(cc) BY

Орешина Екатерина Николаевна
психолог-консультант
Центр психологической помощи «Развитие»
магистрант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область
Научный руководитель
Селезнева Юлия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РИСКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Аннотация*: в статье проанализированы виды рисков образовательной среды на материале результатов психодиагностики первоклассников одной из школ города Тулы, сделаны предположения о причинах и возможных последствиях воздействия рисков.*

Ключевые слова*: психологическая безопасность, риски, младшие школьники, образовательная среда.*

В условиях современной действительности психологическая безопасность жизнедеятельности субъектов всех уровней становится особенно актуальной. С каждым годом все большую значимость и актуальность приобретают технологии обеспечения психологически безопасной образовательной среды. Данное научное направление в настоящее время является одним из самых востребованных и динамично развивающихся, свидетельством чего являются труды российских исследователей: И.А. Баевой, Е.Н. Волковой, Л.А. Гаязовой, С.Н. Илларионова, А.Г. Ибрагимовой, С.П. Ивановой, Е.Б. Лактионовой, В.В. Семикина, Л.А. Ре-

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

гуш и других авторов [1; 2; 5]. Однако большинство из них посвящено проблемам обеспечения психологической безопасности на уровне взрослых и подростков, тогда как образовательная среда младших школьников явилась предметом исследования лишь небольшой части научных работ. Вместе с тем, вопросы обеспечения безопасности образовательной среды, выявления факторов риска, а также разработки особой системы мер, направленных на профилактику и снижение влияния психологических рисков, являются особенно важными именно для этого возрастного периода.

Высокая значимость обеспечения психологической безопасности учащихся начальной школы обусловлена особой ситуацией социального развития, в которой роль психологических угроз и рисков существенно возрастает. Младший школьный возраст является одним из наиболее ответственных этапов детства, в течение которого закрепляется смена основного вида деятельности с игрового на учебный, формируется познавательная активность ребенка. Л.С. Выготский [4] выделял главным новообразованием мышление, которое приобретает абстрактный и обобщенный характер. В данном возрасте также происходит становление воли, которая обуславливает дальнейшее развитие всех психических функций появляются зачатки самосознания, вследствие чего ребенок становится способным осознавать свои собственные изменения и изменения других людей. Однако нежелательными спутниками развития школьника в этот период могут стать страхи, связанные с учебной деятельностью, взаимодействием с учителем и сверстниками. Вне всякого сомнения, сохранение физического и психического здоровья ребенка возможно только в ситуации, когда удовлетворена его потребность в безопасности.

У современных исследователей нет единого мнения по поводу конкретного набора, значимости и сочетании факторов, влияющих на появление психологических рисков в школьном пространстве.

Наиболее разработанной нам представляется система факторов, предложенная И.А. Баевой и Л.И. Шаховой [1; 5]. По мнению вышеуказанных авторов, для психологической безопасности младших школьников наиболее существенны три

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

группы факторов риска: внешние факторы образовательного процесса (стрессовая педагогическая тактика, интенсификация учебного процесса, нерациональная организация учебной деятельности и т. п.), социально-психологические (нарушение коммуникации в системах педагог – ученик и ученик – ученик) и внутренние, субъективные, факторы (психофизиологические, когнитивные и личностные).

С целью выявления возможных факторов риска мы проанализировали результаты психологической диагностики первоклассников одной из тульских школ. По результатам теста Кеаса у значительной части детей выявлены «средний» и «ниже среднего» уровни когнитивной готовности к школе. У 26% первоклассников диагностирован рефлексивный стиль обучения, у 26% – медленно-неточный. О слабом уровне подготовки к школе свидетельствует и процент учащихся, не справившихся с заданием – 13%. По результатам визуально-моторного гештальт-теста Бендер 65% учащихся выявлена слабо развитая зрительно-моторная координация, у 35% диагностирован средний уровень ее развития (от степени развития данной функции зависит процесс развития опознавательных и изобразительных навыков, необходимых для овладения чтения и письмом). «Низкий» и ниже «среднего» уровни когнитивной готовности к школе мы отнесли к субъективным когнитивным факторам рисков, которые могут стать причиной школьной неуспеваемости, и, как следствие, негативного отношения к школе, ощущения себя «плохим учеником», заниженной самооценки и сложностей при взаимодействии с одноклассниками. Раннее выявление группы учащихся, подверженных влиянию данных рисков, позволит своевременно провести профилактическую (а при необходимости, и коррекционную) работу. В случае, если когнитивные нарушения вызваны патологией, необходима многоуровневая помощь специалистов: врачей, дефектологов, логопедов, коррекционных педагогов и психологов; в случае социального компонента нарушений, потребуется установление оптимального контакта с учителем и дополнительные занятия.

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Уровень адаптации и определение вида преобладающей мотивации школьников были исследованы методом анкетирования Н.Г. Лускановой: 75% учащихся первого класса обладают высоким уровнем адаптации и учебной мотивацией. 8,3% – отличаются хорошей адаптацией со школьной мотивацией, у 8,4% диагностирована частичная адаптация с преобладанием игровой мотивации, 8,3% находятся в состоянии частичной дезадаптации. Данные показатели мы отнесли к субъективным личностным факторам психологических рисков, к которым Л.И. Шахова, помимо несформированной учебной мотивации, относит динамичность нравственных представлений, недостаточную социальную компетентность, неадекватную самооценку и неустойчивость ценностных ориентаций.

«Научиться учиться» – так обозначена основная задача младшего школьного возраста. Новая социальная роль, «роль ученика», в представлениях будущих первоклассников является своего рода символом взросления и, зачастую, у многих из них превалирует внешний мотив для посещения школы, тогда как интерес непосредственно к обучению, познавательный компонент только формируется. Между тем, как справедливо отмечено П.И. Беляевой, «формирование мотивации к обучению у школьников – это одна из наиболее важных психолого-педагогических задач начального образования. Условия современного социального мировоззрения настоятельно требуют подготовки активного человека, мотивированного на успех и умеющего самостоятельно устраивать свою жизнь. Достижение этой цели требует формирования у школьников потребности в самостоятельном приобретении знаний в течение всей жизни» [2]. Данное заключение позволило нам сделать предположение, что несформированность учебной мотивации на начальной ступени обучения может оказывать негативное влияние на личностную сферу школьника и на последующих этапах обучения. В отношении выявленных учащихся с выявленной частичной адаптацией и дезадаптацией имеет смысл проведение комплексных психолого-педагогических мероприятий, направленных на формирование устойчивого интереса к учебе, подкрепления образовательного процесса положительными эмоциями.

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Согласно результатам, полученным при прохождении цветового теста М. Люшера, у 70,8% первоклассников была зафиксирована оптимальная работоспособность. При этом у 8,3% – диагностировано состояние хронического переутомления, у 12,5% – компенсируемое состояние усталости, у 8,3% детей – перевозбуждения (высокий уровень энергии). Все они также попадают в группу риска. Данные показатели можно отнести к производным внешних образовательных факторов психологических рисков по классификации И.А. Баевой и Л.И. Шаховой [1; 5].

На основании анализа теоретических источников по исследуемой проблеме, мы можем предположить, что компенсируемые состояния усталости и хронического переутомления могут быть вызваны педагогическими факторами риска, прежде всего, такими как интенсификация учебного процесса; несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников; нерациональная организация учебной деятельности; функциональная неграмотность педагога. Как отмечает М.М. Безруких, особая опасность педагогических рисков состоит в том, что они действуют комплексно, длительно и непрерывно в течении 10–11 лет и вызывают различные заболевания, на начальные стадии которых, родители и педагоги часто не обращают внимания, а начинают бить тревогу только тогда, когда появляется выраженная патология [3]. Данная группа рисков нуждается в особо тщательно проработанной системе мер по их профилактике и снижению. В отношении детей, у которых выявлены состояния компенсации и переутомления, необходима оптимизация режима труда и отдыха, снижение нагрузок, проведение просветительско-профилактической работы с учителями и родителями.

Необходимо отметить, что рассмотренные факторы риска представляют собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов. Так, когнитивные причины зачастую служат основой для формирования личностных факторов риска, а внешние педагогические факторы активизируют проявление социально-психологических и субъективных показателей школьных рисков.

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Список литературы

1. Безопасная образовательная среда: теоретические психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и оценки / под науч. ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова. – СПб.: ЛОИРО, 2014. – 269 с.

2. Беляева П.И. Психологическая безопасность школьника как психическое состояние / П.И. Беляева // Вестник Новгородского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2011. – №64. – С. 73–76.

3. Возрастная физиология (Физиология развития ребенка): учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 148 с.

4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1984. – Т. 4.

5. Шахова Л.И. Сопровождение психологической безопасности младших школьников и учащихся кадетских классов: риск-ресурсный подход / Л.И. Шахова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2015. – №174. – С. 159–169.

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)