective and subjective causes of conflict in schools are described. The factors in the school environment that contribute to creating tension in collective and interpersonal communication are highlighted. A possible mechanism for the transformation of the conflict-prone organizational school culture based on the conflictological competence of the subjects of educational relations is proposed.

Keywords: conflictogenic organizational culture of the school, conflictological competence, external objective contradictions (factors), internal objective contradictions.

Школа – это один из главных социальных институтов, который целенаправленно и стихийно оказывает влияние на личность ученика и учителя. Школьная среда формирует отношение к различным социальным и психологическим явлениям, в том числе и конфликтам. Деструктивная форма разрешения конфликтов в современных школах является показа-

телем конфликтогенности образовательной среды и отсутствии конфликтологической компетентности ее субъектов. Решением данной ситуации является изменение уровня конфликтогенности в школьной среде через исследования и поиск ресурсов ее трансформации. Одним из ресурсов может стать формирование конфликтологической компетентности субъектов образовательных отношений, прежде всего учителей, школьников и их родителей. С точки зрения автора статьи, конфликтологическая компетентность всех субъектов образовательных отношений является основой гармоничной школьной культуры, наполненной позитивными примерами конфликто разрешения и здоровыми отношениями.

Целью статьи является рассмотрение проблемы конфликтологической компетентности субъектов образовательных отношений как ресурса трансформации конфликтогенной организационной культуры школы.

Для начала мы определимся с понятием «конфликтогенная организационная культура школы», отталкиваясь от основных понятий «конфликтоген» и «организационная культура». А.П. Егидес под «конфликтогенами» понимал слова, действия или наоборот бездействие, которые могут привести к конфликту или усилить конфликтное взаимодействие [1,5]. С точки зрения Р.Дафта, «организационная культура – это набор базовых ценностей, убеждений, негласных соглашений и норм, разделяемых всеми членами общества или организации» [5]. Поэтому под конфликтогенной организационной культурой школы, мы будем понимать набор базовых ценностей, убеждений, негласных соглашений и норм, разделяемых членами школы, которые вольно или невольно создают острые противоречия между субъектами образовательных отношений и приводят к деструктивному конфликтному взаимодействию. Ключевыми моментами деструктивной организационной культуры являются:

- насыщенность образовательной организации острыми противоречиями между основными субъектами образовательных отношений;
- деструктивные формы разрешения данных противоречий.

Другими словами, нормы и ценности, установки организационной культуры школы не дают такого ресурса, который помог бы конструктивно разрешать конфликты между субъектами образовательных отношений. Они приводят к тому, что любые противоречия приобретают острую форму, а сам конфликт затягивается до деструктивного способа его разрешения. К таким установкам можно отнести: отсутствие понимания конструктивных функций педагогического конфликта, боязнь и его избегание, малоиспользуемая стратегия сотрудничества в разрешении конфликта. Можно выделить еще одну проблему современной образовательной культуры – отсутствие доверия в школах, которое приводит к тому, что педагоги защищаются от родителей, а родители защищают детей от педагогов [2].

В школьной среде много факторов, которые способствуют созданию напряженности в коллективном и межличностном общении. Авторы Д.П.Зеркин, А.С.Кармин, А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов и др. подчеркивают совокупность объективных и субъективных факторов возникновения и развития конфликта [1; 6]. К **объективным** факторам (причинам) относят те, которые не зависят от воли и сознания человека, а **субъективные** рассматриваются, наоборот, как зависящие от воли и сознания человека.

С точки зрения И.А.Курочкиной, к **объективным** факторам возникновения и развития конфликтной ситуации относятся: доминирующая система ценностей в обществе, культура общества, экономические проблемы в обществе, экологические и климатические особенности, противоречия в нормативно-правовом регулировании образовательной организации, социальную напряжённость в обществе, противоречивость реформ в системе образования, противоречивость требований к педагогической деятельности, противоречивость изменений в семье как социальном институте и т.д. [7]. Внутренняя среда образовательной организации может быть наполнена противоречиями, а, следовательно, и факторами, являющимися причинами конфликтов в школе. В образовательной среде достаточно много трудностей, которые связаны с образовательными отношениями между субъектами. Это, прежде всего, проблема загруженности педагогов и школьников, и в связи с этим – ускорение процесса эмоционального выгорания как у учителей, так и у обучающихся. Слабое здоровье педагогов и учеников, высокий уровень утомляемости и стрессов, отсутствие полноценного отдыха – все это становится причиной их нервозности и эмоциональной неустойчивости. Еще одним фактором, который может привести к конфликтным ситуациям – неэффективный алгоритм взаимодействия всех участников образовательных отношений. Это может проявляться в следующих моментах:

- административная команда не всегда обладает достоверной информацией о ситуации образовательных отношений между учителем и учениками, учителем и родителями;
- закрытость школ для обмена информацией между учителями и родителями или не продуманный алгоритм их взаимодействия;
- родителей наделили правом включаться в образовательный процесс, но они не всегда понимают, что стоит за этим правом.

Отсутствие здоровой конкуренции, предвзятое отношение как в педагогическом, так и ученическом коллективе, порождают групповую напряженность. Коллектив становится объединением, наполненным отдельными микрогруппами с нарушенной системой взаимодействия. Однако, идентификация объективных факторов не всегда способствует их решению, хотя это тоже немаловажно.

К **субъективным** факторам возникновения и развития конфликта относятся индивидуальные особенности субъектов образовательных отношений, их ценностные ориентации, установки, убеждения, профессиональный и личный опыт выхода из конфликтов, этические нормы и принципы.

Наш опыт преподавательской деятельности показывает, что студенты заочного обучения (педагоги образовательных организаций) во время семинарских и практических занятий по дисциплине «Педагогическая конфликтология», анализируя и описывая причины возникновения и развития конфликтов между субъектами образовательных отношений, обычно отмечают только субъективные. На вопрос, что является причиной возникновения конфликта в системе образования, более 60 % отмечают, что это либо поведение учителя, либо поведение ученика, либо родителя. На вопрос: «Как Вы думаете, что способствует возникновению такого поведения?», студенты отвечают, что в его основе лежат личностные свойства субъектов образовательного процесса, а также их представления о нормах и ценностях.

Одним из ресурсов трансформации конфликтогенной организационной культуры школы является сформированная **конфликтологическая компетентность** у субъектов образовательных отношений.

Изучение понятия и сущности конфликтологической компетентности активно идет примерно с 1996 года. Впервые понятие «конфликтологическая компетенция» ввел Б. Хасан. Ученые (Б. Хасан, Г.В. Чекмарева, Л.В. Цой, Т.В. Бугайчук, М.А. Юферова, Рябинина, Е. В.) определяют конфликтологическую компетенцию как совокупность теоретических знаний, умений и навыков, позволяющих цивилизованно выстраивать общение и выбирать достойные варианты взаимодействия в ситуации конфликта [3; 4; 7; 8]. Конфликтологическая компетентность состоит из:

- знаний о сущности конфликта, причинах возникновения, закономерных явлениях, знаний корпоративных, этических, правовых норм поведения и отношений;
- умений прогнозировать конфликт и предупреждать, варьировать стратегиями поведения, предвосхищать поведение и деятельность оппонентов в конфликте, оценивать его влияние на психологический климат в коллективе.

Конфликтологическая компетентность дает человеку возможность управлять конфликтом, не причиняя вред себе и оппоненту. Так А.М. Митяева отмечает, что «конфликтологическая компетентность – это способность действующего лица (организации, социальной группы, общественного движения и т.д.) в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм данного конфликта» [4]. Для развития конфликтологической компетентности всех участников образовательных отношений существенным является создание условий, в которых эта компетентность бу-

дет формироваться и развиваться у всех субъектов. Для начала необходимо выяснить, насколько сама образовательная среда готова к развитию конфликтологической компетентности субъектов образовательных отношений. Имеют ли участники образовательных отношений современное представление о природе конфликта, о генезисе конфликта, о профилактических мероприятиях, современных способах и институтах его разрешения? Применяют ли эти знания в процессе взаимодействия? Одним из маркеров конфликтогенной организационной культуры школы выступает поведение субъектов образовательных отношений, которые часто демонстрируют не знание и не умение управлять конфликтом, идентифицировать объективные и субъективные факторы, снижать уровень их влияния на взаимодействие внутри среды.

Психологизация причин конфликтов в школе или, наоборот, поиск проблем только в социуме, не может привести к эффективному управлению конфликтами в школе. Определение и понимание участниками образовательных отношений совокупности объективных и субъективных факторов конфликтогенности образовательной среды – это шаг к их конфликтологической компетентности. Формирование такой системы ценностей, норм и правил поведения, которые помогут стать основой положительного опыта взаимодействия субъектов образовательных отношений, научить решать даже самые сложные задачи, не боясь трудностей и ошибок, умению договариваться и открыто говорить о волнующих проблемах – это тоже конфликтологическая компетентность уже не только субъектов образовательных отношений, но и общества в целом.

Механизм трансформации конфликтогенной организационной культуры условно разделить на два уровня. Первый уровень – это подготовительный. В него мы включаем: просвещение и обучение всех субъектов образовательных отношений в области конфликтологии и психологии общения. Каждый педагог должен изучать дисциплину «Основы конфликтологии», проходить повышение квалификации по программе «Конфликтологическая компетентность субъект образовательных отношений». Школьные семинары, конференции по конфликтологии с участием родителей и учеников помогут всем участникам образовательных отношений стать просвещенными в вопросах конфликтологии. Важным является и повышение квалификации руководителей образовательной организации по вопросам конструктивного решения и профилактики конфликтных ситуаций. Проведение просветительских мероприятий является частью профилактической работы с объективными и субъективными противоречиями, которые могут стать причинами конфликтов. Второй уровень – это работа с организационной культурой школы. На этом уровне важно введение традиций и ритуалов, где прививается уважительное отношение ко всем участникам образовательных отношений (педагогам, обучающимся, их родителям) и к школе в целом. На этом эта-

пе создается новая система ценностей и норм, в которой ценным является принятие субъективных различий всех участников образовательного процесса. Также на этом уровне важным является работа с конструктивным выпуском агрессии и конкуренции, которая может проводиться во время занятий на кружках и секциях, а также во время различных школьных мероприятий. Наличие и эффективное функционирование психологической службы и школьной службы примирения тоже приводит к формированию конфликтологической компетентности у всех субъектов образовательных отношений. Для развития организационной культуры школы существенным является совершенствование нормативно-правовой базы образовательной организации, регулирующей взаимодействие участников образовательного процесса.

Таким образом, мы выходим на двухуровневую модель трансформации организационной культуры школы. С нашей точки зрения, для развития конфликтологической культуры образовательной организации нужно формировать конфликтологическую компетентность у всех субъектов образовательных отношений, а также развивать такую организационную культуру в школе, которая будет способствовать снижению объективных и субъективных факторов возникновения и развития конфликтных ситуаций.

Литература

1. *Анципов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология: Учебник для вузов. – 3-е изд., перераб.и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА,2008. – 591 с.
2. Асмолов А.Г. Пасынки государства. Асмолов об эффекте порочного круга. <https://psy.su/feed/7143/>
3. *Бугайчук Т.В., Юферова М.А.* Развитие конфликтологической компетентности преподавателя вуза/ Бугайчук Т.В., Юферова М.А. // Ярославский педагогический вестник – 2017 – № 2, С. 114–117.
4. *Митяева А.М.* Конфликтологическая компетентность будущего специалиста как предмет научного исследования [Электронный ресурс] // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/konfliktologicheskaya-kompetentnost-budushego-spetsialista-kak-predmet-nauchnogo-issledovaniya>
5. *Мкртумян Л.С.* Организационная культура как фактор конструктивного разрешения конфликтов [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 60–63. – URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/157/6405/> (дата обращения: 30.11.2018).
6. Конфликтология: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальностям экономики и управления и гуманитарно-социальным специальностям /под ред. В.П. Ратникова, – 3-е изд. Перераб. И доп. – М.:ЮНИТИ ДАПА, 2012–543 с.

7. *Курочкина И.А.* Педагогическая конфликтология: учебное пособие / И.А. Курочкина О.Н., Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2013. – 229 с.
8. *Рябинина Е.В.* Конфликтологическая компетентность как составляющая профессиональной мобильности личности [Электронный ресурс] // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: Сборник материалов и докладов Международной конференции. – Екатеринбург, 2014. – С. 314–318. – URL: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/699>.
9. Цой Л.Н. Современные образовательные технологии в обучении HR-менеджеров: путь к конфликтологической компетенции [Электронный ресурс] // Кадровик, № 3, 2012. – URL: <http://conflictmanagement.ru/wp-content/uploads/2013/05/Tsoi-Kadri.pdf>

Условия эффективного взаимодействия педагогов и обучающихся в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности

Умняшова И.Б.,

*канд. психол. наук, ФГБОУ ВО
«Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ),
г. Москва, Россия*

Мальшева Е.Ю.,

*канд. психол. наук, МБОУ
«Средняя общеобразовательная школа № 25»,
г. Череповец Вологодская область, Россия*

Аннотация. В статье обсуждаются основные условия эффективного взаимодействия педагогов и обучающихся в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности: методическая и психологическая (мотивационная) готовность педагогов к выполнению функций руководителя проектно-исследовательской деятельности обучающихся; психолого-педагогическая компетентность педагога в вопросах организации проектно-исследовательской деятельности детей и подростков; наличие в образовательной организации определенной образовательной среды, в которой поддерживается ценностное отношение к проектной и исследовательской деятельности у большинства субъектов образовательных отношений.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность обучающихся, учебно-исследовательская деятельность, взаимодействие педагогов и обучающихся.

Conditions for effective interaction between teachers and students in the implementation of project and research activities

Umnyashova I.B.,

*PhD in Psychology, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia*

Malysheva E.Y.,

*PhD in Psychology, Middle School of General
education № 25, Cherepovets Vologda region, Russia*

Abstract. The article discusses the basic conditions for effective interaction between teachers and students in the implementation of project and research activities: methodical and psychological (motivational) readiness of teachers to perform the functions of the head of project and research activities of students; psychological and pedagogical competence of a teacher in the organization of project and research activities of children and adolescents; the presence in the educational organization of a certain educational environment in which the value attitude to project and research activities is supported by the majority of subjects of educational relations.

Keywords: project and research activities of students, learning and research activities, interaction of teachers and students.

Организации проектно-исследовательской и учебно-исследовательской деятельности в системе общего образования посвящено множество публикаций. Большинство исследователей высказывают единодушное мнение, что основной функцией учебного исследования является «инициирование учеников к самостоятельному познанию мира, себя и себя в этом мире» [2, с.84]. «Цель такой деятельности заключается в приобретении учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, формирования исследовательской компетентности» [1, с.18]. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) общего образования ориентирует образовательные учреждения на обязательную организацию учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся начиная с уровня дошкольного образования [3]. Однако в настоящее время ситуация такова, что часть участников образовательных отношений (педагогов, обучающихся и их родителей) воспринимают данный вид деятельности как «дополнительную (не всегда нужную) нагрузку» и «формальные требования руководства». Наш профессиональный опыт в качестве руководителей проектно-исследовательской деятельности обучающихся и активных участников профессионального сообщества позволяет с сожалением констатировать недостаточно высокий уровень мотивации к организации проектно-исследовательской деятельности как у педагогов, так и у самих обучающихся. С нашей точки зрения, основные **причины низкой мотивации обучающихся** к этому виду деятельности следующие:

- низкий уровень информированности о сути проектной и исследовательской деятельности, непонимание, зачем нужно участвовать в данных видах деятельности и какова может быть польза для интеллектуального и личностного развития;
- недостаточность внешнего стимулирования, принятого в учебной деятельности (в случае если нет отметок за выполненный проект или исследование);
- высокий уровень занятости в различных видах урочной и внеурочной деятельности (кружки, секции и т.д.);
- несформированность навыков работы с большим объемом информации, сложности в анализе данных, получаемых в ходе собственного теоретического и/или эмпирического исследования;
- неготовность/неумение работать систематически, доводить начатое до конца, прогнозировать результат своей работы, поддерживать мотивацию собственной деятельности, планировать собственную деятельность;
- личностные особенности обучающихся: неуверенность в собственных силах, страх и недостаток навыков публичного выступления и т.д.

Безусловно, есть ряд причин, снижающих и уровень мотивации педагогов к осуществлению руководства проектно-исследовательской деятельностью обучающихся: недостаток временных ресурсов, низкий уровень поощрения и стимулирования (в том числе материального) со стороны администрации образовательной организации, низкий уровень развития навыков исследовательской деятельности. В то же время, по нашему глубокому убеждению, именно педагог, осуществляющий руководство проектно-исследовательской деятельностью обучающихся, является главным вдохновителем такого рода деятельности, и именно его действия могут существенно повлиять на возникновение и поддержание у детей и подростков мотивации к реализации исследовательских, поисковых и творческих задач.

Базовой предпосылкой для организации эффективного взаимодействия педагогов и обучающихся в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности является **психологическая (мотивационная) готовность педагога выполнять функции руководителя ученического исследования**. Под «психологической готовностью» мы понимаем наличие у педагога внутренней устойчивой мотивации к выполнению функций руководителя проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

Одним из важнейших условий организации эффективного взаимодействия педагогов и обучающихся в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности является **методическая компетентность педагога в вопросах организации и руководства проектно-исследовательской деятельностью обучающихся**. Методическая компетентность педагога включает в себя навыки организации научно-исследовательской работы и умение организовать проектно-исследовательскую деятельность обучающихся. Руководитель учебных исследований обучающихся должен знать этапы проведения разных видов и типов исследований, владеть методами научного исследования и навыками организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся с учетом их возрастных и психофизиологических особенностей. Другими словами, руководитель проектно-исследовательской деятельности обучающихся сам должен быть исследователем! Мы поддерживаем распространенный в педагогическом сообществе тезис о том, что «нельзя научить тому, чего не умеешь сам». Способность педагога применять исследовательский подход в любых областях своей профессиональной деятельности (урочной, внеурочной, методической и т.д. деятельности) является показателем того, что исследование не является для него отдельным видом деятельности, выполняемым только в процессе руководства исследовательских и проектных работ обучающихся, а выступает как сформированный и устойчивый стиль решения профессиональных задач.

Психологическая готовность и методическая компетентность педагога, на наш взгляд, являются необходимыми взаимообусловленными факторами достижения значимых результатов в реализуемой проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

Вторым важным условием эффективного взаимодействия педагогов и обучающихся в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности является сформированность *психолого-педагогической компетентности* учителя. Педагог должен уметь диагностировать интересы и склонности конкретного ребенка, знать и понимать индивидуально-психологические и возрастные особенности детей и подростков. Наличие данной компетентности помогает учителю выбрать наиболее адекватную для конкретного случая позицию руководителя проектно-исследовательской деятельности обучающихся (от инициатора и соавтора до консультанта и эксперта) и стиль общения, что позволит в процессе реализации им исследовательской или проектной деятельности создать ситуацию развития ребенка.

Психолого-педагогическая компетентность педагога проявляется в следующих умениях:

- формировать среду, способствующую формированию у обучающегося готовности к самоопределению, навыков самоуправления, способности принимать самостоятельные решения;
- выстраивать диалогическое (а не монологическое) общение с учениками;
- провоцировать у детей появление вопросов и желание поиска ответов на них;
- выстраивать доверительные отношения с учащимися на основе договора и взаимной ответственности;
- давать ребенку право принимать значимые для него решения» [2, с.57–58].

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать актуальные задачи деятельности педагога в процессе руководства проектно-исследовательской деятельностью учащихся:

1. Формирование и развитие мотивации учащихся к выполнению проектных и исследовательских работ, помощь ученикам в обнаружении и удержании внутренних стимулов участия в учебно-исследовательской деятельности.
2. Изучение и поддержка сферы интересов учащихся, учет устойчивых интересов и наклонностей при выборе учеником темы и формы реализации проекта или исследования.
3. Оказание методической поддержки обучающим в процессе реализации проектной и исследовательской деятельности: разработка структуры и алгоритма организации проектно-исследовательской деятельности; демонстрация обучающимся приемов и способов организации работы с информационными источниками; помощь в под-

боре адекватных методов исследовательской работы; создание условий для развития навыков публичного выступления и презентации результатов деятельности и т.д.

4. Оказание индивидуально-дифференцированной психологической поддержки ученикам на всех этапах проектно-исследовательской деятельности: помощь в преодолении трудностей; развитие и поддержка уверенности ученика в собственных силах; помощь в анализе личностных ресурсов, необходимых для решения различных учебных и исследовательских задач и т.д.
5. Создание условий для развития у учеников навыков анализа и рефлексии результатов собственной деятельности: полноценная расширенная обратная связь об итогах (в том числе промежуточных) деятельности ребенка, помощь в развитии способов самооценки достигнутых результатов и анализа причин возникающих в процессе реализации деятельности трудностей.
6. Создание условий для развития у учеников навыков регуляции собственной деятельности: обучение навыкам самоконтроля процесса продвижения к цели; передача ответственности ученику за темп выполняемой им деятельности и ее результаты.

И в заключении, мы хотим обратить внимание на третье условие, пожалуй, самое значимое для эффективного взаимодействия педагогов и обучающихся в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности: наличие в образовательной организации особой **образовательной среды, в которой поддерживается ценностное отношение к проектной и исследовательской деятельности** всех субъектов образовательных отношений: административных и педагогических работников, обучающихся и их родителей (законных представителей). Из большого разнообразия определений понятия «образовательная среда», представленного в научной литературе, нам ближе всего толкование данного термина В.А. Ясвиным: «образовательная среда – система условий, влияющих на формирование личности, а также совокупность содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении возможностей для саморазвития учащихся» [4, с.13]. Мы полностью разделяем тезис Витольда Альбертовича о том, что «пространство становится средой, когда условия становятся возможностями».

Безусловно, для достижения значимых результатов учащихся в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности, в образовательной организации должна быть создана система пространственно-предметных, социальных и психодидактических условий: специально оборудованные помещения (лаборатории, мастерские и т.д.), использование интерактивных педагогических технологий, программы взаимодействия образовательной организации с социальными партнерами (вузы, научно-исследовательские лаборатории, музеи, библиотеки и другие региональные ресурсы). Но мы также хотим сделать акцент

именно на наличии ценности применения принципов проектирования и исследования во всех значимых моментах жизнедеятельности образовательной организации: при планировании содержания образовательных программ и плана работы образовательной организации, разработке содержания каждого урока или внеурочного мероприятия и т.д.

Если у субъектов образовательных отношений есть позитивное отношение к проектно-исследовательской деятельности, если они применяют исследовательские и проектные подходы для решения всех важных вопросов жизнедеятельности образовательной организации, если все (или хотя бы большинство) участников образовательных отношений стремятся совершенствовать технологии решения проектных и исследовательских задач, то создается развивающая среда, в которой становится естественным применение исследовательского подхода к решению любых учебных и жизненно важных для каждого ученика задач. Если же в образовательной организации преобладает формальное отношение к проектно-исследовательской деятельности обучающихся, если данная деятельность реализуется без должной методической подготовки педагогов и без понимания, что данная деятельность может стать одним из ресурсов и условием развития всех видов образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных) обучающихся, если нет единых подходов к организации проектно-исследовательской деятельности в образовательной организации, то такая деятельность не сможет быть результативной! И тогда существует большой риск, что большинство созданных в образовательной среде «условий» так и не станут «возможностями» для всех субъектов образовательных отношений.

Литература

1. *Кутузова О.В.* Исследовательская компетентность педагога как условие повышения качества учебно-исследовательской деятельности школьников // *Методология и технология исследовательской деятельности в образовательной организации* : сборник научных статей межрегиональной научно-практической конференции. Саратов, 27 октября 2017 г. / под ред. О.С. Белухиной, Д.Г. Николайчук, Д.С. Федяя, О.В. Шрамковой. – Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2017.с.17–22.
2. *Обухов А.С.* Развитие исследовательской деятельности учащихся. – 2-е изд., перераб.и доп. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 288 с.
3. *Умняшова И.Б., Малышева Е.Ю.* Из опыта организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях реформирования системы общего образования // *Методология и технология исследовательской деятельности в образовательной организации*: сборник научных статей межрегиональной научно-практической конференции. Саратов, 27 октября 2017 г. / под ред. О.С. Белухиной, Д.Г. Николайчук, Д.С. Федяя, О.В. Шрамковой. – Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2017.с.120–126.
4. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

РАЗДЕЛ 2.

Взаимодействие субъектов образовательных отношений на уровне высшего образования

Принципы обучения и условия эффективного взаимодействия студентов и преподавателей в ситуации модернизации высшего образования

Умняшова И.Б.,

канд. психол. наук, ФГБОУ ВО

«Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ),

г. Москва, Россия

Аннотация. Модернизация высшего образования является одним из приоритетов государственной политики в сфере образования и невозможна без совершенствования системы взаимодействия студентов и преподавателей высшей школы. В статье приводится описание основных принципов обучения студентов, предполагающие активное взаимодействие всех субъектов образовательных отношений. Обозначены условия и критерии эффективного взаимодействия студентов и преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: взаимодействие, принципы обучения взрослых, принципы обучения студентов, условия эффективного взаимодействия, студенты, преподаватели высшей школы.

The learning principles and conditions for effective interaction between students and teachers in the situation of modernization of higher education

Umnyashova I.B.,

PhD in Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

Abstract. Modernization of higher education is one of the priorities of state policy in the field of education and is not possible without improving the system of interaction between students and teachers of higher education. The article describes the basic principles of teaching students, involving the active interaction of all subjects of educational relations. The conditions and criteria for effective interaction between students and teachers of higher schools are indicated.

Keywords: an interaction, adult learning principles, student learning principles, the conditions for effective interaction, students, teachers of higher education.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет цель высшего образования как «обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям

общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [16, ст.69, п.1]. Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» определил одним из приоритетов сфере образования «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [9]. Одной из задач, способствующих достижению обозначенной выше цели, является «модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ» [9]. С нашей точки зрения, модернизация высшего (профессионального) образования невозможна без совершенствования системы взаимодействия студентов и преподавателей высшей школы.

Термин «*взаимодействие*» относится к одной из основных философских категорий, отражающей «процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого» [17]. Изучению данного процесса посвящено множество исследований и публикаций в отечественной и зарубежной литературе (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, В.И. Слободчиков, В.В. Рубцов, С.Н. Смирнов, Г. Гегель, И. Кант, Э. Берн и др.) [7; 8]. При этом в философских трудах делается акцент на следующие общие признаки процесса взаимодействия: «целостность, одновременность существования объектов, двусторонность связей, взаимопереход объектов, взаимообусловленность изменения сторон, внутренняя самоактивность субъектов [8, с.50]. Отечественные и зарубежные социологические исследования процессов социального взаимодействия приводят ученых к следующим выводам: «познание человеком самого себя происходит в актах взаимодействия; взаимодействие является механизмом самосовершенствования и саморазвития; взаимодействие помогает строить отношения с другими людьми и повышать качество социальной среды; уровень развития человека находится в диалектической взаимосвязи с характером взаимодействия» [там же, с.52]. В психологических исследованиях, посвященных вопросам межличностного взаимодействия, можно наблюдать закономерность отождествления понятия «взаимодействие» с категорией «общение». При этом авторы психологических исследований выделяют «особую роль межличностного взаимодействия в становлении личности его участников» [там же, с.53]. Исследователи в области социальной психологии характеризуют процесс взаимодействия как «динамический процесс,

которому присущ двусторонний характер связей и изменение взаимодействующих сторон, приводящих каждое звено в новое качественное состояние» [там же, с.56].

Говоря об особенностях взаимодействия студентов и преподавателей высшей школы, хотим привести определение М.В. Старцева, близкое нашему пониманию данного процесса. «Взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе – это процесс проявления индивидуальных способов действий и общения преподавателя и студентов, направленных друг на друга, определяемых их функционально-ролевыми и личностными позициями, следствием которых являются взаимные изменения в деятельности, общении, отношениях участников педагогического процесса, а также их личностное развитие» [8, с.60]. Для нас наиболее важным аспектом в определении процесса взаимодействия студентов и преподавателей высшей школы является акцент на так называемую «взаимную выгоду» всех участников взаимодействия, т.е. эффективным является тот процесс общения и совместной деятельности, при котором происходит развитие личностных и профессиональных компетенций всех участников взаимодействия. Педагог высшей школы является инициатором данного вида общения, именно он должен создавать ситуацию, способную обогатить всех ее участников. Преподаватель высшей школы давно уже утратил функцию «единственного носителя и транслятора» достоверной для обучающихся информации. Современный преподаватель вуза – это организатор учебного процесса, в котором образовательные результаты студентов формируются в процессе их взаимодействия с научными источниками, профессиональным опытом различных специалистов и личным опытом (жизненным и/или профессиональным) всех участников учебной группы. И для того, чтобы грамотно организовать процесс эффективного взаимодействия, преподаватель высшей школы должен хорошо понимать и учитывать в своей профессиональной деятельности возрастно-психологические особенности современных студентов и основные принципы организации эффективного образовательного процесса.

Современные студенту – это «лица, осваивающие образовательные программы среднего профессионального образования, программы бакалавриата, программы специалитета или программы магистратуры» [16, ст.33, п.3]. Хочется обратить внимание, что возрастная категория студентов очень разнообразная, где нижняя граница возраста студентов – старший подростковый и юношеский возраст (17–18 лет), а верхняя граница не имеет предела, т.к. обучаться на программах бакалавриата и магистратуры могут люди любой возрастной категории. Наш практический опыт преподавания в высшей школе показывает, что группа студентов (в особенности программ магистратуры) может иметь очень широкий возрастной диапазон (от 17 до 60–65 лет). Студенты одной

группы могут иметь различный друг от друга жизненный (личностный) и профессиональный опыт, а также разный опыт обучения (в том числе опыт обучения в высшей школе). Этот факт не может остаться без внимания преподавателя высшей школы при организации взаимодействия со студентами различных форм обучения. И поэтому одно из важнейших условий организации эффективного взаимодействия студентов и преподавателей высшей школы заключается в учете последними **андрагогических принципов (принципов обучения взрослых)**. Эти принципы были предложены еще в 1970 году основоположником современной андрагогики Малкольмом С. Ноулзом в книге «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики», но и спустя почти 50 лет они не утратили своей актуальности. Именно М.С. Ноулзу принадлежат следующие высказывания:

- взрослому человеку, который обучается – обучающемуся (а не обучаемому) принадлежит ведущая роль в процессе обучения;
- он, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению;
- взрослый человек обладает профессиональным и жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения;
- взрослый ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям;
- процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют ему;
- процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах» [цит. по 18, с. 5–6].

Исходя из вышеизложенных позиций, М.Н. Ноулз сформулировал

принципы обучения взрослых:

1. Обучение взрослых должно быть проблемно ориентировано.
2. Обучение взрослых должно строиться на их опыте.
3. Опыт, полученный в результате обучения, должен быть значим для обучаемых.
4. У обучаемых должна быть возможность проверить приобретаемые знания и навыки.
5. Цели обучения должны быть сформулированы при участии обучаемых.
6. Обучаемые должны получать обратную связь о достижении прогресса по отношению к поставленным целям» [цит. по 1, с.32].

Разделяя и опираясь на вышеизложенные положения, мы сформулировали **принципы обучения студентов**, актуальные на современном этапе развития высшего образования:

1. ***Обучение в высшей школе должно быть проблемно-ориентированным, осуществлять в традициях деятельностного и практико-ориентированного подходов.*** Теория деятельностного подхода к обучению достаточно широко представлена в трудах отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.). Применительно к системе высшего профессионального образования, содержанием деятельностного подхода является создание определенных образовательных условий, предполагающих решение студентами ряда основных (обобщенных) учебно-профессиональных задач, моделирующих реальную профессиональную деятельность. Деятельностный подход предполагает преобладание практических занятий и практикумов, в процессе которых студенты овладевают способностью решать типовые и нестандартные профессиональные задачи на основе изучения данных науки и практики мирового и отечественного опыта развития осваиваемой профессии [6]. Практико-ориентированный подход к подготовке специалистов предполагает ориентацию процесса обучения студентов на формирование способности строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным обществом нормами (профессиональным стандартом) [4]. Обучение в вузе должно быть направлено на создание условий для развития у студентов профессиональных компетенций и способностей эффективно реализовывать трудовые функции, указанные в профессиональном стандарте.
2. ***Цель обучения должна быть сформулирована при участии обучающихся, быть понятна студентам и принята всеми субъектами образовательных отношений.*** Для осуществления этого принципа значимым является озвучивание преподавателями цели и задач учебной дисциплины (модуля), а также знакомство студентов с перечнем компетенций, формированию которых уделяется особое внимание в рамках изучаемой в конкретный момент времени дисциплины (модуля). Вторым значимым аспектом является анализ ожиданий студентов от изучения дисциплины (модуля) и процесс обсуждения способов достижения планируемых результатов. Диалогическое общение преподавателей и студентов в начале изучения дисциплины (модуля) может способствовать уточнению и согласованию целей совместного взаимодействия.
3. ***Обучение должно строиться на профессиональном и личностном опыте обучающихся и с учетом существующего опыта всех студентов одной учебной группы.*** Для реализации данного принципа преподавателю необходимо ознакомиться с существующим личностным и профессиональным опытом обучающихся, с которыми ему предстоит строить совместное взаимодействие в рамках

изучения преподаваемой дисциплины или модуля. Здесь возможно использовать метод устного опроса (интервью) или анкетирования студентов (в зависимости от временных возможностей и предпочтений преподавателя). Проведение устного опроса имеет дополнительный ресурс, влияющий на динамику группобразования в учебной группе, т.к. позволяет всем студентам одной учебной группы узнать больше сведений о своих сокурсниках. Но метод интервью реализуем только в малых группах с численностью не более 25–30 человек, при этом реализация данного метода не предусмотрена учебными планами подавляющего большинства программ дисциплин и модулей. Метод анкетирования является более экономичным, но не менее результативным, т.к. дает возможность преподавателю ознакомиться с опытом и возможностями всех участников учебной группы, что может помочь ему в планировании учебного процесса. Информация о профессиональном опыте студентов может быть использована для уточнения тематического планирования и содержания программы дисциплины, для подбора более актуальных для группы студентов практических заданий и форм реализации учебного взаимодействия, а также для распределения ролевых позиций участников учебной группы (например, привлечения более опытных студентов в качестве экспертов или ведущих во время практических занятий).

4. ***Обучение должно строиться на знакомстве с образцами профессиональной деятельности, обсуждении и рефлексии результатов профессиональной деятельности работающих специалистов (представителей стажировочных площадок).*** Реализация данного принципа возможна при организации сетевой формы взаимодействия образовательных организаций высшего образования с социальными партнерами – организациями, предоставляющими условия для изучения студентами опыта профессиональной деятельности высококвалифицированных специалистов и проведения студентами самостоятельных профессиональных проб при поддержке и supervизии руководителей учебной практики. Для повышения качества образовательных программ, реализуемых в высшей школе, важно, чтобы специалисты организаций – руководители учебной практики принимали участие в проектировании и обсуждении содержания реализуемой совместно образовательной программы, а также в процедуре промежуточной и итоговой аттестации студентов [15].
5. ***Обучение должно включать активные и интерактивные формы и методы обучения, направленные на развитие способностей к осуществлению профессиональных действий, рефлексию уровня и качества выполнения освоенных действий, обмен опытом между участниками обучения.***

Значимость применения интерактивных и активных методов обучения обсуждается в психолого-педагогической литературе уже более

века. Еще в начале XX века американский философ и педагог Джон Дьюи заявил, что наиболее эффективное то обучение, которое основано на практическом и личностном опыте. Развивая данные идеи, американский педагог Эдгар Дейл сформулировал и проиллюстрировал концепцию «конуса опыта» (Dale's cone of experience) или «пирамиды обучения» (learning pyramid). Согласно этому подходу, люди запоминают: «10 % прочитанного, 20 % услышанного, 30 % увиденного, 50 % услышанного и увиденного, 70 % сказанного или написанного ими, 90 % сделанного или сказанного ими по поводу их действий» [цит. по 19, с.2]. Исходя из этого, степень освоения материала в различных видах учебной деятельности следующая: «лекция – 5 %, чтение – 10 %, аудиовизуализация – 20 %, демонстрация – 30 %, групповое обсуждение – 50 %, выполнение конкретной практики – 75 %, обучение других/ непосредственное применение – 90 %» [там же, с.3].

Наш профессиональный опыт в качестве преподавателя вуза показывает, что наиболее эффективными методами формирования и развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов являются:

- методы, направленные на тренировку точности понимания учебного материала и восприятия различных аспектов профессиональной деятельности (кейс-технология, интервью);
- методы дискуссионного типа (круглый стол, мозговой штурм и т.д.); методы игрового взаимодействия (деловая, ролевая, имитационная и другие игры);
- практические занятия исследовательского типа (проектировочный и рефлексивный семинары, научно-исследовательская деятельность студентов и т.д.);
- мастер-класс, открытое занятие для студентов (демонстрация образцов профессиональной деятельности) [2; 3; 13; 14];
- методы, направленные на рефлексивный анализ профессиональной деятельности (собственной во время учебной деятельности или других специалистов во время демонстрации образцов профессиональной деятельности) [10; 11; 14].

6. *Обучающиеся должны получать обратную связь о достижениях ими прогресса по отношению к поставленным целям.*

Обратная связь о динамике собственных образовательных результатов – одно из важнейших условий, влияющих на процесс формирования любых видов компетенций обучающихся. Обратная связь может осуществляться в форме оценки деятельности студентов, при этом отметка, выраженная в баллах – лишь один из вариантов оценки учебной деятельности обучающихся. Для того, чтобы оценка учебной деятельности оказала влияние на развитие компетенций обучающихся, студенты должны получить информацию о критере-

риях оценивания учебной работы еще до начала ее осуществления. Практический опыт взаимодействия со студентам автора статьи, а также личный опыт обучения в магистратуре и на курсах повышения квалификации показывает, что в подавляющем большинстве ситуаций студенты не знакомы с критериями оценки результатов их учебной деятельности. Непонимание студентом, каким образом производится оценка его работы, может привести к изменению его мотивации при выполнении учебных работ в сторону формализации деятельности (получение стипендии, успешная сдача сессии и т.д.). Мы глубоко убеждены, что главный ресурс процедуры оценивания состоит в получении обратной связи от преподавателя о качестве выполненной работы, что позволяет студенту понять, что и почему пока не достигнуто и наметить программу саморазвития компетенций в изучаемой области [10].

7. ***У обучаемых должна быть возможность проверить приобретенные знания и навыки, провести рефлексивную самооценку уровня сформированности компетенций.*** В данном случае речь идет не только и не столько о процедурах текущего и промежуточного контроля, которые являются традиционными для любого учреждения высшего образования. Мы видим реализацию данного принципа, прежде всего, в создании условий для самостоятельного анализа студентами динамики их знаний, умений и навыков, приобретенных в ходе изучения конкретной дисциплины или модуля. Самооценка прироста компетенций может осуществляться в различных формах, все зависит от содержания конкретной дисциплины (модуля) и предпочтений преподавателя высшей школы. В нашей профессиональной деятельности наиболее результативными методами самооценки сформированных компетенций являются анкетирование по теме основных понятий дисциплины, рефлексивная работа «Что мне дало изучение дисциплины ... (название)» и рефлексивный дневник [12]. Для проведения анализа динамики развития компетенций (способности к самостоятельному осуществлению той или иной деятельности), выполнение рефлексивных заданий не является достаточным. Для диагностики практических навыков и умений мы рекомендуем применение интерактивных методов обучения (кейс-технологии, проектировочные семинары и т.д.) [2; 3; 13; 14].

Мы глубоко убеждены, что перечисленные выше принципы невозможно реализовать без организации эффективного взаимодействия студентов и преподавателей высшей школы. Результаты социологического исследования, проведенного в 2017 году Л.Н. Макаровой и М.В. Старцевым с участие студентов и преподавателей 5-ти российских вузов, еще раз обозначили ярко выраженную проблематику в сфере взаимодействия «студент – преподаватель» в высшей школе [5]. Анализ сту-

денческих ответов позволил авторам установить «основные причины неудовлетворенности студентов существующим взаимодействием с преподавателями в образовательном процессе вуза:

- отношение педагогов к студентам как к объектам воздействия – 70,3 %;
- преобладание стандартного типа ведения занятий – 68,6 %;
- расхождение между профессиональными и личными качествами педагога – 64,5 %;
- игнорирование мнений студентов – 53,2 %;
- отстраненная ролевая позиция – 52,8 %;
- отсутствие гибкости, взаимопонимания во взаимоотношениях – 47,6 %» [5, с.214].

Обобщая вышесказанное и опираясь на собственный профессиональный опыт, мы сформулировали **условия эффективного взаимодействия студентов и преподавателей:**

- понимание цели взаимодействия всеми субъектами образовательных отношений;
 - мотивация к конструктивному взаимодействию у всех участников взаимодействия;
 - наличие конструктивного позитивного лидерства, роль которого должен выполнять преподаватель высшей школы;
 - уважение прав и свобод всех участников взаимодействия;
 - соблюдение этических принципов при построении взаимодействия.
- Критериями эффективности взаимодействия студентов и преподавателей высшей школы могут выступить следующие результаты:
- достижение цели взаимодействия (положительная динамика образовательных результатов обучающихся);
 - сохранение и укрепление психологического здоровья всех участников взаимодействия;
 - поддержание и развитие благоприятной психологической атмосферы в образовательной организации;
 - получение опыта конструктивного взаимодействия всеми субъектами образовательного процесса, участвующих во взаимодействии.

Литература

1. Бахмутский А.Е., Кондракова И.Э., Писарева С.А. Оценка деятельности современной школы: Учебное пособие. – М.: АПК и ППРО, 2009. – 72 с.
2. Гильяно А.С., Умняшова И.Б. Интерактивные методы высшей школы: ресурсы и проблемы применения // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2016. № 4 (8)/12. – С. 62–67.
3. Гильяно А.С., Умняшова И.Б., Кейс-метод как способ развития профессиональных компетенций студентов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы IX Международной научно-практи-

- ческой конференции: в 2 ч. Москва, РУДН, 21–22 апреля 2016 г. / науч. Ред. В.И. Казаренков, М.А. Рушина. – Москва: РУДН, 2016. Часть 1. – С. 543–546.
4. *Гуружапов В.А., Марголис А.А.* Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143–159.
 5. *Макарова Л.В., Старцев М.В.* Проблемные зоны взаимодействия преподавателей и студентов // Социально-экономические явления и процессы. 2017. Т.12. № 5. – С. 210–216.
 6. *Марголис А.А.* Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45–64.
 7. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: учебник и практикум для академического бакалавриата /под общ. ред. А.С. Обухова. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 422 с. – Серия: Бакалавр. Академический курс.
 8. *Старцев М.В.* Категория «взаимодействие» в философской, социологической, психологической и педагогической литературе // Гаудеамус. Тамбов, 2007. № 1. С. 49–61.
 9. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 19.07.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»
 10. *Умняшова И.Б.* К вопросу об оценивании самостоятельной работы студентов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы X Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Москва, РУДН, 20–21 апреля 2017 г. / науч. Ред. В.И. Казаренков, М.А. Рушина. – Москва: РУДН, 2017. Часть 1. С.443–449.
 11. *Умняшова И.Б.* Критерии оценивания рефлексивных заданий в процессе подготовки студентов по направлению «Психолого-педагогическое образование» // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2018. № 1 (13). С. 41–49.
 12. *Умняшова И.Б.* Рефлексивный дневник как ресурс развития профессиональных компетенций у студентов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XI Международной научно-практической конференции Москва, РУДН, 29–30 марта 2018 г.: в 2 ч. / науч. ред. В.И. Казаренков. – Москва: РУДН, 2018. Ч. 2. – с.197–201.
 13. *Умняшова И.Б.* Формирование готовности педагогов-психологов к психолого-педагогическому сопровождению реализации основных и дополнительных образовательных программ // Всероссийский психологический Форум «Обучение. Воспитание. Развитие. — 2016 (Сочи, 3–12 октября 2016 года). Материалы, доклады, выступления. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России». – 2016. – с.75–81.
 14. *Умняшова И.Б., Кузнецова А.А.* Развитие проективных и рефлексивных способностей студентов вузов // Высшая школа: опыт, проблемы, пер-

- спективы: материалы IX Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Москва, РУДН, 21–22 апреля 2016 г. / науч. Ред. В.И. Казаренков, М.А. Рушина. – Москва: РУДН, 2016. Часть 1. – С. 538- 543.
15. *Умняшова И.Б., Кузнецова А.А.* Сетевое взаимодействие образовательных организаций в процессе реализации программы практики модуля «Психолого-педагогическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ»: содержание, организация, преимущества // Наука и образование в современной конкурентной среде: материалы IV Международной научно-практической конференции (Уфа, 27–28 февраля 2017 г) / отв. ред. О.Б. Нигматуллин. – Уфа: РИО ИЦИПТ, 2017. – с. 77- 85.
 16. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. от 01.05.2017) // Российская газета. № 303. 31.12.2012.
 17. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия. 1983.
 18. *Шестак Н.В., Астанина С.Ю., Чмыхова Е.В.* Андрагогика и дополнительное профессиональное образование. М.: Изд-во СГУ, 2008. 201 с.
 19. *Шоптенко В.В., Конанчук Д.С., Кайсина О.С., Кайсин Д.В.* Передний край бизнес-образования: инновации в методах и технологиях // Экономическая политика. 2007. N 4 (8). С. 140–166.

Психолого-педагогические условия формирования субъектности студентов в учебном процессе вуза

Новикова Г.В.,

*канд. психол. наук, доцент, ФБГОУ ВО
«Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова», г. Москва, Россия*

Аннотация. В современных условиях реформирования педагогических систем высшего образования субъектность студентов в учебной деятельности становится основным качеством, обеспечивающим успешность обучения и формирование необходимых для профессии компетенций. В статье описывается система психолого-педагогических условий реализации учебного процесса, в которых будут формироваться субъектные качества студентов. Примером реализации комплекса психолого-педагогических условий формирования и развития субъектности студентов является система контекстного образования А.А. Вербицкого.

Ключевые слова: субъектность студента, психолого-педагогические условия, учебный процесс вуза, контекстное образование.

Psycho-pedagogical conditions of the students' subjectivity formation in the educational university process

Novikova G.V.,

*PhD in Psychology, assistant professor,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*

Abstract. In modern conditions of reforming the pedagogical systems of higher education, students' subjectivity in learning activities becomes the main quality. This ensures the success of training and the formation of competencies necessary for the profession. The article describes the system of psychological and pedagogical conditions for the implementation of the educational process, in which the subjective qualities of students will be formed. An example of the implementation of a complex of psychological and pedagogical conditions for the formation and development of students' subjectivity is the contextual education system by A.A. Verbitsky.

Keywords: subjectivity of the student, psychological and pedagogical conditions, educational university process, contextual education.

Проблема формирования и развития субъектной позиции студентов в учебной деятельности представляет собой актуальную и сложную задачу системы высшего образования, требующую серьезного научного и методического подхода, а также особой подготовки вузовских преподавателей. Мы имеем ввиду готовность к преподаванию дисциплин, когда на занятиях создаются такие условия, в которых у студентов развиваются способности к целеполаганию, планированию учебных действий и мыслительных операций, к рефлексии, адекватной оценке результатов своей деятельности. Для такой преподавательской деятельности нуж-

на субъектная позиция преподавателя, содержание которой образуют субъект-субъектные отношения со студентами. В этих отношениях, в отличие от субъектно-объектных, проявляются личностные качества преподавателя, которые формируют у студентов образцы поведения профессионала. Сформированные в ходе обучения субъект-субъектные отношения для студентов являются критериями оценки человека с точки зрения социальных и профессиональных этических норм и правил.

Главной кадровой проблемой современного вуза является слабая педагогическая подготовка преподавателей. Известно, что не любой ученый может быть хорошим преподавателем. Субъективными предпосылками эффективности деятельности преподавателя являются как его знания и опыт, так и особенности протекания психических процессов, состояний, проявление свойств темперамента и высоких духовных идеалов. К предпосылкам относятся также профессионально важные качества преподавателя, такие, как положительное отношение к студентам и педагогическому труду в целом, готовность помогать студентам в учёбе, педагогические способности, адекватные требованиям профессии.

Очевидно, что только предметных знаний в настоящее время преподавателям недостаточно. В ходе педагогической подготовки они должны научиться ясному пониманию целей и задач образования, решать ситуативные задачи мотивации студентов к получению новых знаний и умений, работать с разными категориями студентов, освоить навыки саморегуляции и разрешения педагогических конфликтов [9]. Но, по нашему мнению, главными условиями эффективности деятельности преподавателя являются его ориентация на развитие личности обучаемых, способность к диалогическому общению и установлению партнерских отношений.

В условиях непрерывного реформирования системы образования в России мы не имеем единых подходов к формулировке цели образования высшего образования. Принятый в настоящее время компетентностный подход не решает проблемы целеполагания. В учебных программах перечисление компетенций занимает десятки страниц, создаются эти учебные программы не всегда ответственно и с заданием достижимого и определенного результата обучения. По нашему мнению, в этой ситуации выход состоит в обращении к отечественной психологической теории деятельности, хорошо разработанной в теории и практике психологии труда, педагогической психологии и психологии образования взрослых обучающихся. Субъектом деятельности мы считаем студента вуза, который не только усваивает содержание учебного материала, но и соотносит его со своим жизненным опытом, регулирует свою познавательную деятельность на основе рефлексии не только результатов, но и процесса этой деятельности. Позиция субъекта деятельности определяется как качественно своеобразная динамическая система психики, включающая когнитивный, регуляторный и личностно-смысловой компоненты.

В когнитивную составляющую входят системы предметных знаний и «надпредметные» знания – приёмы и средства оптимизации переработки информации, создание собственных приёмов и способов учебной работы. В регуляторную составляющую включаются рефлексивные процессы, направленные как на процесс, так и на результат учебной работы; способность к поиску собственных ошибок и анализ факторов успешности собственной учебной деятельности; способы самокоррекции. В личностно-смысловую составляющую входят ценности; мотивация познавательной деятельности; избирательное отношение к учебным предметам и их эмоциональные оценки, привлекательность того или иного учебного материала или видов учебной деятельности [11; 13].

Для понимания процессов, связанных с формированием и развитием субъектной позиции студента, необходимо проанализировать возрастные особенности и новообразования ранней юности. Большинство психологов образования, изучающих студентов первого и второго курсов (Кудрявцев В.Т., Бережковская Е.Л., Прихожан А.М., Митин А.Н.), в своих исследованиях подтверждают гипотезы о личностной незрелости современных студентов, их неготовности к обучению в вузе, неразрешённости кризиса подросткового возраста и отсутствии самоопределения [8; 12]. Отсюда и следствия – низкая познавательная мотивация, неумение планировать собственную самостоятельную работу, невысокие учебные результаты. Основными психологическими критериями, определяющими готовность к обучению в вузе с точки зрения возраста, являются «идентификация, антиципирующее самоопределение (видение себя в будущем), особенности ценностных ориентаций, зрелость волевых процессов» [13, с.65].

Рассмотрим когнитивную готовность студентов к обучению в вузе. В это понятие входит сложная и более разветвлённая, чем у школьника, система мотивов – кроме мотивов собственного развития, общения, аффилиации, достижения успеха и избегания неудачи, в мотивационной сфере студента должны появиться мотивы получения профессии, социальной и профессиональной адаптации, мотив начала нового этапа жизненного пути. Учебная деятельность студентов имеет более сложную структуру и к ней предъявляются более сложные требования, чем к учебной деятельности школьников. «Для реализации деятельности студента необходим ряд новых умений: самостоятельно анализировать материал лекций, излагаемый в устной форме, запоминать, структурировать, при этом вести записи, составлять конспекты; готовиться к семинарам, изучая тексты, конспектировать, реферировать, участвовать в семинарах: выступать по отдельным вопросам, вступать в дискуссии, писать эссе, отчеты, курсовые работы, дипломные проекты, статьи, тезисы. Как правило, осваивать эту деятельность студентам приходится интуитивно, спонтанно, участвуя в студенческой жизни. Это достаточно трудоёмкий и сложный

процесс, и не каждый студент без определённых волевых усилий, затрат может это сделать качественно и в срок» [13, с.68].

В учебном процессе современного вуза можно выделить главные трудности для преподавателя: низкую степень развития учебной мотивации и малую готовность студентов к освоению профессии. С немотивированными и слабо готовыми к занятиям студентами провести занятие и достигнуть педагогических результатов – достаточно сложная, а часто и невыполнимая задача. Среди множества современных подходов к повышению эффективности учебного процесса вуза следует выделить концепцию контекстного образования А.А. Вербицкого, развивающего субъектную позицию учащегося. Субъектом образовательной деятельности является «лицо или группа лиц, осуществляющее целеполагание в системе образования и взаимодействующих в процессе принятия решений, направленных на достижение принятых целей; обучающийся, имеющий возможности целеполагания и целереализации» [1, с.66].

Автор концепции контекстного образования профессор, академик РАО А.А. Вербицкий уже не одно десятилетие успешно использует свой подход в подготовке преподавателей высшей школы в рамках основного и дополнительного педагогического образования. Сущностная сторона теории контекстного обучения формулируется достаточно прозрачно даже для неподготовленных в педагогическом отношении преподавателей: для эффективной учёбы студентам необходимо создавать психолого-педагогические, дидактические и методические условия овладения профессиональной деятельностью.

Каким образом коллективам кафедр можно создавать такие условия? Автор концепции контекстного образования в вузе А.А. Вербицкий отвечает: «... посредством моделирования на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, её предметного и социального содержания» [1; 2; 3; 4]. Самым важным в данном подходе является то, что целенаправленно изменяется деятельность студентов. Усилиями преподавателей обеспечивается постепенная трансформация деятельности студента от собственно учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной (в ходе деловых игр), далее на старших курсах к учебно-профессиональной деятельности в ходе учебных практик и выполнения выпускных квалификационных работ.

Несмотря на то, что в настоящее время нет обязательного распределения студентов после окончания вуза на рабочие места, целью контекстного обучения является «формирование целостной профессиональной деятельности будущего специалиста» [1; 2; 3; 4]. Самой большой проблемой для преподавателей является формирование нового содержания учебных предметов в соответствии с целью формирования у студентов определённых единиц профессиональной деятельности. Надо сказать,

что только такой подход позволяет разрешить проблему низкой учебной мотивации. Многие авторы, занимающиеся данным вопросом, проводят линию применения активных методов обучения. Но какова цель этой активности студентов? Логические рассуждения приводят нас к умозаключению о том, что преподавателям вузов необходимо готовить студентов к деятельности в рамках конкретной специальности. Потому что другие цели будут смещать учебный процесс в сторону универсальных компетенций. Преподаватели вуза должны проявить много творчества и профессиональных умений, чтобы дидактически преобразовать содержание фундаментальных наук и показать, наглядно продемонстрировать то, как именно реализуются изученные теоретические закономерности на практике, вовлечь студентов в те формы профессиональной деятельности, которые в действительности выполняются профессионалами специальности, по которой обучаются студенты.

В основе учебного процесса всегда заложены конкретные учебные цели, которые являются системообразующим фактором учебного процесса. Цели, грамотно сформулированные преподавателем, принимаются студентами и порождают соответствующую мотивацию. Конкретизация целей, заданных в государственных образовательных стандартах, осуществляется с учетом реальных условий вуза и трансформируется в промежуточные и частные цели педагогической деятельности. Процесс обучения направлен на подготовку специалиста с глубокими профессиональными знаниями и всестороннее развитие личности. Как эта цель трансформируется в промежуточных и частных целях отдельных предметов? Мы считаем, что наиболее удачно эта цель реализуется в теории и практике контекстного образования в вузе, так как предусматривает последовательное превращение учебной деятельности через квази-профессиональную деятельность в учебно-профессиональную [1; 2; 3; 4]. При изменении форм учебной деятельности студентов изменяются и психолого-педагогические условия их реализации. Постараемся описать многообразие задач, которые формулирует преподаватель для своих теоретических, семинарских и практических занятий:

- создание условий для адекватного восприятия студентами учебной информации, использование в учебном процессе принципа наглядности;
- подбор заданий, в которых выявляются как социально-общественные, так и технологические связи между изучаемыми явлениями;
- подбор заданий, использующих междисциплинарные связи, для лучшего усвоения понятий и обеспечения системности мышления будущего специалиста;
- подбор контрольно-оценочных средств, способствующих наилучшей подготовке студентов к контрольным мероприятиям, позволяющих выявить недостаточно усвоенные темы и разделы теории.

На этапе усвоения знаний основными формами являются ролевые, дидактические и деловые игры, что в теории контекстного обучения на-

зывается квазипрофессиональной деятельностью. Специалистами школы контекстного образования под руководством А.А. Вербицкого выделяются две группы условий применения указанных форм обучения:

1. условия эффективного применения форм обучения:

- формирование учебной и профессиональной мотивации;
- формальная, социальная и дидактическая адаптация студентов к новым формам и методам учебной работы;
- соблюдение принципов социально-психологического обучения: принципа активности; исследовательской, творческой позиции; принципа объективизации, осознания поведения; принципа партнерского, субъект-субъектного отношения, при котором учитываются интересы всех участников взаимодействия.

2. разработка и применение критериев, показывающих эффективность форм обучения:

- проведение мониторинга личностных особенностей и познавательной активности студентов;
- проведение контрольных мероприятий для определения уровня освоения знаний;
- использование критериев для оценки процесса интерактивного обучения: удовлетворенности профессиональной подготовкой, уровнем усвоения знаний и умений, познавательной активности, личностной активности [1; 2; 3; 4].

«Условиями эффективности деятельности преподавателя являются субъективные и объективные требования и предпосылки, реализуя которые преподаватель добивается достижения цели в своей работе при наиболее рациональном использовании сил и средств. Главным объективным требованием к педагогической деятельности является достижение успеха в формировании у студентов потребности и способности самодвижения к вершинам профессионализма в избранной области, их готовность к труду по окончании вуза» [10, с.627]. Именно потому, что преподаватель обязан формировать у студентов потребность и способность в профессиональном развитии, ему необходимо создавать условия для эффективной деятельности студентов в учебном процессе. Для этого нужны эффективное применение форм обучения и четкие критерии, показывающие насколько эффективны эти формы.

Современные исследования показывают недостаточную готовность вузовских преподавателей к использованию интерактивных форм обучения [5; 6]. С точки зрения контекстного образования основной формой работы со студентами 2–3 курса являются деловые игры. Проведение деловых игр требует изменения в позиции преподавателя от транслятора знаний к активному руководству и управлению познавательной активностью студентов, вовлечению их в игровое взаимодействие. Кроме изменения позиции требуется существенная под-

готовка или разработка учебных материалов, создание сценария игры. Это трудоемкий процесс, на который потребуется много сил и времени. Но отношение преподавателей даже к дискуссии и диалогу в ходе занятия остается недоверчивым. Исследования показывают, что около 60 % опрошенных преподавателей сомневаются в необходимости диалога в обучении, скептически оценивают его возможность в обучении (92 %). «Большинство опрошенных называют две причины такого отношения: неготовность студентов к диалогу (91 %) и дефицит учебного времени (78 %). Свою неподготовленность отмечают только 21 % преподавателей. В то время как студенты в первую очередь отмечают неподготовленность преподавателей (86 %)» [7, с. 54].

Подводя итоги, можно сказать, что для современных педагогов крайне важно актуализировать и дополнять знания о субъектах образовательного процесса. Учитывая, что для этого необходимо овладеть языком научной психологии, научиться выделять психологические характеристики субъектов. В нашей преподавательской деятельности на факультете педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова в рамках программы профессиональной подготовки «Преподаватель высшей школы» и нескольких программ повышения квалификации мы реализуем методы контекстного образования. В ходе разбора кейсов, дискуссий, деловых игр преподаватели учатся выделять прежде всего свои собственные субъектные характеристики, овладевают технологиями совершенствования профессионально-значимых психологических свойств субъектов педагогической деятельности. Такие преподаватели смогут в своей профессиональной деятельности успешно совершенствовать субъектные свойства студентов.

Для всех работников системы высшего образования важно понимание того, что необходимо научиться работать на личностном уровне общения со студентами. Когда преподаватель вуза накапливает субъектный опыт решения профессиональных педагогических задач, он более готов к решению сложных конфликтных ситуаций в учебном процессе вуза. Профессиональное педагогическое образование преподавателей вузов должно обогащать их субъектную позицию, когда они определяют личностный смысл образования, совершенствуют способы реализации и выражения этого смысла в повседневной педагогической практике.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* О категориальном аппарате теории контекстного образования // Высшее образование в России. 2017. № 6 (213). С. 57–67.
2. *Вербицкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
3. *Вербицкий А.А.* Педагогические технологии контекстного обучения. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011. – 52 с.

4. *Вербичкий А.А., Ильязова М.Д.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
5. *Гильяно А.С., Баранова Е.М.* Интенсификация обучения в высшей школе: проблема и пути решения // «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы»: материалы X Международной научно-практической конференции (20–21 апреля 2017 г.): в 2 ч. Москва: РУДН, 2017. ч. 1. С. 438–442.
6. *Гильяно А.С., Умняшова И.Б.* Интерактивные методы высшей школы: ресурсы и проблемы применения // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2016. № 4 (8). С. 62–67.
7. *Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002. – 156 с.
8. *Митин А.Н.* Основы педагогической психологии высшей школы: учебное пособие. – Москва: Проспект; Екатеринбург : Издательский дом «Уральская государственная юридическая академия», 2010. – 192 с.
9. *Новикова Г.В., Бойко Ц.О.* Методологические вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2015, № . 2. – С. 48–55.
10. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост.е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720 с.
11. Позиция субъекта учения: внешние и внутренние связи / Под ред. Е.Д. Божович. М.: Памятники исторической мысли, 2013. – 294с.
12. Психология раннего студенческого возраста: монография / под ред. Е.Л. Бережковской. – Москва: Проспект, 2014. – 192 с.
13. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 400с.

Внутренние конфликты как препятствия в развитии конфликтологической культуры преподавателя вуза

Новикова Г.В.,

*канд. психол. наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова», г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье описаны несколько видов внутренних конфликтов преподавателей высшей школы, которые существенно затрудняют как их профессиональное развитие, так и повседневную преподавательскую деятельность. Виды внутренних конфликтов изучались методами наблюдений и беседы в ходе очных занятий программы «Конфликтология в педагогических отношениях» повышения квалификации преподавателей МГУ имени М.В. Ломоносова. Особое внимание в статье уделено понятию «конфликтологическая культура преподавателя», формам и методам её развития и субъективным результатам обучения преподавателей разных возрастных групп по программе повышения квалификации.

Ключевые слова: внутренний конфликт, преподаватель высшей школы, виды конфликтов, конфликтологическая культура, формы и методы развития конфликтологической культуры.

Internal conflicts as obstacles in the development of the conflictological culture of a university teacher

Novikova G.V.,

*PhD in Psychology, assistant professor,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia*

Abstract. The article describes several types of internal conflicts of higher school teachers, which significantly impede both their professional development and their daily teaching activities. The types of internal conflicts were studied by the methods of observation and conversation in the course of the full-time classes of the program “Conflictology in pedagogical relations” of the advanced training of teachers of the Moscow State Lomonosov University. An important attention in the article is paid to the concept of “conflictological culture of a teacher”, the forms and methods of its development and the subjective results of training teachers of different age groups under the advanced training program.

Keywords: internal conflict, teacher of higher education, types of conflicts, conflictological culture, forms and methods of development of conflictological culture.

Несмотря на усилия управленцев по стабилизации ситуации с качеством образования, в настоящее время в системе высшего образования продолжают усиливаться противоречия и накапливаться неразре-

шённые проблемы. К основным проблемам, оказывающим влияние на профессиональную деятельность преподавателя высшей школы, можно отнести увеличение учебной и учебно-методической нагрузки, а также уменьшение нормативов затрат времени на выполнение некоторых видов деятельности преподавателя (проверка контрольных работ, руководство выпускными работами студентов, руководство практикумами и т.д.). Особым фактором усиления социально-психологической напряженности в образовательной среде высшей школы является то, что все нововведения производятся «сверху», без обсуждения и при полном игнорировании мнения академических сообществ. Всё вышеуказанное осложняет процессы профессионального самоопределения у молодых преподавателей, у преподавателей со стажем вызывает внутренние конфликты и необходимость формировать адаптационные механизмы [3; 4].

В течение 2016–2018 гг. на факультете педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова нами реализовывалась программа повышения квалификации «Конфликтология в педагогических отношениях», длительностью 32 академических часа. За это время по данной программе обучились более 60 преподавателей различных факультетов Московского университета. Целью программы является развитие у преподавателей конфликтологической культуры, предполагающей аналитическое мышление и умение целостно воспринимать конфликтные ситуации, происходящие в различных видах педагогических взаимоотношений. Программа создавалась так, чтобы преподаватели смогли опираться на синтез знаний и полученный в ходе занятий опыт в урегулировании конфликтных взаимоотношений [8].

Продумывая содержание и формы проведения занятий, мы обязаны учитывать то, что обучающиеся по данной программе – это профессионалы высокого уровня в своих отраслях науки, многие из них – известные учёные, признанные в России и в мире. Наша аудитория представляет собой разновозрастный учебный коллектив, объединяющий представителей фундаментальных, естественных и гуманитарных наук. В социально-статусном смысле наша аудитория также представляет собой разнородный состав – от ассистентов кафедр без учёной степени до докторов наук. Эта особенность аудитории даёт нам возможность моделировать и проигрывать различные сценарии педагогических конфликтов, а также использовать интерактивные методы проведения занятий: ролевые и деловые игры, анализ конфликтных ситуаций, семинары-дискуссии. Участники нашей программы охотно предлагают для обсуждения и последующего анализа собственные истории и примеры из педагогической практики.

В ходе занятий уделяется особое внимание когнитивному компоненту обучения, поэтому предусмотрены различные виды и формы подачи материала, направленного на освоение понятийных средств диагности-

ки и анализа конфликтных ситуаций. Проводится ознакомление с возможными вариантами проектирования конфликтного взаимодействия с точки зрения их последствий для субъектов образования, используя просмотр видеосюжетов. Моделирование и планирование конструктивных исходов конфликтных ситуаций, ведущих к прогрессивному развитию индивидуальных или групповых субъектов педагогической деятельности, уместно проводить в форме групповых дискуссий [8].

В течение двух лет (2016–2018 гг.) нами проводились исследования, направленные на то, чтобы изучить основные виды затруднений в педагогической деятельности у наших слушателей [6]. В качестве методов были выбраны наблюдения и беседа. Опыт проведения занятий по программе «Конфликтология в педагогических отношениях» показывает, что тема внутриличностных конфликтов является наиболее востребованной для преподавателей, участников программы повышения квалификации. Внутриличностный конфликт мы определяем как «острое негативное переживание, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречия в связи с социальной средой и задерживающее принятие решения» [1, с.294]. На основе исследований зарубежных и отечественных ученых Ф.Е. Василюка, А.И. Захарова, С. Кратохвила, В.Н. Мясищева, А.В. Петровского, А.С. Спиваковской, В. Франкла, М.Я. Ярошевского А.И. Шипиловым была составлена классификация внутренних конфликтов: *мотивационный, нравственный, конфликт нереализованного желания, ролевой, адаптационный и конфликт неадекватной самооценки* [2, с.152]. Приведём примеры каждого из видов внутриличностных конфликтов, которые испытывают, как нам стало известно из результатов проведённого исследования, многие преподаватели высшей школы.

Самые распространённые конфликты в преподавательской среде – *ролевые конфликты*. Эти конфликты связаны с трудностями для преподавателей одновременно реализовывать несколько социальных ролей. Слушатели программы повышения квалификации говорили о сложности совмещать одновременно роль преподавателя и роль ученого. Каждая эмоционально, этически или содержательно сложная конфликтная педагогическая ситуация требует понимания того, из какой роли преподаватель будет осуществлять коммуникацию со студентами. Этой теме уделяется особое внимание в разделе «Педагогическая коммуникация в условиях конфликта», что помогает нашим слушателям в ходе разыгрывания ролей научиться переключать высказывания из роли ученого в необходимую профессиональную позицию преподавателя, который обеспечивает качество обучения и отвечает за учебный процесс.

Мотивационные конфликты описываются слушателями программы повышения квалификации как тяжёлые переживания, связанные с необходимостью выбора приоритета между потребностью самореализации

в преподавательском труде и необходимостью соблюдать формальные требования профессии. Преподаватели отмечают, что вынуждены много готовиться к проведению занятий для групп студентов, где отмечается низкая познавательная и учебная мотивация студентов. Помимо творческого характера преподавательской деятельности, существует и формальная сторона профессии, и каждому преподавателю необходимо уделять достаточно много времени на изготовление различных документов (отчетов, рабочих учебных программ, фондов оценочных средств и т.д.). Дефицит времени в некоторых случаях включает борьбу мотивов: преподавателю необходимо выработать систему эффективных форм и методов преподавания учебных дисциплин для студентов с разным уровнем подготовки и различными уровнями учебной мотивации, и в то же время выполнить все формальные требования, предъявляемые руководством. Во время общения со слушателями курса мы уточняли, какому виду деятельности в итоге они отдают предпочтение. Разброс мнений по каждому из вопросов проведенного нами интервью был велик: преподаватели-женщины среднего возраста отдавали предпочтение заботе о благе студентов, к написанию программ у них отношение более формальное. Преподаватели-мужчины более дистанцированы от студентов, но и написанию программ они уделяют не много внимания, при этом признавая, что для них проблема оптимального распределения рабочего времени существует. Молодые преподаватели (мужчины и женщины) больше внимания уделяют написанию программ, считая, что небольшие учебные успехи у большинства современных студентов не заслуживают того, чтобы преподаватель тратил много времени на подготовку к занятиям.

Преобладание формальных требований и невозможность реализовать творческий характер деятельности может привести к *конфликтам нереализованных желаний*. О таких конфликтах сообщали коллеги, которые не ощущают поддержку и принятие со стороны коллег их научной или методической работы. Например, преподаватель не может осуществить научный или педагогический эксперимент, издать свою книгу, чтобы обеспечить студентов необходимой методической литературой и т.д. В этом случае преподавателю приходится осуществлять внутреннюю работу, самоопределяться в конфликтной ситуации и выработать определённый план действий, искать внутренние мотивы или внешние ресурсы для принятия решения.

Нравственные конфликты переживают в большей степени те преподаватели, которые обучают студентов с ОВЗ. Известно, что таких студентов трудно как обучать, так и оценивать их знания и умения [7]. В настоящее время не существует единых нормативных требований к процедурам и критериям оценивания учебной деятельности студентов с ОВЗ, поэтому каждый преподаватель самостоятельно должен опреде-

лить уровень требований и процедуру проверки учебных достижений. В вопросе оценивания учебных достижений студентов с ОВЗ мы также сталкивались с противоположными мнениями: от мнения, что их необходимо оценивать строже, чем остальных, до позиции, что студентов с ОВЗ вообще не нужно оценивать, так как они в перспективе не смогут быть трудоустроенными. Необходимость самостоятельно определять норму требований актуализирует у преподавателей тему отношения к инвалидности, к немогущности и т.д., которая далеко не у всех проработана с нравственной точки зрения, что и порождает возникновение указанного выше внутриличностного конфликта.

Адаптационные внутриличностные конфликты наиболее часто происходят у молодых преподавателей и коллег старшего возраста. Молодые специалисты близки по возрасту к студентам и не всегда умеют грамотно выстроить границы педагогического общения. Причины адаптационных конфликтов у пожилых преподавателей, в большей степени связаны с трудностями в освоении новых образовательных технологий, использовании актуальных, современных учебных пособий и научной периодики. «Несовременные» преподаватели иногда не могут найти общего языка со студентами, что приводит к снижению авторитета среди студентов. Взаимоотношения такого преподавателя со студентами переходят в эмоциональную сферу, что всегда отражается как на уровне освоения предмета студентами, так и на профессиональном и физическом самоощущении преподавателя. Многие пожилые преподаватели в беседе сообщают о том, что испытывают чувства отверженности, унижения, невостребованности, глубокого разочарования в преподавательской профессии. В ходе занятий мы использовали эмоциональный потенциал группы для того, чтобы таким участником оказали эмоциональную поддержку и предложили пути выхода из неприятной ситуации.

Конфликты неадекватной самооценки зависят от соотношения требовательности преподавателя к себе и отношения к собственным успехам и неудачам. Многообразие видов деятельности преподавателя велико, а затраты времени на качественное выполнение всех профессиональных обязанностей не могут быть значительными в силу большой учебной нагрузки. «Снижение спроса на квалифицированные кадры, невостребованность вузовской науки, практическое отсутствие контроля за качеством профессиональной подготовки студентов, падение престижа вузовского диплома, мизерная зарплата привели к тому, что у многих преподавателей сформировалось чувство неудовлетворенности своей деятельностью, укрепилось отчуждение, как к своему труду, к самому себе, так и к студенту» [4, с. 81].

Основным затруднением у большинства преподавателей – участников исследования – является то, что они не владеют педагогической лексикой и, следовательно, не могут адекватно описать конфликтные

педагогические ситуации, требующие решения. В ходе реализации программы повышения квалификации мы описываем профессиональную педагогическую деятельность с позиций отечественного деятельностного подхода как последовательное разрешение педагогических задач: педагогический анализ, конструирование и прогнозирование системы решения педагогических задач, их реализация, контроль и коррекция при необходимости. Мы обучаем преподавателей разделять педагогические задачи на стратегические, тактические и оперативные. Но, каким бы эффективным ни было обучение, в разрешении педагогических конфликтов решающее значение будет иметь интегративная характеристика личности преподавателя – конфликтологическая культура личности, которая включает как общую осведомленность в конфликтологии, так и способность к прогнозированию, успешному разрешению конфликтов, предотвращению деструктивных последствий для личностного развития студентов.

«Конфликтологическая культура специалиста как целостность включает в себя интегральные компоненты: *“конфликтологическая компетенция”* как совокупность знаний о профессиональном конфликте и связанных с ним явлениях, определяющая конфликтологическую познающую деятельность специалиста; *“конфликтологическую готовность”* как совокупность конфликтогенных свойств и качеств в основных сферах психики, определяющая конфликтологическую регулятивную деятельность специалиста; *“конфликтологическую компетентность”* как систему конфликтологических умений по управлению конфликтом, определяющую конфликтологическую коммуникативную преобразующую деятельности специалиста» [9, с. 24]. Автор диссертации о формировании конфликтологической культуры специалиста Н.В. Самсонова считает, что разрешение внутреннего конфликта является важным этапом в формировании и развитии конфликтологической культуры. «Становление конфликтологической культуры специалиста в процессе профессиональной подготовки эффективно при опоре на конфликтогенные свойства индивидуальности обучающихся, при стимулировании и разрешении внутриличностных конфликтов обучающегося, с тем, чтобы они активизировали его стремление к управлению профессиональным конфликтом и самоуправлению в нем» [9, с. 27].

На первый взгляд, темы переживания внутриличностного конфликта, развития конфликтологической культуры и решения педагогических задач принадлежат разным предметным областям и логически находятся далеко друг от друга. Но в рамках деятельностного подхода связь между ними уже не кажется слабой. Через навыки решения педагогических задач, освоение новых методов и технологий преподавания мы создаем условия для определения приоритетов и ценностных отношений преподавателей. Во время занятий по программе повышения квалификации мы побуждаем слушателей сознательно искать конструктивный выход из непродуктивной позиции переживания внутреннего конфликта.

Преодолеть затруднения в развитии конфликтологической культуры возможно только в том случае, если грамотно разрешить собственные внутриличностные конфликты, которые сдерживают процессы профессионального и личностного саморазвития преподавателя вуза. С этой точки зрения занятия по повышению квалификации в области конфликтологии должны быть построены так, чтобы побуждать преподавателей использовать различные виды ресурсов. Это внутренние ресурсы – знания, рефлексия, самодисциплина, использование новых форм и методов ведения занятий и прошлый опыт решения сложных ситуаций и внешние ресурсы – профессиональное общение с коллегами и т.д. По итогам проведённого нами исследования можно сделать вывод о том, что большинство преподавателей, прошедших повышение квалификации по программе «Конфликтология в педагогических отношениях», улучшают показатели собственной конфликтологической культуры, так как через освоение основ конфликтологии, педагогики высшей школы, изменяют отношение к преподавательскому труду и способны увидеть себя в этом виде деятельности настоящими профессионалами.

Литература

1. *Анцупов А.Я., Баклановский С.В.* Конфликтология в схемах и комментариях: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
2. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
3. *Гурье Л.И.* Технологии развития профессиональной компетентности преподавателя вуза: монография. – Казань: РИЦ «Школа», 2010. – 256 с.
4. *Куприянов Р.В.* Межличностные конфликты в диаде преподаватель – студент: монография / Р.В. Куприянов; М-во образ. и науки России, Казан. нац. исслед. ун-т. – Казань: КНИТУ, 2011. – 196 с.
5. *Москвина Н.Б.* Смысловой конфликт в деятельности преподавателя вуза (опыт эмпирического исследования) // Высшее образование в России. – 2016. № 7 (203). – С. 95–102.
6. *Новикова Г.В.* Разрешение внутреннего конфликта как компонент конфликтологической культуры преподавателя вуза // XIV Всероссийская научно-практическая конференция «Психология образования: вызовы и риски современного детства». Москва. 18–19 декабря 2018 года / Сборник материалов. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 146–151.
7. *Новикова Г.В., Бойко Ц.О.* Методологические вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – № 2, 2015 (апрель–июнь). – С. 48–55.
8. Программа курса повышения квалификации преподавателей МГУ имени М.В. Ломоносова «Конфликтология в педагогических отношениях» [Электронный ресурс] – URL: <http://fpo.msu.ru/index.php/static-information/338> (дата обращения: 20.11.2018)
9. *Самсонова Н.В.* Формирование конфликтологической культуры специалиста: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Самсонова; Рос-сийск. гос. ун-т им. И. Канта. – Калининград, 2003. – 41 с.

Выбор стиля конфликтного поведения студентами с разными уровнями агрессивности и враждебности

*Силаков А.С.,
канд. психол. наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Курский государственный университет»,
г. Курск, Россия*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи стиля поведения в конфликте с такими характеристиками, как агрессивность и враждебность личности. На примере группы студентов-первокурсников показано, что высокие показатели индекса агрессивности и индекса враждебности по-разному влияют на выбор стиля решения конфликта. Полученные данные могут иметь практическую значимость для профилактики межличностных конфликтов.

Ключевые слова: конфликт, агрессивность, враждебность, стиль решения конфликта.

Choosing a style of conflict behavior by students with different levels of aggression and hostility

*Silakov A.S.,
PhD in Psychology, assistant professor,
Kursk State University, Kursk, Russia*

Abstract. The article presents the results of the study of the relationship of the style of behavior in conflict with characteristics such as aggressiveness and hostility of the personality. On the example of a group of first-year students, it was shown that high rates of aggression index and hostility index differently affect the choice of style of conflict resolution. The data obtained may be of practical importance for the prevention of interpersonal conflicts.

Keywords: conflict, aggressiveness, hostility, conflict resolution style.

На сегодняшний день мало кто будет спорить с тем, что конфликты являются неотъемлемой частью нашей жизни, и роль их в ней часто бывает неоднозначной. С одной стороны, противоречия, порождающие конфликт, обеспечивают возможность развития в любой сфере, с другой – способы разрешения этих противоречий зачастую приводят к возникновению нового букета проблем. Игнорировать конфликт невыгодно – ситуация начинает развиваться бесконтрольно и в итоге может стать неразрешимой. Однако какой путь решения конфликта будет оптимальным? Есть несколько подходов к выделению базовых стилей конфликтного поведения, однако наиболее распространенной является модель, предложенная К. Томасом, согласно которой существует пять стилей: избегание, приспособление, соперничество, сотрудничество и компромисс [2].

Можно найти ситуации, в которых каждый из них будет единственно верным, но для повышения уровня социального партнерства во всех видах конфликтов – от межличностных до межэтнических и межгосударственных, наиболее выгодны, конечно, сотрудничество и компромисс.

В то же время надо признать, что эти стили являются и весьма сложными, так как требуют умения и желания стать на позицию оппонента, признать его равным себе, а при сотрудничестве – вообще заменить исходный образ другого как противника на образ его как партнера. К сожалению, стили позитивного взаимодействия не так часто являются доминирующими.

Какие же факторы определяют выбор стиля? Их перечень достаточно обширен: это поведенческие установки, закрепившиеся с раннего детства, предписанные социальной ролью или нормами группы членства варианты действий, требования социальной ситуации, а также индивидуальные и личностные особенности человека [1]. В том числе это и такой фактор, как агрессивность.

Вопрос взаимосвязи конфликтности и агрессивности личности давно исследуется как в психологии, так и в ряде смежных наук. Достаточно вспомнить хотя бы труды основателя этологии Конрада Лоренца, который полагал основой человеческой конфликтности естественную агрессивность, присущую всем живым существам [6].

Именно повышенная агрессивность выступает тем индивидуальным качеством, которое, по мнению Ю.А. Канатаева может способствовать возникновению конфликтов внутри коллектива [4].

Изучая проблемы взаимосвязи агрессивности и конфликтности на примере студентов, А.В. Гришина и Е.В. Черткова пришли к выводу о наличии прямой зависимости степени развития общей агрессивности личности и вероятности выбора ею стратегии соперничества [3].

В целом можно говорить о признании наличия взаимосвязи этих показателей, однако общепризнанного понимания механизмов ее реализации ещё не сложилось.

В своей работе мы попытались ответить на вопрос, сходно ли влияние на выбор той или иной стратегии решения конфликта таких двух характеристик, выделенных А. Бассом и А. Дарки, как агрессивность и враждебность. Арнольд Басс разграничивает эти два понятия следующим образом: враждебность понимается, прежде всего, как система отношений, связанная с негативными чувствами и оценками, направленными на окружающих; агрессия – это разного рода активность, способная причинить прямой или косвенный вред другому [5].

Предметом нашего исследования стала взаимосвязь стиля конфликтного поведения с уровнями агрессивности и враждебности личности.

В качестве гипотезы выступило предположение о том, что такие характеристики, как агрессивность и враждебность, неодинаково влияют на выбор респондентом ведущего стиля решения конфликта.

Исследование проводилось в марте 2018 года. В нем приняли участие студенты первого курса Курского государственного университета, всего 126 человек, из них 92 девушки и 34 юноши, в возрасте от 18 до 20 лет. Этот выбор во многом обусловлен тем, что в процессе адаптации к вузовской жизни, формирования новой системы межличностных отношений в учебных группах молодым людям приходится испытывать достаточно серьезный стресс, решать множество противоречий, связанных как с учебной деятельностью, так и с взаимодействием со сверстниками. Понимание причин своего поведения может помочь сделать их выбор более взвешенным, осознать мотивы своих поступков.

Основными методами исследования являлись: 1) опросник Басса-Дарки, позволяющий выявить как степень развития отдельных видов агрессивности личности, так и оценить две комплексные характеристики, выраженные в индексах агрессивности и враждебности. Величина индекса позволяет сделать вывод об уровне соответствующей характеристики; 2) Опросник К. Томаса, в модификации Н.В. Гришиной, направленный на определение предпочитаемых стилей поведения в конфликте, среди которых выделяют такие, как: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление.

Результаты исследования взаимосвязи уровня агрессивности студентов с предпочитаемым стилем поведения в конфликте, представлены в Таблице № 1.

Таблица 1.

Уровень развития агрессивности и стиль поведения личности в конфликте

Уровни развития агрессивности	Стили поведения в конфликтной ситуации (в %)				
	Сотрудничество	Соперничество	Приспособление	Компромисс	Избегание
низкий	26	12	25	65	60
средний	74	70	75	35	40
высокий	0	18	0	0	0

Можно увидеть достаточно четкую взаимосвязь изучаемых показателей, которая отражается в том, что стили компромисса и избегания наиболее характерны для студентов с низким уровнем индекса агрессивности. А выбор соперничества как доминирующего стиля решения конфликта однозначен для всех респондентов, показавших высокие показатели индекса агрессивности. При этом стили сотрудничества и приспособления избирались теми студентами, для большинства из которых показано наличие среднего уровня агрессивности.

Соответствующие результаты исследования взаимосвязи уровня враждебности студентов со стилем поведения в конфликте, представлены в Таблице № 2.

Таблица 2.

Уровень развития враждебности и стиль поведения личности в конфликте

Уровни развития враждебности	Стили поведения в конфликтной ситуации (в %)				
	Сотрудничество	Соперничество	Приспособление	Компромисс	Избегание
низкий	6	0	0	0	0
средний	54	60	40	65	55
высокий	40	40	60	35	45

Высокий индекс враждебности присутствует у 60 % выбравших стиль приспособления, характеризующийся отсутствием борьбы за личные притязания. Возможно, именно неготовность использовать агрессию в качестве инструмента конфликта обостряет негативное отношение к оппонентам. По остальным стилям высокие значения индекса враждебности показали от 35 % до 45 % респондентов, причем как при выборе стилей взаимодействия, так и стилей противодействия.

Можно отметить тот факт, что низкий уровень индекса враждебности отмечен лишь у 6 % студентов, причём все они в качестве ведущего стиля решения конфликтов выбрали сотрудничество.

Сопоставив данные, представленные в Таблицах 1 и 2, был сделан вывод о различном влиянии агрессивности и враждебности на выбор доминирующего стиля решения конфликта, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Однако надо учитывать следующее: несмотря на то, что данные показатели влияют на специфику поведения человека в конфликте, это влияние не сводится к прямой зависимости, а представляет собой часть сложного комплекса внешних и внутренних факторов.

Кроме того мы обратили внимание на имеющиеся гендерные различия. Если по данным опросника Басса-Дарки значимых расхождений между юношами и девушками не было обнаружено, то результаты, полученные в тесте Томаса, отличались более заметно.

Как видно из Таблицы № 3, у девушек на первых местах оказались стили соперничества (27 %), сотрудничества (25 %) и компромисса (24 %), причем о явном преобладании какого-либо из них сказать нельзя. Наименее популярны стили приспособления (14 %) и избегания (10 %).

У юношей результаты более дифференцированы: чаще всего доминирует компромисс (31 % опрошенных), на втором месте соперничество (20 %), затем идут избегание (18 %) и приспособление (17 %), а сотрудничество является ведущим лишь у 14 % студентов.

Обнаруженные гендерные особенности свидетельствуют о необходимости учитывать их как при разрешении реальных конфликтов, так и при обучении студентов навыкам конструктивного общения.

Таблица 3.

Гендерные особенности преобладающего стиля поведения студентов 1-го курса в конфликтной ситуации

Пол	Преобладающие стили поведения в конфликтной ситуации (в %)				
	Сотрудничество	Соперничество	Приспособление	Компромисс	Избегание
Муж	14	20	17	31	18
Жен	25	27	14	24	10

Представляется возможным использовать полученные результаты для профилактики конфликтов и коррекции стилей их решения у первокурсников.

Для этого мы после проведения исследования давали возможность его участникам получить доступ к собственным результатам и на этой основе проанализировать свое реальное поведение в конфликтах с учетом нового знания о себе.

С целью учета практической значимости подобного подхода спустя полгода, в сентябре 2018, участникам исследования задавался вопрос о том, повлияла ли полученная информация на их реальное поведение в конфликтах и на частоту их возникновения (в сравнении с аналогичным предыдущим периодом). Более двух третей опрошенных (68 %) заявили, что они, как минимум, несколько раз учитывали ее в различных ситуациях межличностного конфликта для их оптимизации. Это позволило им повысить уровень осознанности своего поведения, способствовало пониманию важности самоконтроля и адекватного оценивания, как себя, так и других участников конфликта, что вело к снижению напряженности в общении и росту его конструктивности. 24 % студентов не были уверены, что осознанно применяли данную информацию на практике, однако не отрицали ее потенциальной полезности и 8 % – полагали, что она им не пригодилась.

Тем самым, можно считать, что знание уровней развития агрессивности и враждебности, ведущих стилей своего поведения в конфликте, способствует росту его осознанности, выступая фактором профилактики межличностных конфликтов студентов.

Литература

1. Анцупов А.Я., Шитлов А.И. Конфликтология. – СПб., 2016. – 528 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: «Питер», 2008. – 544 с.
3. Гришина А.В., Черткова Е.В. Исследование взаимосвязи уровня агрессивности и выбора стратегии поведения в конфликте у студентов // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам III междунар. науч.-практ. конф. – № 1(3). – М., Изд. «МЦНО», 2017. – С. 48–54.
4. Канатаев Ю.А. Социально-психологические условия возникновения и предупреждения внутриколлективных конфликтов в подразделе

- лениях войск радиационной, химической и биологической защиты: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.05. – М., 1995. – 27 с.
5. *Карелин А.А.* Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007.
 6. *Лоренц К.* Агрессия. – М.: «Прогресс», 1994. – 64с.

Сведения о редакционной коллегии сборника «Взаимодействие субъектов образовательных отношений: возможности и ограничения»

Главный редактор: *Умняшова Ирина Борисовна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», председатель московского отделения Федерации психологов образования России.

Ответственный редактор: *Гильяно Альбина Сергеевна*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева», секретарь московского отделения Федерации психологов образования России.

Рецензенты:

Запорожская Дарья Евгеньевна, магистр психолого-педагогического образования, методист ГБПОУ г. Москвы «Воробьевы горы», член московского отделения Федерации психологов образования России.

Мурафа Светлана Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», член московского отделения Федерации психологов образования России, член Российского психологического общества

Новикова Галина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (МГУ), руководитель общеобразовательной программы повышения квалификации «Семейная педагогика», член московского отделения Федерации психологов образования России.

**Взаимодействие субъектов образовательных
отношений: возможности и ограничения**
Сборник научных трудов

Под общей редакцией
И.Б. Умняшова, А.С. Гильяно

Подписано в печать: 25.12.2018.
Формат: 60*90/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. п. 5,6. Усл.-изд. л. 5,9.
Тираж экз.