

3. Сирота Н.А. Преодоление эмоционального стресса подростками. Модель исследования / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский // Обзор психиатрии и медицинской психологии, 1993, № 1, с. 53 – 60.
4. Чуприкова Е.Г. К вопросу профилактики суицидов у детей и подростков / Е.Г. Чуприкова, О.О. Дравицкая, А.П. Чуприков // Проблемы организационной и социальной психиатрии. - М., 2000. - С. 320 - 321.
5. Шипицына Л.М. Мотивы суицидального поведения у подростков/ Л.М. Шипицына, Е.С. Иванов, Н.В. Стеценко // Российский психиатрический журнал. - 2000. - №5. - С. 40 - 44.

Герасимова А.С., кандидат психологических наук,
старший преподаватель кафедры психологии БелГУ
Петрушина О.В., БелГУ
(Грант РГНФ № 06-06-55615а/ц)

Особенности отношения старшеклассников к ЕГЭ

Современное состояние системы образования характеризуется постоянным поиском инновационных моделей обучения, которые бы обеспечили максимальный уровень развития учащихся. Любая модель обучения реализуется через определенные организационные формы. В последнее время активно пропагандируется и внедряется форма единого государственного экзамена (ЕГЭ). Вместе с тем, наметилось противоречие между наличием социального заказа на введение в образовательный процесс новой формы выпускного и вступительного экзаменов и низкой результативностью старшеклассников при сдаче ЕГЭ, высоким уровнем эмоционального напряжения учащихся в этих условиях.

Что такое единый государственный экзамен? Новая форма контроля представляет собой совмещение государственной (итоговой) аттестации выпускников общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний для поступления в вузы и ссузы. Результаты ЕГЭ признаются общеобразовательными учреждениями в качестве результатов выпускных экзаменов, а вузами и ссузами – в качестве результатов вступительных испытаний. Зачем вводится система ЕГЭ? В качестве целей ЕГЭ называются:

- 1) создание системы независимой объективной оценки качества подготовки выпускников общеобразовательных учреждений;
- 2) повышение доступности профессионального образования, в первую очередь, для способной молодежи из малообеспеченных семей и отдаленных от вузовских центров мест проживания;
- 3) обеспечение преемственности общего и профессионального образования;
- 4) обеспечение государственного надзора и управления качеством образования на основе независимой оценки подготовки выпускников. Какие особенности ЕГЭ этому способствуют? В отличие от

традиционной формы выпускных и вступительных экзаменов ЕГЭ проводится по единым общероссийским экзаменационным работам (контрольным измерительным материалам), а не по материалам самого образовательного учреждения; по единой процедуре проведения и обработки результатов ЕГЭ на федеральном уровне без участия тех, кто обучал; единой региональной государственной экзаменационной комиссией, а не экзаменационной комиссией каждого образовательного учреждения.

В ходе эксперимента по введению ЕГЭ, ясно обозначились две тенденции: одни высоко оценивают дидактические возможности ЕГЭ, другие возражают против этого. Сторонники ЕГЭ указывают на улучшение качества образования, повышение объективности оценки знаний учащихся и снижение их интеллектуальной и эмоциональной нагрузки. Представители другого направления в образовании считают, что ЕГЭ выявляет лишь уровень обученности учащихся, их готовность к механическому воспроизведению полученных знаний. Готовность искать истину, отстаивать свою личную позицию в творческом диалоге с преподавателем (как известно, это проявления высшего уровня учебной мотивации, когда желание оценки совмещается с познавательным интересом, желанием самопознания, саморазвития, творческой самореализации и способности к самостоятельному мышлению) оценить не удается. Чем объяснить такую поляризацию мнений?

Одной из причин, на наш взгляд, является недостаточное взаимодействие между образовательными учреждениями и другими социальными институтами в ходе подготовки и проведения ЕГЭ. Необходимо изучить новую форму выпускного и вступительного экзаменов не только с точки зрения потенциальных дидактических возможностей, но также с позиции отношения к ЕГЭ самих участников образовательного процесса. Ведь именно особенности отношения учащихся к ЕГЭ выступают тем внутренним (психологическим) условием, которое опосредует влияние этой организационной формы на характер учебной деятельности, её эффективность. Так, каждая форма обучения содержит условия для реализации разных целей. Одни (лекция, семинар) - создают условия для получения, совершенствования, закрепления знаний об изучаемом предмете. Другие (лабораторное и практическое занятия) – обеспечивают выработку умений применять усвоенные знания для решения учебных и «жизненных» задач. В условиях контрольных форм обучения (экзамена) цель учения должна состоять в реализации полученных знаний и умений в ситуации проверки и оценки преподавателем качества учебной деятельности. При этом учащийся получает возможность убедиться как в правильности усвоенного материала, так и в его личной значимости как средства оценки различных учебных и «жизненных» ситуаций, выбора способа поведения в них. Однако, вопрос о *действительной роли* каждой формы обучения (в том числе *ЕГЭ*) в усвоении знаний, умений, навыков, личностном

развитии, эффективном контроле за промежуточными и конечными результатами учебно-познавательной деятельности остаётся открытым. Мы не знаем, соответствуют ли цели учащихся дидактическим возможностям указанных форм, либо эти цели формируются стихийно, эмпирическим путём и радикально с ними расходятся.

В литературе имеется ряд работ, направленных на изучение отношения учащихся к контрольным формам обучения. Имеющиеся немногочисленные исследования можно разбить на две группы. Одна группа работ направлена на изучение отношения учащихся к итоговой форме контроля – экзамену. Проведенные опросы показали, что студенты воспринимают экзамен как «поединок вопросов и ответов», «мнемическую пытку», «интеллектуальную и эмоциональную нагрузку», как «критическую» ситуацию, влияющую на социальный статус, материальное положение и дальнейшие перспективы учебы в вузе. Такие факторы, как необходимость уложить ответ в относительно жесткий лимит времени, а также случайный выбор билета, вносящий в экзамен элемент неопределенности, являются, по мнению самих учащихся, причиной усиления эмоциональной напряженности. По данным Е. Галицких, 92% студентов ответили, что волнение на экзамене вызывают также вопросы преподавателя. Только 3% учащихся оценивают свой опыт прохождения экзаменационной сессии как позитивный, открывающий новые возможности для профессионального роста. Единичные ответы отмечают пережитую ситуацию успеха, удовлетворения, веры в свои силы. При этом следует отметить низкий уровень ответственности у студентов за результаты своей деятельности на экзамене. Так, 49% опрошенных студентов 1-2 курса в качестве фактора, затрудняющего получение хорошей оценки, отметили «сложный билет», 21% - «недоброжелательное отношение экзаменатора», по 10% - «неуверенность в себе» и «плохое физическое состояние». Отдельную группу представляют работы, в которых изучается отношение студентов к нововведениям в учебный процесс: к новому методу и форме проведения лабораторного занятия, новой форме экзамена. Однако и в этом случае исследование проблемы отношения к формам обучения ограничивается анализом мнений учащихся о содержании своего эмоционального состояния в связи с данной формой, причинах такого состояния.

Таким образом, отношение старшеклассников и абитуриентов к ЕГЭ, их личные ожидания от новой формы выпускного и вступительного экзаменов в плане эмоционального состояния, результатов интеллектуального, нравственного развития, роль мотивационного компонента деятельности учения в порождении и функционировании такого отношения не служили предметом специального анализа. Отсутствуют данные и об особенностях отношения учащихся к ЕГЭ в зависимости от месторасположения школы (сельская, городская, районная), её профиля (лицей с математическим уклоном, либо

гимназия с гуманитарной направленностью), уровня требований и учебной нагрузки (общеобразовательная средняя школа либо лицей), ступени обучения (9-е или 11-е классы).

Восполнение, в какой-то мере, существующего пробела и явилось целью нашего исследования. Для достижения поставленной цели были поставлены и решены следующие задачи:

1) Разработана программа констатирующего эксперимента, обоснованы выбор методик и контингент испытуемых;

2) Разработаны и апробированы диагностические методики, выявляющие особенности отношения к ЕГЭ старшеклассников 9-х и 11-х классов, а также особенности учебной мотивации, лежащей в основе такого отношения;

3) Изучены особенности рационального и эмоционального отношения старшеклассников к ЕГЭ, характер взаимодействия между ними (совпадают или противоречат друг другу); содержание учебной мотивации, лежащей в основе такого отношения; выявлены изменения в характере отношения к ЕГЭ у учащихся городских и сельских школ.

Методологической основой исследования явился ценностно-деятельностный подход, сформулированный Г.Е. Залесским. В качестве предмета изучения здесь выступают ценностно-смысловые образования личности, а метод их исследования реализует основные принципы деятельностной теории. В его основе лежит понятие об особой роли способа ценностно-смысловой ориентировки (ЦСО) в формировании и функционировании ценностно-смысловых образований личности (отношения, мотивов, убеждений, ориентаций, установок). Под ЦСО понимается совокупность обобщенных приемов познавательной деятельности (приемов анализа и оценки ситуации, выбора мотивов, целей, поступков), путем выполнения которой и достигается реализация личностью собственных ценностей. Выделяется три основных способа ЦСО. Концептуальный (мировоззренческий) – обеспечивает включение глубинных смысложизненных ценностей в структуру актов внутреннего выбора. Конформный способ затрудняет использование личных ценностей, реализуя ценности, принятые окружающими. Ситуативный способ предполагает учет в актах внутреннего выбора наиболее ярких, бросающихся (хотя и не всегда существенных) признаков, задаваемых самой ситуацией. Согласно ценностно-деятельностной концепции, все ценностно-смысловые образования (отношение, ориентации, мотивы, убеждения, установки) формируются в структуре ЦСО, а особенности каждого типа индивидуального способа ЦСО и создают различные условия для их становления и функционирования. Под отношением здесь понимается индивидуальная, отражаемая сознанием связь между личностью и определенным объектом, которая выражает ее опыт и внутренне определяет ее действия и переживания (Мясищев В.Н.). Под особенностями отношения к

формам экзамена понимаются: виды отношения (рациональный и эмоциональный) и характер взаимодействия между ними (преобладает только один вид отношения или имеет место гармоничное их сочетание) (Елфимова Н.В., Залесский Г.Е., Маркова А.К.). Под содержанием мотивационного компонента учения - характер направленности спектра ведущих мотивов (только на результат, желаемую оценку или к тому же и на саморазвитие) и меру их действенности (выполняют ли они роль только знаемых или также и действующих мотивов).

Применительно к теме нашего исследования важным преимуществом концепции является представленный в литературе ценностно-нормативный метод психодиагностики ценностно-смысловых образований личности и разработанная технология построения конкретных ценностно-нормативных методик (Залесский Г.Е.). Этим термином они названы потому, что положенная в их основу система диагностических заданий позволяет выявить не только направленность поступков, предпочитаемых испытуемыми, но также определить содержание тех ценностей (норм, принципов), которыми они при этом руководствуются, и собственное отношение испытуемых к этим ценностям (выступают ли они на уровне ценностных представлений, выполняющих исключительно когнитивную функцию, или на уровне действующих мотивов, регуляторов внешнего поведения, или к тому же на уровне смыслообразующих мотивов, убеждений, выполняющих внутреннюю функцию отбора мотивов, целей, поступков).

В качестве конкретных диагностических методик нашего исследования выступили: специально разработанные опросники, направленные на выявление особенностей отношения учащихся к ЕГЭ, а также мотивов, лежащих в основе такого отношения; методика включенного педагогического наблюдения за характером поведения учащихся в условиях сдачи ЕГЭ. Путем сопоставления данных о направленности спектра ведущих мотивов со сведениями о характере поведения учащихся на экзамене удастся выделить среди знаемых мотивов мотивы действующие.

Процедура опроса предварялась инструкцией, в которой раскрывались не только порядок работы с методиками, но, что не менее важно, личностный смысл для старшеклассников участия в эксперименте. С целью изучения отношения к ЕГЭ учащимся предлагалось расположить различные формы выпускного и вступительного экзаменов (традиционный устный, традиционный письменный, тестирование (ЕГЭ)) по порядку в зависимости от особенностей: 1) эмоционального к ним отношения (от самой приятной до наименее приятной); 2) влияния на их интеллектуальное и личностное развитие (от наиболее важной, способствующей в большей степени усвоению знаний, развитию мышления, личностных качеств до менее важной, значимой с этой точки зрения); 3) выполнения контрольной функции (от той, которая позволяет лучше всего, по

мнению учащегося, оценить его знания, умения, способности до наименее объективной формы контроля). При этом учащихся просили объяснить результаты ранжирования. Для выявления содержания учебных мотивов, а также направленности спектра ведущих мотивов, побуждающих старшеклассников к сдаче ЕГЭ, предлагалось ответить на вопрос: «Ради чего Вы сдаете ЕГЭ?», используя перечень предложенных утверждений. С целью прояснить вопрос о характере реального поведения на экзамене учащимся предлагалось вспомнить, как они использовали время, отведенное на ЕГЭ (ушли раньше или выполняли задание, проверяли его, пока оставалось время), а также назвать ту форму сдачи выпускного и вступительного экзаменов, которую бы они предпочли, если бы имели право выбора.

В исследовании участвовало 540 человек: учащиеся 9-х и 11-х классов Яблоновской средней школы (34 чел.); Дубовской средней школы (102 чел.); Грайворонской районной гимназии №1 (45 чел.); городской общеобразовательной средней школы №37 (116чел.); лицея №32 (115 чел.) и гимназии №2 (128 чел.). Выбор такого контингента испытуемых объясняется тем, что мы предположили различия в отношении старшеклассников к ЕГЭ в зависимости от ступени обучения (9-е, 11-е классы); месторасположения школы (сельская, районная, городская); её профиля (с математическим или гуманитарным уклоном) уровня требований, учебной нагрузки и подготовленности учащихся (общеобразовательная школа, лицей, гимназия).

Рассмотрим теперь некоторые из наиболее интересных данных, полученных в ходе экспериментального исследования. В начале рассмотрим данные, проясняющие ответ на вопрос, какой форме экзамена старшеклассники отдают предпочтение как создающей условия для их интеллектуального и нравственного развития. Из всей совокупности учащихся 9-х и 11-х классов (540 чел.) большинство (64,9%) отдает предпочтение традиционному устному экзамену. На втором месте – традиционный письменный экзамен (55,2%). И, наконец, последнее место занимает тестирование, которому было отдано наименьшее количество предпочтений (32%). Аргументация выбора состояла в том, что главным развивающим фактором в условиях устного экзамена является общение с преподавателем, возможность через обратную связь лучше разобраться в проблеме. В условиях устного экзамена приходится не только вспоминать и воспроизводить информацию, но и демонстрировать её понимание, а также личную позицию в решении научных вопросов. В случае тестирования необходимо выбирать из имеющихся вариантов, а значит, требуется дать однозначный ответ. При этом сохраняется вероятность простого угадывания ответа без подготовки и обдумывания.

С точки зрения эффективного выполнения контрольной функции на первом месте, по мнению учащихся, вновь оказался устный экзамен, далее следует письменный экзамен и лишь потом тестирование. Старшеклассники

считают, что традиционная устная форма сдачи экзамена позволяет лучше контролировать уровень знаний и развития мышления. Преподаватель здесь имеет возможность задать дополнительный вопрос, наблюдать, каким путем учащемуся удастся его решить (через механическое воспроизведение, подсказку, рассуждение), т. е. осуществить «контроль по процессу».

Оказалось, что с точки зрения эмоционального отношения наиболее комфортным для учащихся является письменный экзамен. К традиционному устному экзамену и тестированию эмоциональное отношение оказалось приблизительно равным. В тоже время обнаружилось, что каждая из форм контроля способна оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на эмоциональную сферу старшеклассников. К примеру, в ситуации устного экзамена дополнительное напряжение создает необходимость достаточно быстро ориентироваться на вопросы преподавателя. В тоже время эта наиболее знакомая и привычная для ребят форма экзамена доставляет радость самоутверждения, общения, облегчает процесс изложения мыслей (в отличие от письменной формы контроля). В условиях ЕГЭ, как отмечают учащиеся, присутствует страх неправильно заполнить бланк, испытываешь сильное волнение в связи с другой обстановкой, другими учителями. При этом наличие вариантов ответов при тестировании существенно облегчает решение заданий, снижая уровень интеллектуальной и эмоциональной нагрузки.

Рассмотрим теперь, существуют ли различия в отношении старшеклассников к ЕГЭ в зависимости от степени обучения (9-е или 11-е классы), и месторасположения школы, и в чем они состоят. Оказалось, что большинство учащихся 9-х классов (77,8%) по сравнению с выпускниками 11-х классов считают наиболее значимым для своего развития тестирование. Они же предпочитают эту форму итогового контроля (наряду с традиционным письменным экзаменом) традиционному устному экзамену. По их же мнению, тестирование во многом превосходит традиционные формы экзамена с точки зрения эмоционального комфорта. По всей видимости, это можно объяснить, тем, что старшеклассники 9-х классов осознают меньшую меру ответственности при сдаче новой формы итоговой аттестации по сравнению с 11-классниками, сдающими ЕГЭ. Возможно, это также связано с более привычной обстановкой, в которой проходит тестирование в 9-х классах и меньшим уровнем сложности контрольных заданий.

Целью дальнейшего экспериментального исследования явилось изучение особенностей учебной мотивации в условиях новой формы выпускного и вступительного экзаменов, лежащей в основе данного отношения. Отметим, что большинство учащихся из всей совокупности испытуемых называют следующие мотивы сдачи ЕГЭ: мотив получения желаемой оценки и поступления в вузы или ссузы (68%), мотив самопознания (44%), мотив саморазвития (26%), мотив самоутверждения (17%), мотив одобрения со

стороны преподавателей, родителей, одноклассников (16%), мотив социальной идентификации («Как все») (14%), познавательный мотив (9%). Вместе с тем, широкий спектр учебных мотивов остается в большинстве случаев на уровне намерения старшеклассников, известного, а не реально действующего побуждения. Дело в том, что большинство учащихся (51%) выразило мнение, что при свободе выбора и хорошем уровне подготовки, они предпочли бы сдавать традиционный письменный экзамен, 36% остановили свой выбор на традиционном устном экзамене и лишь 13% - на ЕГЭ. Эта тенденция не зависит от степени обучения и особенно выражена у учащихся сельских школ (66%), которым, в первую очередь, и призван помочь ЕГЭ. А вот старшеклассники 11-х классов «голосуют» за традиционный устный экзамен, что, на наш взгляд, может объясняться более высокой самооценкой своего образовательного уровня.

Таким образом, предварительно подтвердилось предположение о том, что в условиях существующей практики обучения отношение учащихся к новой форме выпускного и вступительного экзаменов (ЕГЭ) формируется стихийно, эмпирическим путем. В результате цели, которые ставят старшеклассники в процессе сдачи ЕГЭ, не соответствуют дидактическим возможностям последнего. Действительно, предполагается, что ЕГЭ повысит качество образования, а учащиеся считают, что для их интеллектуального и нравственного развития он имеет меньшее значение, чем традиционный устный и традиционный письменный экзамены. С другой стороны, ЕГЭ призван создать необходимые условия для объективной оценки уровня подготовки выпускников, а старшеклассники убеждены, что он значительно хуже справляется с этой функцией, чем традиционные формы экзаменов. И хотя, по мнению старшеклассников, ЕГЭ способен существенно снизить интеллектуальную и эмоциональную нагрузку учащихся 9-х классах, а также учащихся сельских школ, в 11-м классе выпускники осознают возросшую меру ответственности за выполнение учебной деятельности в этих нестандартных для них условиях, что вновь обеспечивает нарастания уровня эмоциональной напряженности. Отметим также, что у большинства учащихся понимание личной значимости ЕГЭ ограничивается утилитарно-прагматическим смыслом («легче сдать», «без него не поступить в желаемый вуз»), без должного учета его значения для самопознания, интеллектуального, личностного развития. Это, в свою очередь, снижает результативность сдачи ЕГЭ, повышает уровень эмоциональной напряженности учащихся в этих условиях. С помощью специально организованной психолого-педагогической работы, направленной на формирование рациональных приемов мировоззренческого способа ценностно-смысловой ориентировки (приемов актуализации собственных ценностей в актах внутреннего выбора: в оценочной деятельности, целеполагании, выборе поступков), планируется создать необходимые условия

для формирования единства, гармоничного сочетания рационального и эмоционального отношения учащихся к новой форме экзамена, повысить эффективность подготовки к ЕГЭ и его сдачи

Годовникова Л.В., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики и
психологии БелРИПКППС
(Грант РГНФ №05-06-55613а/ц)

Психолого-педагогическое сопровождение как условие школьной адаптации ребенка с ограниченными возможностями

Профессиональная переподготовка учителя помимо совершенствования знаний в конкретной научной области, обусловленной специальностью, подразумевает формирование широкого спектра общепедагогических знаний, профессионально и лично значимых умений и навыков, позволяющих эффективно осуществлять образовательный процесс в современной школе. От сегодняшних педагогов требуется умение грамотно организовать учебный процесс с различными категориями школьников с учетом их индивидуально-типологических особенностей, учебных интересов, внешкольных пристрастий, уровня психофизического развития и специфики микросоциального окружения.

Особенным контингентом общеобразовательной школы являются учащиеся с нарушениями физического и психического здоровья – в настоящее время они определяются как дети с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности. В массовых школах таких детей не много, поскольку процессы интеграции в нашей стране только начинаются, однако именно эти ученики требуют к себе особо пристального внимания. «Чем ниже уровень психического развития ребенка, тем выше должен быть уровень образования учителя», - писал в начале XX века немецкий педагог-дефектолог П. Шуман. Мнение немецкого дефектолога относится и к специалистам массовых школ, поскольку реализация инклюзивного (интегрированного) образования особых детей возможна лишь при высоком профессионализме учителя общеобразовательной школы.

В чем заключается специфика переподготовки учителя к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности, каковы особенности его профессиональной деятельности, диктуемые спецификой воспитанников, какие лично и профессионально значимые качества должны быть сформированы у педагогов? В Концепции коррекционно-развивающего обучения четко отмечено: «...Нельзя готовить просто учителя или просто психолога. Это должны быть учитель-психолог, психолог-учитель, учитель-логопед, воспитатель детского сада - учитель. Детским садам и школам необходимы специалисты, владеющие основами знаний в области смежных наук, хорошо