

Г. В. Митин

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Российская Федерация

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СОЦИАЛЬНО-ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Введение. Анализ современного состояния школьного образования показывает, что большинство выпускников учреждений высшего образования не готово к практической работе с социально-дезадаптированными учащимися в постоянно меняющихся, непредсказуемых условиях. Причина, на наш взгляд, заключается в том, что в практике обучения педагогов до сих пор доминирует предметно-ориентированная направленность, в то время как процесс профессиональной подготовки должен осуществляться в русле личностно-развивающего подхода, позволяющего раскрыть условия становления субъектности специалиста, его способности преобразовывать свои знания и опыт таким образом, чтобы решать любые профессиональные задачи со стабильно гарантированной успешностью. Для этого необходимо развитие психолого-педагогической компетентности педагога, позволяющей ему эффективно взаимодействовать с учащимися с особыми образовательными потребностями.

Основная часть. В процессе развития личности как субъекта психологической (образовательной и профессиональной) активности в онтогенезе могут встречаться всевозможные помехи, связанные с неблагоприятными условиями среды (школьной и семейной), плохой наследственностью, индивидуальными особенностями и т. д. В итоге учащийся будет отличаться функциональной дисгармоничностью, аддиктивностью, асоциальным поведением вплоть до физической агрессии и преступлений с особой жестокостью. За последние годы резко увеличилось количество преступлений, совершаемых молодежью, особенно подростками. Участились случаи групповых драк подростков, носящих ожесточенный характер. Помимо количественного увеличения агрессивного-насильственных посягательств, у молодежи наблюдается углубление агрессии в сторону возрастания жестокости, цинизма, увеличение числа преступлений, происходящих под воздействием ситуативных, импульсивных поведенческих реакций, характеризующихся неадекватностью повода и степени причиненного ущерба. Укоренённость агрессивной модели поведения в среде подростков выступает в качестве маркера деформированного образа жизни и отражает одну из острейших психологических и социальных проблем нашего общества. Положение усугубилось изменением образовательной политики и введением инклюзивных форм образования, которые увеличили количество специфических школьных стрессов.

Причиной школьных стрессовых ситуаций в инклюзивном образовании является отсутствие дружеских отношений или неприятие детским коллективом, проявляющееся в оскорблениях, издевательствах, угрозах, психологическом давлении (моббинге) или принуждениях к тому или иному неблагоприятному поступку. Следствием неспособности ребёнка с особыми потребностями соответствовать настроениям, желаниям и деятельности сверстников становится почти непрекращающееся напряжение в отношениях, личностные конфликты, доходящие до прямых агрессивного-насильственных посягательств.

Проблема агрессивности детей, подростков, молодежи — одна из центральных социально-психологических проблем, которая затрагивает общество в целом, педагогов, родителей, привлекает внимание исследователей. Важной составляющей этого вопроса является изучение различных факторов (внутренних и внешних), оказывающих влияние на возникновение и проявление асоциальных форм поведения: от психологического давления (моббинга) до жестоких и циничных агрессивных действий.

Феномен моббинга в образовании изучен явно недостаточно, поэтому необходимо обращаться к исследованиям в других сферах человеческой деятельности.

К сожалению, в отечественной психологии на сегодня крайне мало исследований по данной проблеме. Можно отметить работы К. Колодей [1], В. А. Чикер, И. А. Романовой, О. Н. Рыбникова, К. Ю. Дрюковой, М. А. Кругловой [2], в которых отмечается существование данного феномена и делаются попытки его анализа. Что касается зарубежных коллег, то наиболее известными специалистами, занимающимися данной проблемой, являются Х. Лейманн, К. Колодей, К. Дурниат, М. Вартия, которые также пытаются осмыслить феномен психологического давления на рабочем месте.

Понятие моббинга как террора на рабочем месте впервые ввёл шведский практический психолог, инженер-экономист Ханс Лейманн [7]. По его определению, моббинг — это отрицательные коммуникативные действия, которые направлены против человека (одного или нескольких) и возникают очень часто и на протяжении продолжительного периода времени. Вместе с тем эти действия можно рассмотреть как отношения между «преступником и жертвой». Немаловажной детерминантой моббинга является поведение руководителя. Оно обуславливает формирование психологического климата в коллективе. Руководитель, не ориентированный на интересы подчинённых, не уделяет должного внимания конфликтам, что зачастую приводит к их эскалации. По мнению Х. Лейманна, неспособность совместно решать проблемы, связанные с работой, и воспринимать точку зрения каждого участника — это слабое место организаций, провоцирующее персонификацию конфликтов и моббинг.

Проведенный нами анкетный опрос учащихся и учителей инклюзивных школ г. Москвы (200 человек) позволил выделить пять групп школьных моббинг-действий:

- коммуникативные нападения — ограничение возможности высказаться, постоянное прерывание, критика, крик или ругань, угрозы, уход от контактов посредством невербальных жестов и др.;
- посягательства на социальные отношения — прекращение коммуникации; изоляция (перемещение за отдельную парту), бойкот и др.;
- посягательства на социальный авторитет — негативное оценивание, распространение сплетен, насмешки, карикатурное копирование манер, сомнения в решениях объекта и др.;
- посягательства на качество учебной и жизненной ситуации — не поручают ответственных заданий, поручение бессмысленных заданий, оскорбительные задания и др.;
- посягательства на здоровье — принуждение к выполнению вредной для здоровья работы, угрозы применения физического насилия, жестокое обращение, прямая агрессия.

Следует признать, что большинство учителей сами провоцируют моббинг-действия и агрессивное поведение учащихся.

Агрессивность являлась предметом значительного числа экспериментальных работ и специальных монографий зарубежных исследователей (А. Buss, А. Bandura, S. Berkowitz, К. Lorenz и др.). В отечественной психологии данная проблема остается малоизученной, несмотря на то, что отдельные вопросы изучения агрессии привлекали внимание многих авторов (Д. И. Фельдштейн, М. А. Алемаскин, Г. М. Миньковский, В. В. Знаков, Л. М. Семенюк и др.).

Конфликт ситуации состоит в том, что социальные и педагогические усилия в основном направлены на профилактику и исправление жестокости, а не на формирование личности, способной осознавать и выражать свои эмоциональные состояния, адекватно удовлетворять свои потребности (проявление агрессивности через актуализацию лидерских качеств и конкурентоспособность) [6].

Таким образом, нам представляется необходимой экспериментальная проверка факторов, влияющих на различные (благоприятные и неблагоприятные) варианты развития личности подростков. К таким факторам, по нашему мнению, относятся особенности отношений «учитель—ученик» и особенности референтной группы, к которой принадлежит подросток в зависимости от образовательной среды, в которой он обучается [3—5].

Экспериментальное исследование проходило в три этапа. *Первый этап.* Психологический анализ результатов диагностического обследования личности подростков в целях выявления свойств личности, коррелирующих с агрессивностью. На данном этапе эксперимента было обследовано 140 подростков. *Второй этап.* Сравнительный анализ результатов психологического исследования агрессивности подростков, находящихся в различных образовательных средах. Во втором этапе исследования приняли участие 90 подростков. *Третий этап.* Разработка комплекса коррекционно-развивающих программ для учащихся и педагогов.

На первом этапе была применена методическая программа, состоящая из трех методик: 1) проективной методики «Несуществующее животное», разработанной М. З. Дукаревич; 2) методики Басса—Дарки (в модификации А. К. Осницкого); 3) методики «Шкалы самооценки» Дембо—Рубинштейна. Результаты исследования показали, что агрессия, социальная дезадаптация и неадекватная самооценка выражены у значительного числа (72%) испытуемых. Наиболее характерной оказалась взаимосвязь агрессии по отношению к педагогам и родителям с усиленной защитой и боязнью широких социальных контактов.

На втором этапе был проведен сравнительный анализ результатов психологического исследования агрессивности подростков, находящихся в различных образовательных средах. Для решения данной задачи были выбраны учащиеся общеобразовательной школы № 1522, учащиеся специального учебно-воспитательного учреждения для обучающихся с девиантным поведением № 1, учащиеся школы № 19 инклюзивного образования. Исследование проводилось с помощью специально-разработанной методической программы, включающей методику Басса—Дарки и комплекс методик для диагностики морально-психологического статуса подростка.

Подростки специальной школы демонстрировали большую агрессивность по сравнению с двумя другими группами испытуемых по следующим шкалам: вербальная агрессия, негативизм, подозрительность. Это связано с общей озлобленностью учащихся, выведенных из общеобразовательной школы и зачастую усугубляющих свой разрыв с бывшими одноклассниками, культивируя свою «нехорошесть» в поведении. На втором месте по проявлениям агрессивности оказались учащиеся инклюзивной школы. Таким образом, количественные и качественные показатели агрессивности принципиально отличны среди подростков, обучающихся в различных образовательных средах. Проявления агрессивности и самооценка находятся в отрицательной корреляционной связи. Следовательно, коррекционная работа по формированию адекватной, более высокой самооценки может положительно сказываться на агрессивном поведении подростков.

На третьем этапе были выделены три основных направления, в которых должна строиться работа по профилактике и коррекции агрессивного поведения подростков. Первое направление - это коррекционно-развивающая работа с самими подростками. Основные акценты этого направления заключаются в развитии навыков саморегуляции, рефлексии и эмпатии. Основная форма данного вида работы — групповые тренинговые занятия. Второе направление — это работа с педагогами по развитию психолого-педагогической компетентности, навыков конструктивного взаимодействия с агрессивными подростками в условиях инклюзивного образования. Проводится в форме семинаров с элементами тренинга, осуществляется анализ конфликтных ситуаций. Третье направление — полисубъектное взаимодействие «учитель—ученик».

В основе разработанной нами комплексной коррекционно-развивающей программы лежат психологические принципы коррекционной работы с трудными подростками и реализуются выделенные и необходимые, по нашему убеждению, направления данного рода деятельности.

Программа рассчитана на учащихся 7—9-х классов и учителей общеобразовательных школ. В нее включены групповые и индивидуальные методики диагностики и коррекции агрессивного поведения. Продолжительность данной программы — около трех месяцев.

Работа по программе строится поэтапно: 1) ознакомительный этап, подготовка; 2) коррекционно-развивающий этап с учащимися; 3) коррекционно-развивающий этап с учителями; 4) этап вовлечения учителей и учащихся в полисубъектные взаимодействия.

В ходе программы подростки лучше узнают себя, развивают толерантность, рефлексивность, миролюбие, гибкость, учатся справляться со стрессом и конфликтными ситуациями и, следовательно, перестают испытывать необходимость в проявлении неадекватных форм поведения.

Работа с педагогами по повышению уровня психолого-педагогической компетентности проводилась в форме семинаров с элементами тренинга. Наиболее эффективным оказался последний этап программы — вовлечение «значимых» взрослых (учителей) в совместные (полисубъектные) занятия с учащимися.

Применение *t*-критерия Стьюдента показало, что достоверно значимо изменились показатели, связанные с восприятием окружающих (подозрительность); оценкой собственного жизненного опыта (чувство вины); отношением к управляющим воздействиям окружающих (негативизм), т. е. с причинами, порождающими агрессию.

Остальные виды агрессии обнаружили лишь тенденцию к уменьшению, что по нашему мнению, связано с большей устойчивостью других характеристик агрессии, ставших чертами личности.

Заключение. Результаты исследования показали, что усвоение и принятие агрессивной модели поведения подростками происходит под сильным влиянием особенностей воспитательных воздействий педагогов, а также преобладающего стиля поведения сверстников в референтной подростковой группе. Комплексная коррекционно-развивающая программа доказала свою эффективность значимыми изменениями не только в поведении учащихся, но и педагогов во взаимодействии с подростками, что в свою очередь обеспечивает психологическое благополучие всех субъектов образования, прежде всего, учащихся с особыми образовательными потребностями.

Список цитируемых источников

1. Колодей, К. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления / К. Колодей. — Харьков : Гуманитар. центр, 2008. — 368 с.
2. Агрессия как предиктор профессиональной деформации личности сотрудников правоохранительных органов / М. А. Круглова [и др.] // Ученые записки университета Лесгафта. — 2015. — № 11 (129).
3. Митин, Г. В. Трансформация деструктивной агрессивности подростков в конструктивную как психологическое условие обеспечения безопасности жизнедеятельности субъектов образования / Г. В. Митин // Становление профессионала: очерки теории и практики : коллектив. моногр. / под ред. Е. С. Асмаковец, С. Кожея. — Омск : БОУДПО «ИРОО», 2016. — С. 135—143.
4. Митин, Г. В. Школьное насилие: роль учителя / Г. В. Митин // Вестн. Удмурт. ун-та. — 2016. — Вып. 2. — С. 121—125.
5. Митин, Г. В. Психологические факторы, способствующие и препятствующие личностно-профессиональному развитию субъектов образования / Г. В. Митин, И. Г. Колмакова // Теория и практика психолого-педагогической подготовки специалиста в университете : сб. науч. докладов. — Габрово : ЕКС-ПРЕС, 2015. — Кн. 1 : Т. 1. — С. 340—344.
6. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. — 375 с.
7. Leymann, H. Mobbing. Psychoferror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren / H. Leymann. — Reinbek bei Hamburg, 1997.

УДК:159.928

Е. Ф. Нестер, И. Л. Кишея

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБ ОДАРЁННЫХ ДЕТЯХ

Введение. Незаурядность одарённых детей зачастую способствует проявлению в их поведении не только сильных сторон, но и особой уязвимости, в связи с чем возникают сложности в безоговорочном согласии с тезисом о том, что «талант всегда пробьёт себе дорогу сам». Современные исследования доказывают, что именно одарённые дети попадают в категорию наиболее уязвимых обучающихся из-за отсутствия соответствующих условий обучения. Одарённые дети проявляют обостренное чувство справедливости, исходя из чего они достаточно остро реагируют на несправедливость во всех её проявлениях, достаточно требовательны не только к себе, но и к родным людям, друзьям, педагогам. Обычная для других детей фраза одарёнными может быть воспринята как оскорбление или вызов. Все это не может вызывать положительных эмоций у педагога. В результате способности ребёнка оказываются просто незамеченными либо он вообще попадает в разряд «неудобных»