

*Я.В. Лисицина, О.Н. Шахматова
Екатеринбург, РГППУ*

НАПРЯЖЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОБЪЕКТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

Для профессионального становления личности студента существенное значение имеет образовательная среда, которая создается в колледже, вузе. Если в образовательной среде личность не находит условий для удовлетворения значимых базовых потребностей, в личностно-договорительном общении, уважении, самоуважении и др., то как следствие начинает проявляться негативное отношение к образовательному учреждению, деструктивное поведение, нарушение психического и физического здоровья, что является основой формирования напряженной образовательной среды.

Психологически напряженная образовательная среда – состояние образовательной среды, определяющее поведение и характер межличностных отношений учащихся и педагогов, характеризующееся неприятными субъективными ощущениями, а также неблагоприятными психологическими сдвигами, которые способствуют нарушению целостности, адаптивности функционирования образовательного процесса.

Изучение психологической напряженности образовательной среды, ее причин и следствий, закономерностей возникновения, протекания и преодоления, способов прогнозирования и профилактики в настоящее время является актуальной проблемой.

Начало учебы в профессиональном учебном заведении, этап адаптации к новой ситуации развития, ведущей деятельности при неблагоприятных условиях происходит болезненно и может затянуться. Соответственно, такие характеристики учебного заведения, как особенности организации обучения, эмоционально-информационная нагрузка являются факторами опасностей и рисков в образовательной среде. Внутренними факторами риска могут выступать такие психологические характеристики, как неадекватный выбор профессии, отсутствие нужного уровня мотивации, низкий уровень интеллектуального развития и обучаемости и др.

Напряженность образовательной среды может иметь объективный, субъективный и ситуативный характер. Объективный фактор напряженности образовательной среды обычно обусловлен особенностями, типом и специ-

фикой образовательного учреждения. В.И. Панов предполагает [1, с.86], что субъективная напряженность образовательной среды обусловлена индивидуально-типологическими, физиологическими, психологическими и социальными особенностями индивида, несформированностью психологических структур, соответствующих данному возрастному периоду развития и необходимых для выполнения требуемых учебных действий. Ситуативный характер напряженности образовательной среды может быть обусловлен видом образовательной технологии, которая задает определенный тип взаимодействия учащихся с образовательной средой и тем самым определяется характер учебной ситуации и соответствующий тип активности учащихся.

Цель исследования: выявить особенности формирования психологически напряженной образовательной среды и ее воздействие на индивида в период адаптации к учебно-профессиональной деятельности.

Гипотезой исследования выступило предположение, что напряженная образовательная среда, возникающая в период адаптации, будет оказывать различное воздействие на психические состояния индивида: с одной стороны как возникновение негативных психических состояний, повышение личностной невротизации, с другой как стимулирование состояний активности, проявление развивающего эффекта.

Задачи исследования: изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме напряженности образовательной среды; подобрать адекватные целям и задачам методы исследования; провести эмпирическое изучение психологически напряженной образовательной среды как фактора развития личности, проанализировать, обобщить и интерпретировать результаты, разработать программу по реализации позитивных возможностей напряженной образовательной среды в развитии личности.

Исследование проводилось в филиале РГППУ г. Березовского. В исследовании приняли участие четыре группы студентов первого курса, обучающихся на базе неполного среднего образования: две группы студентов, получающих специальность «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем», соответственно 32 и 22 студента, третья – «Менеджмент», 25 студентов, четвертая – «Косметика и визажное искусство», 17 студентов.

В исследовании использовались диагностические методики:

Диагностика уровня сформированности совместной педагогически организованной деятельности подростково-юношеской группы (В.М. Сергеева), которая определяет показатель, отражающий специфику позиции обучающихся по отношению к учебно-профессиональной деятельности, ее целям и средствам.

Психологическая безопасность образовательного учреждения (И.А. Бaeвой) содержит показатели: а) референтной значимости образовательной среды; б) удовлетворенной потребности в личностно-доверительном общении; в) защищенности от психологического насилия.

В качестве дополнительных применялись: Диагностика уровня личностной невротизации (В.В.Бойко), Шкала субъективного благополучия, Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности, Многофакторный личностный опросник.

В ходе исследования были выделены параметры, характеризующие уровни восприятия студентами образовательной среды и учебно-профессиональной деятельности: а) степень влияния деятельности на межличностные отношения в группе; б) степень участия членов группы в целеполагании; в) степень участия членов группы в непосредственном управлении деятельностью; г) характер мотивации деятельности.

Результаты показали, что у большинства студентов первого курса, отсутствует выраженное психологическое напряжение в восприятии образовательной среды. Присутствует психологическая защищенность от психологического насилия во взаимодействии с одноклассниками и преподавателями. Данные, свидетельствуют о том, что у преобладающего большинства участников исследования (69%) проявляется позитивное восприятие образовательной среды, у 29% – нейтральное, 11% – негативное. В исследовании была выделена подгруппа респондентов с восприятием психологически напряженной образовательной среды. Категория «восприятие» рассматривалась в единстве когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Наиболее благоприятные показатели по всей выборке получены по уровню выраженности поведенческого компонента, наиболее низкие – когнитивного.

Сравнительный анализ характеристик учебных групп показал, что в двух группах отсутствует проявление социально-психологических феноменов, характерных для групп высокого уровня развития, т.е. их членам присуща заниженная самооценка, малы величины корреляции между деловыми и межличностными статусами членов групп; характерен широкий разброс со-

держательных показателей мотивации учебно-профессиональной деятельности. У студентов двух других групп уровень показателей психологического климата, сплоченности, эталонности, влияния деятельности на построение межличностных взаимоотношений более выражен и позитивен. Членов этих групп объединяет принципиальное согласие на выполнение деятельности, предложенной педагогами. Следует отметить, то групповая деятельность возникает не в результате отражения общественным мнением группы групповых и индивидуальных потребностей, а задается извне. Полученные данные свидетельствуют о том, что педагогический потенциал двух первых групп можно признать низким, а двух других – средним.

У всех респондентов прослеживается преобладание пассивно исполнительских мотивов. Наряду с мотивами поиска прагматической выгоды выраженным становится интерес к общению в группе. В то же время наиболее характерными чертами поведения участников исследования с восприятием образовательной среды как напряженной являются безынициативность и низкий уровень социальной активности. Исследование показало, что состояниями, выступающими индикаторами восприятия психологически напряженной образовательной среды, являются подавленность, основанная на критическом отношении к себе, агрессия как перенос обвинения за происходящее на других, безразличие. Переживание напряженности образовательной среды коррелирует с такими индивидуально-психологическими характеристиками, как высокая реактивность, повышенная тревожность, эмоциональная лабильность.

В своей работе нам не удалось получить подтверждения того, что психологически напряженная образовательная среда оказывает воздействие на психические состояния личности в плане проявления потенциальных возможностей, следовательно, наша гипотеза о проявлении развивающего эффекта не подтвердилась.

С учетом полученных результатов разработаны психотехнологии реализации возможностей напряженной образовательной среды в развитии личности. Они ориентированы на формирование и развитие устойчивой работоспособности в учебно-профессиональной деятельности, уверенности в себе, собственных критериев успешности, умения вести себя в трудных ситуациях, адекватной самооценки, реализацию своих возможностей. Особое внимание уделяется осознанию и реализации позитивных возможностей напряженной образовательной среды, мотивирующих и побуждающих личность к развитию.

Библиографический список:

1. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: Теория и практика. СПб.: Питер, 2007.– 352с.

Л.В. Львов, М. В. Чернышева

Челябинск, ЧГАА

ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА КАК ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ МОНИТОРИНГА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Многочисленные исследования (В.П. Беспалько, В.А. Кальней, Н.В. Кузьмина, А.Н. Майоров, М.М. Поташник, Т.Н. Третьякова, С.Е. Шишов и др.) доказывают, что проблема качества педагогов профессионального обучения (педагогов ПО) предполагает обеспечение образовательной системы комплексом научно обоснованных мер систематического отслеживания результатов обучения, благодаря чему подготовка специалистов приобретает упорядоченный характер и черты целенаправленного развития.

Отметим, что в рамках разработанной нами компетентностно-контекстной системы подготовка педагогов ПО может быть эффективной при условии регулярного получения данных о результатах обучения, воспитания, развития и оперативного управления функционированием всех блоков системы.

Оценочные средства мы рассматриваем как инструментальный компонент мониторинга на основе интегративно-стимулирующей системы оценки учебно-профессиональной компетентности. В данном контексте мониторинг учебно-профессиональной компетентности обучающихся организуется и осуществляется на основе интегративно-стимулирующей системы оценки. Проектирование означенной системы предполагает выделение ее компонентов, к которым мы относим: целевой, инструментальный и стимулирующий компоненты.

В рамках данной статьи подробно остановимся на обосновании проектирования оценочных средств. К наиболее значимым исследованиям в заявленном аспекте мы относим работы Звонникова В.И., Чельшковой М.Б. [2], Зеера Э.Ф., Заводчикова Д.П., Павловой А.М. [3], Осиповой И.В., Тарасюк О.В. [6], а также результаты наших собственных работ [4,5].