

Организационные подходы к снижению конфликтности учебного процесса

Аннотация. С учетом роста конфликтности учебного процесса в современной образовательной системе рассмотрена проблема стрессоустойчивости школьников и ее формирование на основе гибкой организации учебной деятельности. Показана необходимость рационального сочетания когнитивного и личностно-ориентированного подходов в обучении.

Сформулированы требования к организации образовательной среды, включающей системы основного и дополнительного образования, ключевым элементом которой становится психолог, обеспечивающий координацию учебно-воспитательного процесса с учетом возрастных особенностей школьников и методологических подходов, используемых при изучении различных предметов.

Ключевые слова: образовательная среда, конфликтность, стресс, стрессоустойчивость, познавательная компетентность, дезадаптация.

Тихомирова Т.С. Организационные подходы к снижению конфликтности учебного процесса / Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технологии разрешения. Вып.20: Региональные конфликты: моделирование, мониторинг, менеджмент. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – С.453-463. При использовании материалов ссылка обязательна.

1. Конфликтность как неотъемлемое свойство учебного процесса

Конфликтные ситуации – это неизбежные спутники нашей жизни. Их возникновение является естественным, закономерным следствием сложного взаимодействия субъекта с окружающим миром.

Конфликт – это всегда столкновение интересов, которые характеризуют ценностные ориентации и потребности конфликтующих. Причинами столкновений могут быть самые разнообразные жизненные проблемы. В социально – педагогическом процессе часто возникают проблемы, обусловленные спецификой самого процесса: чему учить и как учить. Особенно они обострились в настоящее время, когда вся система образования переживает кризис, вызванный разными причинами, среди которых следующие:

- отсутствие целостной и последовательной концепции новой образовательной системы;
- недостаточность финансового и материально-технического обеспечения системы образования;
- преобладание авторитарного стиля воспитания в системе, в которой сформировалось поколение современных педагогов;
- состояние кризиса в высшей школе, которая не обеспечивает подготовку педагогов на уровне, соответствующем требованиям современного общества;
- падение авторитета многих социальных институтов, в том числе школы и семьи;
- крайне низкая оплата педагогического труда;
- имущественное расслоение населения;
- усложнение образовательных программ, которое приводит к росту учебной нагрузки учащихся;
- большая наполняемость классов;
- гиподинамия, характерная для учебного процесса.

Такая ситуация приводит к росту напряженности всех участников учебного процесса, повышая его конфликтность.

Следует отметить, что конфликтогенность учебной деятельности обусловлена самой ее природой; действием таких факторов, как жесткие требования объективно существующих норм и правил, ответы у доски, экзамены, ограниченность учебного пространства, необходимость строить отношения со всеми участниками учебного процесса и т.д. Для некоторых школьников эти факторы становятся непреодолимыми препятствиями, вызывают стресс, приводят к дезадаптации. Мониторинг, проведенный в 1998-1999 годах Центром психосоциальной работы при Консорциуме «Социальное здоровье России» показал, что в 55% случаев стрессы и дезадаптация учащихся связаны с плохой учебой, а в 45% - с проблемами в общении и поведении. Причем подросток, оказавшийся несостоятельным в учебе, часто становится изгоем среди сверстников и, наоборот, проблемы в общении нередко приводят к возникновению проблем в обучении и поведении [8]. Негативное влияние школы на психофизическое состояние школьников существовало всегда. «В результате исследования более 8000 школьников оказалось, что в возрасте 11-13 лет школьными болезнями страдало 30-40% учащихся, а в 16-17-летнем – 60-70%. Всевозможные страдания в подготовительном классе наблюдались в 8% случаев, в шестом классе – 44% и в восьмом – 69%», - такие данные были опубликованы профессором И.А.Арямовым в конце 20-х годов.[3] В настоящее время ситуация не улучшилась. По данным российских ученых, педагогов и медиков только 10% школьников признается практически здоровыми, 40% имеют различные хронические заболевания, 7,5 млн. (каждый третий) – психические и неврологические отклонения.[6].

2. Проблема стрессоустойчивости участников учебного процесса.

С ростом конфликтогенности учебного процесса, обусловленной ломкой социальных стереотипов, социальным заказом на воспитание нового молодого поколения, а также самой спецификой учебной деятельности становится актуальной проблема формирования стрессоустойчивости как способности противостоять стрессам и конфликтам в учебной деятельности, дезадаптации и развитию психических и неврологических отклонений.

Понятие «стресс» стало в настоящее время достаточно популярным. Одна из причин этого в том, что теория стресса как общего адаптационного синдрома, разработанная Г.Селье, находит объяснение реакциям человека на психотравмирующие ситуации, различные конфликты и заболевания. Подготовить организм к борьбе с опасностью, приспособиться к ней – в этом и состоит основное биологическое значение стресса. Однако реакция мобилизации и отпора оправдана, когда она адекватна внешней опасности и длится недолго. Но проявить физическую агрессию или убежать школьнику, оказавшемуся в стрессовой ситуации в большинстве случаев означает вступить в противоречие с правилами школьной жизни, нарушить моральные нормы. В результате никакого действия не происходит, а возникшее напряжение и физиологические сдвиги, эта неизрасходованная, невостребованная подготовка к несовершившемуся действию остается. Но проблема заключается в том, что такая реакция может принести вред телу, если дать ей возможность продлиться слишком долго. «Неотработанные» эмоции запечатлеваются в теле и, как следствие, могут возникнуть различные болезни - гипертония, головная боль, желудочные спазмы, остеохондроз и т.д. Следует отметить, что стресс одинаково влияет и на детей и на взрослых. Он проявляется не только на биологическом, но и на психологическом и поведенческом уровне. Психологический стресс является реакцией, опосредованной оценкой угрозы и защитными процессами. Напряжение, появляющееся при этом, объясняется предчувствием невозможности справиться с будущими значимыми событиями и является промежуточной переменной между источником напряжения и поведением человека. Характер и интенсивность стрессовой ситуации в основном будет определяться степенью расхождения между требованиями, которые предъявляет деятельность к подростку, и теми способностями, которыми он обладает. В учебной деятельности большое значение имеет способность преодолевать психологический стресс, в основе которого лежат субъективные восприятия.

Описание стрессового состояния дает В.И. Журавлев [5] в «Справке о стрессовых состояниях учителей», которую можно представить следующим образом:

1. Стрессовые состояния психические.

Могут проявляться в гневном самовыражении в словах, поступках; депрессиях; дурных предчувствиях; озлобленности против коллег, учащихся и т.д.; нервных потрясениях; когнитивной ригидности (переживания трудности перестройки восприятий и представлений в изменившейся обстановке); страха (переживания угрозы нормальной жизнедеятельности и профессиональной реализации); тревожности; стыда; фрустрации.

2. Стрессовые состояния нравственно-психические.

Могут проявляться в озлобленности против партнера по профессиональной деятельности, включая учащихся, учителей, проявляемой в поведении и поступках; отвращении к коллегам, демонстрируемом в поведении и отношениях; неопределенности статуса; утрате интереса к работе.

3. Стрессовые состояния, пограничные с патологией.

Могут проявляться в навязчивых идеях расправы с виновниками стресса; навязчивых мыслях о суициде; недомогании, разрушающем работоспособность; потере сна; ярости, сопровождающейся потерей самообладания.

Длительное пребывание в состоянии стресса приводит к формированию различных деформаций в личностном развитии подростков, неврозам, может быть причиной суицидов.

Термин «школьная дезадаптация» отражает не только внешние проявления неблагополучия школьника, но и внутренние процессы, которые являются результатом длительного стрессового состояния. Детский психиатр В.Е. Каган определяет этот термин как психогенное формирование личности ребенка, нарушающее его субъективный и объективный статус в школе и семье и затрудняющее учебно-воспитательный процесс. То есть школьная дезадаптация – это патологическое состояние, порожденное воздействием некоторых травмирующих психику подростка факторов. Существуют различные точки зрения на ее причины. Наиболее рациональной представляется точка зрения, которая объясняет возникновение школьной дезадаптации индивидуальной уязвимостью (низкой стрессоустойчивостью) с одной стороны, а с другой – конфликтогенностью учебной и семейной среды, включающей как деятельностный так и коммуникативный компоненты.

Стресс может по-разному воздействовать на человека – стимулировать деятельность, либо дезорганизовать ее. Он может увеличить жизненную энергию человека, а может ее отнять. Причем, все исследователи проблемы стресса сходятся в одном: одни и те же события могут вызывать у разных людей различные по интенсивности стрессовые реакции, а некоторых вообще оставлять равнодушными, также как одно и то же событие в разное время может по-разному влиять на одного и того же человека. Так возникла проблема стрессоустойчивости как личностного свойства.

Вопросами стрессоустойчивости занимались многие ученые. К.А.Абульханова – Славская, Б.Г.Ананьев, Л.И.Анциферова, В.В.Собольников исследовали проблемы взаимосвязи личности и

деятельности, развития личности на жизненном пути, роли трудных жизненных ситуаций в этом процессе [14; 2; 9].

В.М. Шепель [6] рассмотрел проблему самосбережения здоровья человека, развития и совершенствования его возможностей в современной жизни в условиях повышенных требований к его психоэнергетическим ресурсам, разработал теорию ортобиоза.

Проблема стрессоустойчивости разрабатывается в психологии труда, в том числе педагогического, в частности, Л.В. Куликов и А.А. Баранов выявили компоненты индивидуальной, личностной и субъектно-деятельностной сфер психики и их связь со стрессоустойчивостью [7; 4].

Можно выделить следующие факторы, влияющие на стрессоустойчивость:

- психологическая компетентность, т.е. осознание своих личностных, психофизиологических качеств; знания симптомов, характеристик и картины стрессового состояния; осознание его последствий;
- жизненный опыт, в том числе поведение в тех или иных ситуациях, способ реагирования, сложившиеся отношения;
- личностные особенности, в том числе направленность, мотивация, уровень личностной саморегуляции, готовность к активным действиям, владение психорегулятивными технологиями поведения; умение строить межличностные отношения.

Стрессоустойчивость, так же как и другие личностные свойства, формируется в деятельности. Учебная деятельность по мнению Л.С.Выготского является формой реализации способностей ученика. Не менее важная функция учебной деятельности – социальная. Именно в учебной деятельности подросток включается в систему учебных отношений, усваивает моральные ценности и социальные нормы, приобретает опыт межличностного общения. Поэтому важна такая организация учебного процесса, которая наряду со снижением конфликтности учебной деятельности позволит решить и задачу формирования стрессоустойчивости.

3. Основные подходы к обучению

Рассмотрим некоторые особенности современной образовательной системы, которые порождают противоречия в учебной деятельности, вызывают напряженность, приводят к стрессам и конфликтам.

Анализируя вечную проблему педагогического процесса – чему учить и как учить и, обобщая существующие технологии обучения, можно выделить два основных подхода в ее решении. Один из них направлен на развитие когнитивных (интеллектуальных) способностей учащегося, а другой, провозглашает основной ценностью в процессе образования развитие личности школьника.

Когнитивный подход в обучении ориентирует учебно-воспитательный процесс на фиксированные предметные программы, поддающиеся оценке результаты, конкурсный отбор детей с высоким уровнем способностей и с последующим углубленным обучением, которое проходит на различных уровнях сложности. В такой когнитивной парадигме в настоящее время работают гимназии, колледжи, школы с углубленными профильными классами, ориентированными на подготовку к поступлению в определенные ВУЗы. Это неплохо, если при условии всей жесткости требований к уровню знаний есть внутренняя дифференциация обучения, учитывающая интеллектуальные возможности школьника и особенности его развития, если уделяется внимание развитию креативности учащихся, нравственному воспитанию и т.д., как это и предполагает когнитивный подход. На практике чаще всего когнитивная парадигма превращается в «зуновскую», при которой обоснованием высокого статуса образовательного учреждения является неоправданное расширение программ и не всегда обоснованное их углубление. Следует учесть, что государственные стандарты в нашей отечественной системе обучения отличаются достаточной жесткостью и большими объемами учебного материала. Концепция естественнонаучного образования, разработанная в 1988 году ВНИКом «Школа», еще тогда с тревогой писала, что «в школьном естественнонаучном образовании наступил мотивационный кризис. Он связан с невозможностью полноценного усвоения учеником всевозрастающего объема информации». Невозможно вложить в голову ребенка все или почти все сведения о реальном мире, окружающей действительности, живой и неживой природе, которые освоены человеком в виде социального опыта. В данном случае процесс обучения становится психотравмирующим фактором, который негативно сказывается на состоянии многих школьников, вступая в противоречие с их физическими и психическими возможностями. Ситуация усугубляется фрагментарностью содержания образования, отсутствием связи между предметными знаниями и их практическим использованием.

Ценности в содержании образования уходят на второй план и оказываются оторванными от системы жизненных ценностей и установок учащегося. Он просто обязан их усваивать и считать важным то, что он важным не считает, а в силу этого не может воспринять и усвоить. Эти факторы становятся причиной напряженности многих школьников, которая повышает их конфликтность, вызывая «немотивированные» бунты, протесты, уклонения от учебной деятельности, а может загоняться внутрь, переходя в некоторых случаях в дидактогенные неврозы. При разноуровневом обучении часто амбиции родителей и учащихся заставляют удерживать планку высокого уровня обучения ценой дополнительных занятий по различным предметам, тем самым существенно увеличивая учебную нагрузку.

Второй подход ориентируется на эмоциональное, социальное развитие школьника. При этом основные акценты ставятся на его личностный рост и развитие, управление учащимися, изучение их индивидуальных интересов и проблем. Отбираются методы и ставятся цели обучения, соответствующие индивидуальному развитию каждого ребенка. При таком подходе много внимания уделяется сравнительному анализу успехов ученика в свете его предыдущих достижений.

Обучение в такой педагогической парадигме существенным образом отличается от рассмотренной ранее. Во-первых, ученик воспринимается как личность, способная влиять на содержание учебного процесса и осуществлять самостоятельный выбор того пути, который поможет достичь оптимальных результатов. Во-вторых, основной целью обучения становится связь предметных знаний с практикой с целью подготовить ученика к реальной жизни за стенами школы. Обучение идет по областям знаний, включающим сведения из разных предметов. Используются такие приемы обучения, как проективное, тематическое, обучение по интересам, которые помогают приблизить теоретические знания к практическому использованию. В-третьих, содержание учебного материала отбирается в зависимости от уровня подготовленности ученика. Нетрадиционные системы образования – свободные альтернативные школы, возникающие у нас в последние годы, придерживаются именно этой парадигмы образования. Но обучение, основанное на ее принципах также должно обеспечивать уровень знаний, соответствующий нормам и требованиям госстандарта. Напряженность, которая возникает при таком подходе у всех участников учебного процесса, обусловлена именно этим противоречием. Причем самым негативным образом эта ситуация сказывается на школьниках. Родители, обеспокоенные уровнем школьных знаний, но довольные школьной атмосферой, перекладывают на свои плечи подготовку ребенка до требуемых стандартов, в результате чего учебная нагрузка возрастает многократно.

Инновационные процессы, которые активно распространяются в нашей системе образования, также ориентированы на принципы этого подхода. В объяснительных записках к программам в таких школах может говориться о развитии ценностных ориентаций, формировании мировоззрения, познавательных мотивов, исследовательских, коммуникативных и прочих способностей школьников, но учебная деятельность тем не менее ориентирована на «Требования к обязательным результатам обучения». Существование подобных требований вызвано реальной необходимостью, например, удерживать единое образовательное пространство, позволяющее осуществлять переводы школьников из одного учебного заведения в другое. Поэтому использование подхода, ориентированного на развитие личности учащегося, без снятия обозначенного противоречия на дидактическом и содержательном уровне приводит к возрастанию напряженности не только учащихся, но и учителей, профессионализм которых по-прежнему оценивается соответствием уровня знаний у школьников требованиям все тех же ЗУНов.

Для того чтобы оценить, как эти противоречия выглядят на практике, мы провели анкетирование учителей, которым предлагалось ответить на вопрос: «Какую задачу школы Вы считаете основной?», и анкетирование учащихся, которым предлагалось ответить на вопросы анкеты, среди которых были следующие вопросы: «Какую задачу школы ты считаешь главной?» и «Как ты считаешь, что мешает тебе учиться лучше?». К каждому из вопросов

анкеты учащихся были предложены варианты ответов, но была возможность написать свое мнение.

В анкетировании приняли участие 52 учителя и 64 учащихся.

Проведенный анализ опроса учителей показал, что 48% из них считают своей основной задачей формирование прочных знаний по предмету, 32% считают, что это подготовка и способность ориентироваться в жизни, 12% учителей видят свою задачу в развитии способностей ученика. Предложенные варианты дополнены такими ответами, как «научить своих учеников думать», «быть настоящими людьми».

Анализ анкетирования учащихся показывает, что 15% учеников считают основной задачей школы прочные знания по всем предметам, 28% - подготовку и способность ориентироваться в жизни, 15% - формирование общей культуры и кругозора, 10% - развитие способностей учеников, а 15% видят задачу школы в подготовке учащихся к поступлению в ВУЗ. Среди причин, которые мешают учиться, учащиеся назвали следующие: сложность основных предметов -10%, перегрузка учебными занятиями – 22%, разносторонность интересов – 15%, загруженность увлечениями вне школы – 15%, отсутствие интереса к учебе – 12%. Дополнительные причины: требования учителей знать углубленно те предметы, которые не нужно сдавать в институт и вряд ли пригодятся в жизни; занятия с репетитором; твердое убеждение каждого учителя в том, что его предмет самый главный. 15% учащихся ответили, что им не мешает ничего и они довольны результатами.

Анализ ответов учителей позволяет сделать вывод о том, что несмотря на гуманизацию образования, для многих из них основной задачей остается задача когнитивного подхода, что, безусловно, влияет либо на эмоциональное состояние учителя, повышая его напряженность в связи с противоречием используемого им подхода и требований образовательной системы, либо на психофизическое состояние многих школьников, возможности которых не соответствуют предъявляемым требованиям.

Анализ анкетирования учащихся позволяет сделать следующие выводы:

- установки по отношению к задачам обучения учащихся одной возрастной группы неоднородны, что может быть обусловлено различными причинами, в том числе, семейным воспитанием, интересами и ценностями, которые формируются в семье. Поэтому при личностно-ориентированном обучении будет оправданным использование в учебном процессе различных подходов, направленных на реализацию различных потребностей учащихся;

- интеллектуальные и психофизиологические возможности учащихся существенно отличаются, что также приводит к необходимости использования в учебном процессе различных подходов.

- основными причинами трудностей в обучении учащихся являются перегрузки и разносторонность интересов, которая не реализуется в школе.

Проведенное исследование показало необходимость сочетания в учебном процессе разных методологических подходов, особенно, если мы говорим о гуманизации школы. Гуманизм к сохранному, мотивированному, интеллектуально развитому ребенку с высокой стрессоустойчивостью будет проявляться в жестких учебных требованиях, а гуманизм к ослабленному, дезадаптированному – в щадящем учебном режиме, ориентированном прежде всего на повышение его стрессоустойчивости. Эту проблему до некоторой степени решает вариативное обучение, при котором создаются разные типы учебных заведений, формируются классы компенсирующего обучения, лицейские и гимназические. Однако и этот подход имеет, как показывает практика, оборотную сторону.

С одной стороны, наличие гимназических классов в школе стимулирует амбиции родителей, и в результате в них оказываются школьники, не готовые к освоению программ повышенной сложности. Поэтому успешность их обучения достигается ценой дополнительных занятий, увеличивающих учебную нагрузку. Ситуация осложняется тем, что в настоящее время существует противоречие между потребностью получить знания повышенной сложности и оценением этих знаний. Четверки, полученные по предметам, изучаемым по углубленной

программе, часто могут свидетельствовать о более высоком уровне знаний, чем пятерки, полученные при изучении этих предметов по общеобразовательной программе. Тем не менее эти учащиеся оказываются в менее выигрышном положении, например, лишившись медали, которая дает льготы при поступлении в ВУЗ. А школьники, оказавшиеся в классах компенсирующего обучения, даже если эти классы имеют другое название, очень скоро становятся в школе изгоями, к которым приклеиваются нелестные ярлыки.

Все перечисленные обстоятельства негативно сказываются на психофизическом состоянии школьников, вызывая напряженность, повышая конфликтность. Необходимо также учесть, что в старшей школе многие подростки и их родители уже определились и главной задачей обучения видят подготовку к поступлению в институт, поэтому ищут нацеленную на решение этой задачи возможность обучения.

С другой стороны, крайне редко в реальной действительности существуют школьники, способные обучаться только с использованием когнитивного подхода либо ориентированные на эмоционально-аффективный, волевой подход. Необходимо также учитывать, что психика школьника крайне подвижна, особенно в младшем и подростковом возрасте, а спектр задатков и способностей, которыми каждый может обладать, так велик, что прогнозировать интеллектуальное и эмоционально-аффективное развитие можно только ориентировочно, поэтому выбор конкретного подхода к обучению на одном возрастном этапе может быть оправдан, но по мере взросления оказаться неэффективным. Однако еще Л.С.Выготский писал «...Правильно организованное обучение ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными». Таким обучением будет обучение, гармонически сочетающее в себе оба существующих подхода в каждом конкретном случае, исходя из интересов школьника, его возможностей и потребностей. Поэтому основная проблема, которую необходимо решить – какой должна быть образовательная среда, позволяющая это сделать.

4. Принципы организации образовательной среды.

В последнее время в школах начала развиваться система дополнительного образования, которая должна способствовать преодолению рассмотренных противоречий. Система дополнительного образования включает в себя факультативы, кружки, спортивные секции и т.д.

Термин «дополнительное образование» достаточно условен, так как личность ребенка формируется во взаимоотношениях со средой и порой влияние на этот процесс может быть со стороны дополнительного образования значительно существенней, чем со стороны основного. Достаточно часто «трудным» подросткам рекомендуют спортивные секции или технические кружки, занятия в которых, общение с тренером могут существенно изменить не только их поведение, но и повлиять на выбор жизненного пути, повысив мотивацию к обучению, т.е. по сути решить задачу основного образования. Чтобы понять, почему это происходит, ведь деятельность и в системе основного образования и в системе дополнительного является учебной сравним некоторые ее параметры.

Любая деятельность человека характеризуется ее направленностью, содержанием, характером протекания и эффективностью. Каждый из этих параметров обуславливается определенными качествами психики. Направленность зависит от мотивации, вытекающей из мировоззрения и оценки с помощью интеллекта обстоятельств, в которых находится человек. Содержание и характер ее протекания зависят от способов управления, детерминированных интеллектом, от воли, обеспечивающей подчинение поступков разуму вопреки случайным стихийно возникающим побуждениям, от особенностей эмоциональной сферы, обуславливающей те или иные переживания человека. Следует отметить, что гуманизация образования, личностно-ориентированный подход предполагают участие школьника в учебном процессе как субъекта деятельности, но реально это возможно только в одном случае - если он способен самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним задач. Не менее

важная функция учебной деятельности – социальная. Именно в учебной деятельности подросток включается в систему общественных отношений, усваивает моральные ценности и социальные нормы, приобретает опыт межличностного взаимодействия, но система школьного обучения не включает предметы, которые давали бы такие знания. Поэтому школьник, имеющий проблемы в общении, часто как следствие теряет мотивацию к обучению и наоборот, проблемы в обучении могут приводить к проблемам в общении.

Мотивация к обучению у школьников, изучающих в системе основного образования тот или иной предмет, во многом определяется личностью учителя, часто бывает ориентированной на отметку, в ее основе лежит мотив долга (“учусь, потому что так надо”). Мотивация к обучению в системе дополнительного образования практически всегда имеет в своей основе познавательный интерес. (“занимаюсь, так как хочу это знать и уметь”). Система основного образования, ограниченная стандартами и жизненными требованиями (например, подготовиться к поступлению в ВУЗ, иметь хороший аттестат) не может по объективным причинам реально перейти на второй подход в обучении, оставаясь по характеру во многих случаях насильственной. Система дополнительного образования, ориентированная на интересы и потребности учащихся по сути реализует аффективно-эмоционально-волевой, личностный подход в обучении. Система основного образования, ограниченная рамками образовательных программ, не может в полной мере создать условия для развития задатков и способностей каждого школьника (результаты анкетирования школьников показали, что трудности в обучении многих связаны с наличием внешкольных интересов). Система дополнительного образования, ориентированная на интересы и потребности школьников данного учебного заведения, позволяет это сделать.

Часто ученик, будучи не в силах справиться с трудностями учебной деятельности в основной системе образования, становится “пассивным ее участником”, объектом “натаскивания” для учителя. В системе дополнительного образования ученик – активный участник учебного процесса, выбранного в соответствии со своими потребностями, интересами и склонностями. В системе основного образования есть ученики, которых можно назвать “хронически неуспешными” с вытекающими отсюда негативными последствиями: низкой самооценкой, высокой тревожностью, низким уровнем самоуважения. Такое положение опасно для формирующейся личности ребенка на всех этапах развития, но особенно тяжело оно переживается подростками, приводит к его уклонению от учебной деятельности вообще, поиску способов реализации в другой деятельности вне школы.

Система дополнительного образования может создать условия для успешности таких школьников, а значит повысить самооценку, самоуважение.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о необходимости организации образовательной среды, включающей систему основного и дополнительного образования, которая позволит создать основу для устранения существующих в образовательной системе противоречий и обеспечить условия для полноценного развития личности каждого школьника, повышения его стрессоустойчивости.

В образовательной среде, ориентированной на наличие двух ветвей образования – основного и дополнительного – главной проблемой становится проблема обеспечения их согласованности, взаимодополняемости до целостного единого процесса, направленного на формирование здоровой, гармонически развитой личности, имеющей высокую стрессоустойчивость. Роль координатора на наш взгляд должен выполнять психолог, который приобретает статус психолога-методиста, либо завуча по научно-методической работе. Целью его деятельности будет научно-методическое обеспечение и координация учебно-воспитательного процесса, при этом он становится членом педагогического коллектива и осуществляет свою работу совместно с другими школьными методистами и учителями.

Задачи, которые решает психолог – методист:

1. Изучает особенности образовательной среды и ее возможностей.

2. Осуществляет психодиагностику учащихся и влияния образовательной среды на их личностное развитие .

3. Разрабатывает совместно с другими методистами рекомендации и методические подходы, которые будут способствовать полноценному развитию каждого подростка, включающему:

- реализацию тех возможностей, которые открывает подростку данный этап возрастного развития;

- реализация тех возможностей, которые предлагает ему данная образовательная среда.

В системе дополнительного образования могут работать штатные учителя и психологи, ориентированные на решение актуальных задач, либо создаваться временные коллективы.

Таким образом, сочетание возможностей основного и дополнительного образования позволит создать условия для преодоления противоречий, существующих в учебном процессе, и тем самым повысить качество образования, помочь подросткам в решении возрастных задач, предоставить возможности для развития задатков и способностей ученика, и, в конечном счете снизить конфликтность образовательного процесса и повысить стрессоустойчивость школьников.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.,1991.299с;. Психология личности. Т2. Хрестоматия.- Самара: Издательский дом «Бархат»,1999. . 544с.;

2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. Психологический журнал №1, 1994.-с.3-16;

3. Арямов И.А. /Родионов В., Ступницкая М., Кириллина Т. Психолог и педагог: взаимодействие в учебном процессе. Методические рекомендации по организации работы школьного психолога с педагогами. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2000, с. 8.

4. Баранов А.А. «Стрессоустойчивость в структуре личности и деятельности учителей высокого и низкого профессионального мастерства»// дис. ...канд.психол. наук., Санкт-Петербург, 1995;

5. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. Учебник.-Москва: Российское педагогическое агенство, 1995. 183с.

6. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО»МОДЭК», 1998.- с.16.

7. Куликов Л.В. Психология настроения. - СПб.:СПГУ,1997., 226с.

8. Родионов В., Ступницкая М., Кириллина Т. Психолог и педагог: взаимодействие в учебном процессе. Методические рекомендации по организации работы школьного психолога с педагогами. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2000, с.10.

9. Собольников В.В. Развитие личности в особых условиях деятельности. - Новосибирск, 1997. 256с

10. Шепель В.М. Ортобиотика: Слагаемые оптимизма. – М.: Авиценна, ЮНИТИ, 1996. 295с.

11. Ямбург Е.А. Между Сциллой и Харибдой двух образовательных парадигм, или педагогическая философия адаптивной модели школы. // Школа здоровья. Москва. 1995.