

Психологические условия социализации личности школьника в условиях перехода на 12-летнее обучение Жиенбаева Н. Б.¹, Утешева З. Б.²

¹Жиенбаева Надежда Бисеновна / Zhiyenbaeva Nadezhda Bisenovna - доктор психологических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы;

²Утешева Звайда Бисеновна / Utesheva Zvaida Bisenovna - директор, Областная библиотека для детей и юношества, г. Уральск, Республика Казахстан

Аннотация: в данной статье, приводятся результаты психологического исследования, целью которого является изучение возрастных особенностей развития подростков. Данное исследование проводилось на этапе перехода на 12-летнюю форму обучения. Проведенное психологическое исследование выявило необходимые психолого-педагогические условия для личностного развития и социализации личности школьников в новых условиях обучения.

Abstract: in this article presents the results of psychological research, the purpose of which is to study age characteristics of adolescent development. This study was conducted at the stage of transition to 12-year study. Conducted psychological research has revealed the necessary psycho-pedagogical conditions for personal development and socialization of students in new learning environments

Ключевые слова: школьники, направленность личности, характер, система управления, концепция образования, модель.

Keywords: students, orientation of the personality, character, control system, the concept of education model.

На современном этапе особую значимость приобретает проблема социализации подрастающего поколения. Актуальность проблемы социализации обусловлена преобразованиями в современном казахстанском обществе, определяющими новые условия, в которых происходит процесс социализации. Усиливающиеся процессы глобализации и информатизации продуцируют новый вызов национальным устоям общества. Сегодня жизнеспособность общества зависит от сформированности у молодого поколения духовного иммунитета, который вырабатывается в приобщении к традициям и многовековой культуре собственного народа. Осознание данного факта получило отражение в Государственном общеобязательном стандарте 12-летнего среднего общего образования Республики Казахстан, где заложены основы для обеспечения качества образования, являющегося ответом на вызовы современного мира.

Анализ основных компонентов личности школьника в условиях перехода на 12-летнее обучение осуществлялся нами на основе структурно-системного подхода. В рамках структурно-системного подхода установлена психологическая структура личности, включающая такие компоненты как:

- направленность личности (динамические тенденции) (различные свойства, система взаимодействующих потребностей и интересов, идейных и практических установок);
- характер (сложная система морально-волевых, интеллектуальных и эмоциональных качеств, типологических особенностей, проявляющихся в темпераменте);
- система управления (самосознание, самоконтроль, самоуправление, самооценка).

Цель настоящей статьи - рассмотреть психологические условия социализации школьников и коммуникативно-содержательные функции современного педагога в условиях перехода на 12-летнее обучение.

Изложение основного материала.

Психофизиологические и социокультурные личностные преобразования, присущие младшему школьному возрасту, указывают на значимость данного возрастного этапа в становлении и развитии личности, определяют необходимость более глубокого и тщательного изучения и понимания особенностей младшего школьника с целью повышения эффективности осуществляемой с ним учебно-воспитательной работы[1-2].

Для обеспечения успешной реализации личностного развития современных школьников в условиях психологического сопровождения мы определили следующие психолого-педагогические условия:

- разработка и внедрение комплексной программы по личностному развитию и социализации школьников в условиях психологического сопровождения;
- развитие социально-значимых ценностных ориентаций школьников;
- актуализация потребности школьников в учебной деятельности.

В первом психолого педагогическом условии указывается ведущая роль комплексной программы по социализации и личностному развитию школьников в условиях психологического сопровождения.

Эффективность учебной деятельности в условиях психологического сопровождения требует разработки соответствующих программ, различных по назначению и содержанию.

Во втором условии акцент ставится на специфику субъективного отношения к миру, которая может быть отражена путем содержательного описания таких его базовых параметров, как ценностные ориентации, степень осознанности отношения. При этом, формирование ценностных ориентаций обуславливает необходимость организации педагогического процесса таким образом, чтобы включить в субъективное пространство отношение личности к миру.

Важную роль в обеспечении данных условий, на наш взгляд, играет формирование готовности психолого-педагогических кадров к осуществлению личностного подхода в обучении и социализации личности школьников.

В контексте озвученной темы статьи, необходимо рассмотреть коммуникативно-содержательные функции современного педагога в условиях перехода на 12-летнее обучение.

Известно, что личностно ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится ребенок, его социализация, самобытность, самооценочность; субъективный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. То есть оно исходит из признания уникальности субъективного опыта самого ученика как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой в познании.

Внутри личностно-ориентированного образования нет однородности и единодушия в определении меры развития субъективности и саморазвития ученика.

Вместе с тем, возможно выделение трех позиций в личностно ориентированном подходе к образованию. Представления о различии этих позиций интересны не только ученым, но и практикам – как учителям, так и методистам, организаторам инновационного прогресса в образовательных учреждениях, руководителям образования, поскольку эти различия определяют и соответствующую специфику реализации личностно ориентированного подхода в образовательном процессе.

1 позиция (Якиманской И. С.) рассматривает ученика как субъекта познания и предлагает строить обучение на основе познавательного опыта ребенка, его способностей и интересов, представляя ему возможность реализовывать себя в познании, в учебной деятельности и в учебном поведении [3].

2 позиция (Серикова В. В.) рассматривает ученика как субъекта жизнедеятельности, предлагает строить обучение на основе жизненного опыта ученика (не только опыта познания, но и общения, продуктивной деятельности, творчества и т.п.) таким образом, чтобы он смог стать не только субъектом своей учебной деятельности, но и всей своей жизни – настоящей и будущей [4].

3 позиция (Бондаревского Е. В.) близка ко второй, но, во-первых, видит возможности развития субъективности не только в обучении, но и в личностно-ориентированном целостном педагогическом процессе; во-вторых, настаивает не только на природосообразности (следовании специфике конкретных возрастных периодов), но и на культуросообразности педагогического процесса: ребенок развивается не только как субъект познания, жизнедеятельности, но и как носитель, хранитель, пользователь, творец культуры [5].

Личностно – ориентированное образование ставит перед педагогами следующие задачи: обеспечить социализацию и личностный рост, развитие субъективности, саморазвития учащегося; его интеллектуального развития; формирование в его сознании целостной картины мира.

Реализация личностно-ориентированного подхода в структуре начального образования предполагает реформирования организации управляющего воздействия учителя на учеников. Необходимость перехода к «опосредованным» методам управления обучения предполагает перевод этой системы в более развитое состояние на более высокий уровень сложности и абстрактности, где она может быть представлена в ранге так называемой «сложной системы».

Актуализация, поиск места и определение роли принципа «опосредованного» управления в структурной организации «сложной системы» приводят к обнаружению новых параметров функционирования этой системы, представленной в варианте педагогической системы.

К их числу мы, прежде всего, относим:

- контур проблемно-рефлексивной организации «сложной системы»;
- контур позиционно-референтной организации коммуникативной среды «сложной системы».

Понятие «проблемно-рефлексивного» символизирует структурный сдвиг с технико-технологической формы существования «сложной системы» в сторону социально-психологических измерений. Рефлексия обозначает способность в социально-психологическом преломлении: всех участников образовательного процесса, сознательно отображать в самих себе, как в своеобразных «микроскопах», всю полноту и целостность структурной организации «сложной системы», а также согласовывать свою деятельность с основными параметрами функционирования этой системы. В чисто психологическом измерении рефлексия оборачивается способностью всех участников образовательного процесса принимать во внимание особенности собственного поведения, а именно: проводить самонаблюдение (inrospection) и быть посредником – организатором собственных действий, т.е. осуществлять посредничество (intercession).

Б. Д. Эльконин [6] отмечает, что суть посредничества есть «задача взрослого – построение специального пробного пространства действий ребенка и инициация его действий в нем, т.е. инициация пробных действий».

В функциях посредничества взрослый (учитель или родители) становится подлинным субъектом коммуникативного действия, т.е., как мы утверждаем, коммуникативным субъектом.

Посредничество воплощает, по мнению Б. Д. Эльконина, не только функциональную нагрузку действий учителя и родителей в образовательном процессе, но и особую миссию педагогической (образовательной) системы, утверждающей себя в промежутке «между» культуротворцами и культуропотребителями и может быть идентифицировано как способ позиционирования всех его участников в качестве коммуникативных субъектов, как способ задания субъектности образовательного процесса [6, с. 231].

Подводя итоги рассмотрения возможностей создания педагогической системы с «опосредованным» типом управления учебно-воспитательным процессом, следует отметить следующее. Педагогическая система, представленная в ранге «сложной системы», которая образуется путем объединения в единый режим функционирования проблемно-поискового действия и общения, развертывается в контексте действия. В рамках единого режима функционирования деятельности и общения, становясь, тем самым, основанием опосредованно-рефлексивного управления учебно-воспитательным процессом.

Обращение к теме управления образовательным процессом диктуется необходимостью зафиксировать функциональную нагрузку коммуникативного субъекта, роль которого призван сыграть учитель.

Само по себе вычленение момента управляющего воздействия учителя на обучаемых позволяет зафиксировать его позицию в образовательном процессе как позицию активного коммуникативного субъекта. В отличие от нее ученику отводится в этом процессе роль пассивного коммуникативного субъекта, испытывающего влияние не только со стороны учителя, но и родителей, сверстников, книг, средств массовой информации. Понимание такого рода распределения ролей в типичной образовательной ситуации заставляет задуматься о возможности если не о радикальном изменении сложившейся ситуации, то, по крайней мере, о ее «смягчении». Последняя возможность связана, по нашему мнению, с необходимостью корректировки коммуникативной позиции учителя и переходом его в позицию организатора ориентировочной деятельности ученика. В этом случае ученику не только предоставляется большая степень свободы, но и возможность самостоятельного принятия решений в выполнении, поставленных учителем, проблемных заданиях и задачах.

Говоря о такого рода необходимости, мы, прежде всего, имеем в виду преобразование как самого «образца», так и способа его трансляции обучаемым. Этот «образец» должен стать, по мнению П. Я. Гальперина [7], «ориентировочным образцом», а, по мнению В. Ф. Шаталова [8], «опорным сигналом» с явно выраженными ориентировочными функциями. В этом случае на первый план выдвигается коммуникативный момент обучения, который заставляет перенести акценты реализации обучающего воздействия с прямых связей обучаемого с изучаемым им предметом на обратные – опосредующие связи. Следует учесть, что задаваемый «ориентировочный образец» порождает такую ориентировочную схему мысленного действия с корректирующей обратной связью, которая позволяет обучаемому «четко установить, идет ли действие по намеченному пути или отклоняется от и куда именно. Таким образом, сопоставительный анализ двух «родственных» методик обучения, делает достаточно очевидным переструктурирование процесса обучения в пользу усиления его коммуникативной составляющей с организационно-опосредующими и контекстуально-опосредующими моментами.

Контекстуально-опосредующий момент управления образовательным процессом предполагает не просто видение за конкретными обучающими действиями реальности культурных контекстов. Сама культура как таковая, представленная в рамках образовательного процесса в виде тех или иных контекстов, получает возможность оперировать этими контекстами.

Развивая, намеченный Л. С. Выготским [9], «контекстуальный» подход к организации образовательного процесса можно говорить о необходимости включения в него нравственно-ценностных и этнокультурных контекстов. Весь вопрос заключается в том, как и в какой форме можно осуществить реализацию контекстуально-опосредующих элементов в конкретике учебного процесса. Наша задача состоит в данном случае в демонстрации опосредующего управления образовательным процессом, сущность которого раскрывается в единстве организационно-опосредующего момента схематической ориентации и момента контекстуально-опосредующего управления. Сущность «педагогики сотрудничества» можно выразить в следующем положении: она отводит главенствующую роль строительству гуманных человеческих отношений, формально обозначаемых как субъект - субъектные отношения между учителем и учеником, долженствующих возникнуть в сфере образования по поводу обучения и воспитания.

Рассматривая личность учителя в организационно-коммуникативном плане, Ш. А. Амонашвили отводит ему роль посредника в организации учебного процесса, причем посредника такого рода, позиция которого предполагает привлечение к посреднической деятельности самих учеников [10, с. 51-53].

Необходимо представить полноценное научное определение контекста, которое позволит сформировать сознательное понимание возможности управляющего воздействия на обучаемых на контекстуальной основе. Под «контекстом» [11] подразумевается коммуникативно-смысловой слой (или уровень) учебной деятельности, формирующийся из потребности человека в свободном выборе форм и средств коммуникации и обеспечивающий возникновение чувства общности, а также эмоционально-ценностное восприятие постигаемых знаний.

Функциональная социокультурная «нагрузка» контекста состоит в формировании множества «прочувствованных» и «промысленных» коммуникативно-смысловых связей учащегося с окружающим миром – миром людей и миром естественной, и искусственной «второй» природы. В этом плане использование методики контекстуально-опосредующего управления образовательным процессом обозначает совместное вступление учителя и ученика в зону управляемого развития и социализации [11, с. 75].

Все приведенные нами образцы развертывания в контекстуально-коммуникативной плоскости «свернутых» действий могут быть сведены воедино, как это предполагается педагогической методикой Ш. А. Амонашвили, в одном всеобщем и фундаментальном коммуникативном контексте сотрудничества учителя и ученика (учеников).

В преломлении исследуемого нами вопроса о сущности учебно-педагогической коммуникации и субъекте такого рода коммуникативного взаимодействия, определение ситуации оборачивается выходом на проблему формирования педагогической ситуации, а, если брать в расчет еще и событийный аспект педагогической ситуации, то и учебно-педагогической ситуации.

Учебно-педагогическая ситуация органически включает в себя, наряду с «личностным» общением не только уровень ролевого коммуникативного взаимодействия по поводу того или иного учебно-педагогического дела-действия, но также и уровень «событийной» организации этого дела-действия. Все эти необходимые предварительные пояснения, касающиеся понятия «учебно-педагогическая ситуация», призваны подвести к обсуждению результатов психологического исследования, проведенного в ряде школ Республики Казахстан.

В качестве респондентов в рамках данного исследования выступили учителя и ученики общеобразовательной школы. Их ответы на вопросы трех разных анкет позволяют, с известными допущениями, очертить контуры учебно-педагогической ситуации, которая сложилась в настоящее время в начальном звене образовательной системы. Хотя ответы учителей и учеников вряд ли можно назвать типичными – слишком мало охваченных исследованием школ, – тем не менее, они вскрывают ряд интересных закономерностей, создающих основание для более четкого и рефлексивного представления исходных коммуникативных позиций учителей и учеников, которые в практике учебно-воспитательной работы чаще всего принимаются «по умолчанию».

Выявление этих исходных позиций позволяет, в свою очередь, определиться с характером и оценкой тех коммуникативных отношений, которые складываются между учителем и учеником в рамках учебно-педагогических ситуаций. Коммуникативные отношения упираются, в конечном счете, в проблему взаимопонимания, которая, существенно обостряется в современном обществе.

Обострение объясняется не только усложнением взаимодействия между отдельными культурами, социальными общностями и людьми, но и опосредованным характером общения и деятельности (в частности, опосредованным через те или иные тексты). Стало быть, сверхзадачей предпринятого исследования можно считать попытку ответа на сакраментальный вопрос: а способны ли взрослые, в том числе, умудренные жизненным и педагогическим опытом учителя понять наших детей и помочь им справиться с их «детскими» проблемами?

48 анкет, разработанных нами, было предъявлено учителям общеобразовательных школ г. Алматы. На просьбу оценить общий интерес к учебе школьников нынешнего поколения большинство учителей ответили достаточно осторожно, определяя количество учеников, проявляющих большой интерес к учебе, в пределах от 10 % до 30 % (16 учителей остановились на 10 % от общего числа учащихся, 15 – на 20 % и 17 – на 30 %).

Если учесть, что эта просьба была представлена в трех основных вариантах (еще предлагались варианты «Заметного интереса к учебе не проявляют» и «Проявляют интерес к учебе, но не слишком большой»), то подтверждением первой предварительной оценки послужило смещение оценок по второму и третьему вариантам в сторону увеличения количества учеников, не проявляющих заметного интереса к учебе (30 % – 15 учителей и 70 % – 10 учителей) или проявляющих не слишком большой интерес (30 % – 18 учителей и 70 % – 22 учителя). В конечном счете, общее распределение оценок укладывается в следующее соотношение: от 10 % до 30 % учеников учатся с большим интересом, от

30 % до 70 % учеников не проявляют заметного интереса к учебе. Картина учебно-педагогической ситуации кажется, на первый взгляд, достаточно типичной.

Как выглядит эта картина в рамках сравнительной оценки человеческих качеств и способностей учеников нынешнего и прошлого поколений? Большая часть учителей (33 из 48) отдадут предпочтение, ученикам прошлых поколений, не забывая при этом отметить возросшую контактность-общительность представителей нынешнего поколения школьников. Если верить учителю «N» средней школы № 6 г. Талгар с 39-летним стажем работы в школе, то имеется веское основание признать его мнение авторитетным. Прошлые поколения школьников отличались большей отзывчивостью и дружелюбием, работоспособностью и дисциплинированностью, способностью к концентрации внимания на учебном процессе и ориентацией на вдумчивую учебу при достаточно равном уровне развития интеллектуальных способностей у представителей разных поколений.

Десять из общего числа опрошенных учителей отдадут предпочтение, нынешнему поколению школьников, полагая, что, уровень развития нынешнего поколения школьников возрос. Пять педагогов, из общего числа опрошенных считают, что никаких существенных изменений в облике разных поколений младших школьников не произошло, кроме общительности – контактности и ухудшения здоровья.

На вопрос анкеты «Нравится им учиться в школе или нет?», предъявленной 327 учащимся, 321 школьника ответило, что нравится. Не нравится, что не разрешают бегать по школе, не нравится, что мальчики ругаются, дерутся и задирают девочек. 8 респондентам не нравится носить форму. Весьма образно выразил общее мнение детей по поводу школы Данияр З.: «Все нравится – только на переменах бегать нельзя». А еще детям нравится Гарри Поттер – (его выбрали 136 школьников); Арнольд Шварцнеггер и Винни-Пух от него безнадежно отстали. Не нравятся школьникам, имеется в виду заданный им вопрос о программах телевидения, сцены насилия, убийства, ругани.

Круг профессий, на которых остановили, свое внимание школьники весьма впечатляет – 44 профессии, включая такие, как министр финансов, заместитель и «ветеринар» (написание слова «ветеринар» не далось никому из 9 остановивших на этой профессии свой выбор). Наиболее популярными среди младших школьников профессиями считаются профессии учителя: ее выбрали 76 детей и врача – на ней остановили свой выбор 95 детей.

Самая большая неожиданность поджидала нас при анализе «Послания в 2050 год». Как оказалось, детям достаточно трудно представить столь отдаленное будущее (упущение воспитания) и поэтому особо интересной информации по этой теме получить не удалось. Но интересно, что в каждом третьем ответе фигурировала фраза, которая многое говорит о мечтаниях наших детей: «Я хочу (я буду) красивой (красивым)!» Все мальчики хотят быть высокими и стройными и «шикарными».

Проведенные психологические исследования, позволили выявить круг интересов, социальные и жизненные предпочтения и ориентиры, взгляды на жизнь учеников. Анкеты и творческие задания, не просто дополняют друг друга, а образуют «ансамбль». С помощью этих инструментальных средств мир ребенка – ученика начальной школы рассматривается в разных ракурсах, что позволило создать «коллективный портрет» личности детей младшего школьного возраста.

Анкета эксперта «Ребенок в оценке учителя» дает возможность взглянуть на ребенка глазами педагога, который оценивает способности и деятельность ученика по разным параметрам. Каждый параметр исследования представлен тремя дополняющими друг друга вопросами. Первая триада вопросов (1, 2, 3) дает сведения об общем впечатлении учителя о своих учениках. Вторая триада (4, 5, 6) выявляет представление педагога об общечеловеческих качествах учеников разных поколений – их способности к общению, деловые качества, степень инициативы и самостоятельности, как форм активности личности. Третья триада вопросов (7, 8, 9) призвана дать информацию об оценке учителем учебных характеристик своих учеников разных поколений. Четвертая триада вопросов (10, 11, 12) позволяет выявить общий уровень развития когнитивного (логического), эйдетического (образного) и языкового мышления ребенка через призму оценки этого уровня учителем.

Анкета «Я живу в этом мире» выявляет мнения учеников начальной школы относительно проблем, с которыми они сталкиваются в своей жизни. Данная анкета позволила получить информацию об учебных и житейских интересах и предпочтениях ребенка, его оценке тех или иных событий.

Творческие задания «Образ мира и человека в сознании ребенка» и «Послание в 2030 год» основаны на предположении о том, что ребенок – ученик начальной школы – имеет определенные философские взгляды на жизнь, которые необходимо актуализировать. Особенность второго творческого задания как раз состоит в актуализации проективно-перспективных способностей детей.

Исследование восприятия учебно-педагогической ситуации педагогами и школьниками позволило выявить следующее:

1. психологическое исследование не только представляет в распоряжение педагога достоверную информацию о коллективном мнении коллег по работе по поводу о качественных характеристиках

личности школьника разных поколений, но знакомит его с коллективными предпочтениями, взглядами на жизнь учеников школы;

2. методика данного исследования может быть положена в основу проведения мониторинга развития мировоззрения младших школьников разных поколений;

3. отдельные элементы методики и инструментария исследования могут быть включены в структуру повседневной учебной деятельности учителя начальной школы, что, несомненно, может повысить ее эффективность и значимость.

Теоретический анализ различных подходов личностно ориентированного образования нацелил нас на поиски оптимальных путей взаимодействия «ученик – учитель» и изучение общих интересов, предпочтений, мотивов, отношений и выбор учителей. Результаты анкетирования по названным вопросам убеждает в комплексном анализе всех составляющих социализации и коммуникативного развития современного младшего школьника.

Представляется невозможной реализация личностно ориентированного образования, если не рассматривать все составляющие учебно-воспитательного процесса, не выделив основные ее аспекты, роли и значимость. Особенно это касается комплексно-ситуационного анализа коммуникативной практики. Для этого, в отличие от традиционного обучения, в основу оптимизации коммуникативного развития младших школьников положен комплексный подход в использовании методов, ранее не применявшихся в практике школ. Предполагаем, что применение триединства методов значительно расширят границы успешности социализации, развития коммуникативной активности и личности.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволило нам определить в качестве основной цели 12-летнего образования – развитие гармоничной целостной личности школьника с учетом возрастных особенностей развития.

Проведенное исследование позволило нам определить необходимые психолого-педагогические условия для развития такой личности:

- разработка и внедрение комплексной программы по личностному развитию и социализации школьников средствами психологического сопровождения;
- развитие социально-значимых ценностных ориентаций школьников.

Литература

1. *Сатова А. К.* Теоретико-методологические основы развития личности одаренных старшеклассников и студентов. – Автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора психологических наук. – Алматы, 2008.
2. *Жиенбаева Н. Б.* Коммуникативный субъект в образовательном процессе // Монография. – Алматы, 2006. – 333 с.
3. *Якиманская И. С.* Технология личностно-ориентированного образования. -М., 2000.
4. *Сериков В. В.* Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
5. *Бондаревская Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // М., – 1997.
6. *Эльконин Б. Д.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избранные психологические труды – М., 1989. – 279 с.
7. *Гальперин П. Я.* Организация умственной деятельности и эффективность обучения. – Пермь, 1994.
8. *Шаталов В. Ф.* Эксперимент продолжается. – Донецк: Сталкер, 1998.
9. *Выготский Л. С.* О психологических системах // Психология. – М., 2000.
10. *Амонашвили Ш. А.* Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики. – М.: 2000. – с. 51.
11. *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 305 с.