

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра общей и клинической психологии

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Магистерская диссертация

студентки очной формы обучения

2 курса группы 02061505

Ненаткевич Надежды Ивановны

Научный руководитель:

кн.соц.наук, доцент

Пчелкина Евгения Петровна

Рецензент:

кн.псих.наук

Цуркин В.А.

БЕЛГОРОД 2017

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты изучения образовательной среды как фактора развития эмоционально-волевой сферы младшего школьника	8
1.1. Формирование эмоционально-волевой сферы личности в младшем школьном возрасте	8
1.2. Образовательная среда и ее структурные компоненты	14
1.3. Моделирование образовательной среды в отечественной психолого-педагогической литературе	18
1.4. Модель образовательной среды как фактор формирования у младших школьников эмоционально-волевой сферы	24
Выводы к главе	28
Глава 2. Эмпирическое изучение образовательной среды как фактора формирования эмоционально-волевой сферы личности	31
2.1. Организация и методы исследования	31
2.2. Анализ и интерпретация результатов диагностики эмоционально-волевой сферы младших школьников	34
2.3. Анализ реализации модели образовательной среды как фактора формирования эмоционально-волевой сферы личности младших школьников в гимназическом и общеобразовательном классах	42
2.4. Содержание опорных компонентов в образовательной среде, способствующей формированию эмоционально-волевой сферы	46
Выводы к главе	49
Заключение	51
Список использованных источников	54
ПРИЛОЖЕНИЯ	62

Введение

Актуальность исследования. Значение исследований эмоционального отношения ребёнка к образовательной среде в условиях вариативного образования становится все более актуальным. Отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка. Это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка, т.е. к изучению среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого ребенка, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни. Субъективное отношение к школе в работах В.А. Левина и В.А. Карпова понимается как «отношение к школе, как эмоционально окрашенное отражение людьми взаимосвязей своих различных потребностей с возможностями, которые им предоставляются образовательной средой школы» [Цит. по 5, с. 167].

Понятие «образовательная среда» с каждым годом все чаще звучит в научной литературе. В педагогике предпринимались различные попытки моделирования успешной качественной образовательной среды, способной дать ученикам все необходимые компетенции, знания, умения и навыки, которыми должен обладать каждый ученик, с точки зрения требований, предъявляемых обществом к выпускнику общеобразовательного учреждения. Основные модели образовательной среды разработаны в подходах В.И. Панова, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина. Диагностический материал для оценки качества образовательной среды разрабатывает И.М. Улановская.

Для психологии это понятие является достаточно новым, малоизученным. Среди современных исследователей, занимающихся этой проблемой, можно сказать о работах И.А. Басовой, которая занимается изучением вопроса психологической безопасности образовательной среды.

Вопросами изучения влияния условий образовательной среды, ее качества и направленности деятельности педагогов в ней на психологию личности учащихся занимались такие современные исследователи, как Т.А. Арефьева, Н.В. Казанская, Л.А. Леснянская, А.Б. Мишин, В.Г. Никифорова, О.В. Пушкина, Е.О. Смирнова, Е.В. Токарева, Ульрих Траутвайн.

Эмоциональная сфера младших школьников – вопрос не менее актуальный в психологии. Младший школьный возраст считается особенно «эмоционально насыщенным». Эмоциональный фон мальчиков и девочек 10-11 лет изучал Д.И. Фельдштейн, восприятие младшими школьниками отрицательных и положительных эмоций – Т.Б. Пискарева. Р. Селман занималась изучением социализации эмоций. Важность изучения эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста обоснована в работах А.И. Захарова, который занимался изучением возникновения невротических расстройств у детей.

Проблема исследования: как влияет образовательная среда на формирование эмоционально-волевой сферы младших школьников?

Объект исследования: эмоционально-волевая сфера младших школьников.

Предмет исследования: образовательная среда как фактор формирования эмоционально-волевой сферы младших школьников.

Цель исследования: изучить компоненты образовательной среды, оказывающие влияние на формирование эмоционально-волевой сферы личности младших школьников и составить модель благоприятной образовательной среды, способствующей ее гармоничному развитию.

Задачи исследования:

1. Теоретически обосновать рассмотрение образовательной среды как фактора формирования эмоционально-волевой сферы младших школьников, выделить ее основные компоненты.

2. Изучить особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников.

3. Выявить влияние компонентов образовательной среды на показатели эмоционально-волевой сферы личности младших школьников.

4. Описать модель образовательной среды как фактора формирования у младших школьников эмоционально-волевой сферы.

Гипотеза исследования: существуют различия в формировании эмоционально-волевой сферы младших школьников, обучающихся в разных образовательных средах, выделенных по предметно-пространственному, социальному и психодидактическому показателям на примере гимназического и общеобразовательного классов: в гимназическом классе по сравнению с общеобразовательным у младших школьников ниже уровень дифференциации эмоций, выше уровень неадекватных (завышенной и заниженной) самооценок, в эмоциональной сфере наиболее сформированы блоки базового комфорта и познания; в общеобразовательном классе у младших школьников выше общий положительный эмоциональный фон, больше положительных оценок учебным и не учебным ситуациям, более выражен оптимальный уровень работоспособности, в эмоциональной сфере наиболее сформирован блок потенциальной агрессии.

Теоретико-методологическая основа. В основу исследования легли теоретические положения В.И. Слободчикова, У.М. Улановской, В.А. Ясвина, субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), концепция комплексного человекознания (Б.Г. Ананьев).

Методы исследования. В процессе изучения и решения проблемы исследования использовались теоретические и эмпирические методы. Среди теоретических методов использовались: сравнение, обобщение, синтез, систематизация. В качестве эмпирических способов сбора данных использовались анализ литературы по проблеме исследования, наблюдение,

проективные методы, методы опроса и тестирования, метод экспертных оценок.

Методики. В основе изучения эмоционально-волевой сферы личности младших школьников лежит проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой, для диагностики педагогов использовалась методика диагностики стиля взаимодействия В.Л. Симонова и методика «Инновационная активность педагога» Т.Н. Разуваевой.

Научная новизна состоит в том, в работе, на основе анализа литературы и наблюдения описана модель образовательной среды, способствующей формированию эмоционально-волевой сферы младших школьников.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования и разработанной модели для организации продуктивной комплексной образовательной среды, способствующей развитию эмоционально-волевой сферы личности младших школьников. Кроме того, разработанная модель ориентирована не на образовательное учреждение в целом, а на класс. Соответственно, реализацию предлагаемой модели образовательной среды может осуществлять и контролировать не администрация школы, а сам учитель.

База исследования: МОУ «Майская гимназия Белгородского района Белгородской области».

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 24 младших школьника, обучающихся в общеобразовательном классе, 24 младших школьника, обучающихся в гимназическом классе, 2 учителя. Была сформирована экспертная группа, состоящая из 43 человек: 20 человек – родители учащихся от каждой образовательной среды, 7 человек – педагоги дополнительного образования, взаимодействующие с учащимися одной и другой образовательной среды, 16 человек – семиклассники – выпускники

начальной школы одной образовательной среды и другой. Мы предложили им список компонентов и их составляющих и попросили оценить по пятибалльной шкале степень влияния каждого из них на формирование эмоционально-волевой сферы.

Структура работы. Работа состоит из введения, основной части и двух глав (теоретической, эмпирической), заключения, библиографического списка и приложений.

Глава 1. Теоретические аспекты изучения образовательной среды как фактора развития эмоционально-волевой сферы младшего школьника

1.1. Формирование эмоционально-волевой сферы личности в младшем школьном возрасте

Согласно возрастной периодизации Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина младший школьный возраст охватывает период жизни ребенка от 6-7 до 10-11 лет. Это годы обучения ребенка в начальной школе. В это время происходит интенсивное биологическое развитие детского организма. Сдвиги, происходящие в этот период - это изменения в центральной нервной системе, в развитии костной и мышечной системы, а также деятельности внутренних органов [70].

Безусловно, имеются серьезные различия в психическом облике школьника I и школьника IV класса. Поэтому суммарная характеристика эмоциональной жизни за весь период младшего школьного возраста может показаться несколько общей. Однако при наличии различий между первоклассником и учеником IV класса можно с достаточной отчетливостью увидеть то, что в целом является характерным для эмоциональной жизни именно ребенка младшего школьного возраста.

Первой особенностью эмоциональной сферы младшего школьника, особенно первоклассника, является свойство бурно реагировать на отдельные и задевающие его явления.

В этом отношении младший школьник мало отличается от дошкольника. Д.И. Фельдштейн отмечает, что маленький школьник вообще реагирует бурно на многое, что его окружает. Он с волнением глядит, как собака играет со щенком, с криком он бежит к позвавшим его товарищам,

начинает громко смеяться при чем-нибудь смешном и так далее. Каждое явление, в какой-то мере затронувшее его, вызывает резко выраженный эмоциональный отклик. Чрезвычайно эмоционально поведение маленьких школьников при просмотре ими театрального спектакля: очень резки переходы от сочувствия герою к негодованию на его противников, от печали по поводу его неудач к бурному выражению радости при его успехе. Большая подвижность, многочисленные жесты, ерзание на стуле, переходы от страха к восторгу, резкие изменения в мимике свидетельствуют о том, что все, затронувшее младшего школьника во время спектакля приводит к ярко выраженному эмоциональному отклику [50; 51].

Второй особенностью эмоциональной сферы становится большая сдержанность в выражении своих эмоций - недовольство, раздражение, зависть, когда находится в коллективе класса, так как несдержанность в проявлении чувств вызывает тут же замечание, подвергается обсуждению и осуждению. Это не значит, что младший школьник уже хорошо владеет своим поведением - подавляет выражение тех или других неодобряемых окружающими чувств. Нет, он достаточно ярко проявляет страх, недовольство, обиду, гнев, хотя и старается их подавить. Все эти эмоции отчетливо проявляются в его поведении во время столкновений со сверстниками.

Способность владеть своими чувствами становится лучше год от года. Свой гнев и раздражение младший школьник проявляет не столько в моторной форме - лезет драться, вырывает из рук и т.д., сколько в словесной форме ругается, дразнит, грубит; появляются оттенки, которые не наблюдаются у дошкольников, например, в выражении лица и интонациях речи - ирония, насмешка, сомнение и так далее. Если дошкольник в состоянии каприза способен лечь на пол и начать кричать, брыкаться, бросать предметы, то с младшим школьником этого не бывает; формы выражения каприза или сильного раздражения у него иные, чем у

дошкольника. Переживания злости и других негативных эмоций проявляются в более скрытой форме, правда, достаточно явной для окружающих (особенно взрослых). Так, на протяжении младшего школьного возраста нарастает организованность в эмоциональном поведении ребенка.

Третья особенность, согласно Д.И. Фельдштейн, – это развитие выразительности эмоций младшего школьника (больше богатство оттенков интонаций в речи, развитие мимики) [60].

Четвертая особенность связана с ростом понимания младшим школьником чувств других людей и способности сопереживания с эмоциональными состояниями сверстников и взрослых. Однако в уровне такого эмоционального понимания наблюдается отчетливая разница между первоклассниками и третьеклассниками и особенно четвероклассниками.

Пятой особенностью эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста является их впечатлительность, их эмоциональная отзывчивость на все яркое, крупное, красочное. Монотонные, скучные уроки быстро снижают познавательный интерес первоклассника, ведут к появлению отрицательного эмоционального отношения к учению.

Шестая особенность связана с интенсивно формирующимися моральными чувствами у ребенка: чувство товарищества, ответственности за класс, сочувствие к горю окружающих, негодование при несправедливости и так далее. При этом они формируются под влиянием конкретных воздействий, увиденного примера и собственного действия при выполнении поручения, впечатления от слов учителя. Но важно помнить о том, что когда младший школьник узнает о нормах поведения, то он воспринимает слова взрослого лишь тогда, когда они эмоционально его задевают, когда он непосредственно чувствует необходимость поступить так, а не иначе [50; 51].

Младший школьник может совершить хороший поступок, проявить сочувствие при чьем-то горе, испытать жалость к больному животному, проявить готовность отдать другому что-то для него дорогое. Он может при

обиде, причиненной его товарищу, броситься на помощь, несмотря на угрозу более старших детей. И вместе с тем в сходных ситуациях он может и не проявить этих чувств, а, наоборот, посмеяться над неудачей товарища, не испытывать чувства жалости, отнестись с равнодушием к несчастью и так далее. Конечно, услышав осуждение взрослых, возможно, он быстро изменит свое отношение и при этом не формально, а по существу и вновь окажется хорошим.

Г.М. Бреслав отмечает, что в младшем школьном возрасте нравственные чувства характеризуются тем, что ребенок не всегда достаточно отчетливо осознает и понимает нравственный принцип, по которому следует действовать, но вместе с тем его непосредственное переживание подсказывает ему, что является хорошим, а что плохим. Поэтому-то, совершая недозволенные поступки, он испытывает обычно переживания стыда, раскаяния и иногда страха. То есть за период младшего школьного возраста происходят серьезные сдвиги в интересах ребенка, в его доминирующих чувствах, в объектах, которые его занимают и волнуют [11].

Рассмотрим возрастные особенности волевой сферы младших школьников. В учебной деятельности и в коллективе сверстников у младшего школьника в первую очередь формируются такие волевые черты характера, как самостоятельность, уверенность в своих силах, настойчивость, выдержка.

Важное волевое качество младшего школьника - сдержанность. Проявляется эта черта сначала в умении подчиняться требованиям взрослых. Многие учащиеся уже могут самостоятельно готовить уроки, сдерживая желания погулять, поиграть, почитать, не отвлекаясь, не занимаясь посторонними делами.

Однако, многие авторы критикуют эту теорию. Т. Риццо и В. Корсаро говорят о том, что у младшего школьника наблюдается противоположная сдержанности отрицательная черта характера – импульсивность.

Импульсивность как результат повышенной эмоциональности в этом возрасте проявляется в быстром отвлечении внимания на яркие неожиданные раздражители, на все, что своей новизной захватывает ребенка [58].

В исследованиях Е.И. Игнатъева и В.И. Селиванова было выявлено, что наиболее импульсивны в своем поведении мальчики, девочки же более сдержанны [65]. Авторы объясняют это особым положением последних в семье, где они выполняют ряд домашних поручений по организации быта и имеют больше ограничений, что способствует воспитанию у них сдержанности.

У младших школьников нередко наблюдается отсутствие уверенности в своих действиях. Неуверенными и робкими младшие школьники бывают в новой, незнакомой для них обстановке, при отсутствии твердых знаний, в результате часто повторяющихся неудач.

Настойчивость, как важнейшая черта характера, особенно обнаруживается в III классе. Благодаря ей учащиеся добиваются значительных успехов.

В младшем школьном возрасте в волевых поступках большую роль играют чувства, которые нередко становятся мотивами поведения. Развитие воли и чувств на этом этапе проходит в постоянном взаимодействии. В работах Т.Б. Пискаревой описываются ситуации, когда в одних случаях чувства способствуют развитию воли, в других - тормозят. Так, например, бурное развитие нравственных чувств под влиянием школьного коллектива (чувства долга, товарищества и других) становится к III классу мотивом волевых поступков учащихся. Сначала эти эмоциональные побуждения определяются личными мотивами. Ученик I-II класса на вопрос, почему он не пошел гулять, отвечает так: «Мама будет ругаться», «Боюсь, завтра «двойку» получу», «Интересный рассказ читал» и так далее. К III классу чувства становятся более социальными: «Надо выучить урок, а то схвачу «двойку», звено подведу» [25].

Одним из важных условий развития воли для младшего школьника является доступность целей. Деятельность, направленная на решение доступных для ученика задач, приобретает целенаправленность. Разрешимая задача, создавая объективную возможность успеха, заставляет ребенка мобилизовать силы для достижения цели, проявить организованность, терпение, настойчивость. Для начинающего школьника разрешимость задачи часто определяется не только тем, в какой мере он владеет средствами для ее решения, но и тем, насколько ему видна цель. Поэтому ребенку безразлично, где начало и конец задания. Р. Селман в своих работах пишет об этом так: «Открытость целей в наибольшей мере обеспечивается таким ограничением объема работы, которое создает возможность обозрения всего пути к цели. Обозначение каких-либо вех на этом пути, указание конечной цели при наличии промежуточных вех и четкое определение отдельных шагов к решению являются необходимыми условиями придания деятельности школьника целенаправленности. И наоборот, размытость границ видения, неочерченность задачи становится препятствием для ее решения» [Цит.: 19, с. 107].

С точки зрения волевой регуляции поведения и деятельности младшего школьника важно, чтобы задачи (задания) были оптимальной сложности. Это обеспечивает переживание успеха вначале, делает тем самым цель более доступной, что, в свою очередь, активизирует дальнейшие усилия. Слишком трудные задания могут вызвать отрицательные переживания школьника, отказ от усилий. Слишком легкие задания также не способствуют развитию воли, так как учащийся привыкает работать без особых усилий.

Другим условием проявления учащимися организованности, упорства и других волевых качеств, по мнению В.С. Лазарева, Т.Н. Разуваевой, является такая организация деятельности, при которой ребенок видит, свое продвижение к цели и осознает его как следствие собственных действий и усилий. В связи с этим огромное значение приобретают методически

продуманные указания учителя как во время классной работы, так и при задании на дом. Педагог должен научить последовательности и целенаправленности действий, то есть создать предпосылки для развития воли [39].

Таким образом, формирование эмоционально-волевой сферы личности в младшем школьном возрасте является важным этапом, который зависит от множества факторов и оказывает влияние на многие сферы деятельности ребенка: на учебную деятельность, на социализацию ребенка. Образовательная среда должна быть организована так, чтобы эмоциональная сфера ребенка находилась в психологической безопасности, а одним из основных направлений деятельности психологической службы было ее развитие.

1.2. Образовательная среда и ее структурные компоненты

Окружающая среда выполняет по отношению к школьникам двоякую роль. С одной стороны, она предоставляет (или же не предоставляет) те условия, которые необходимы ребенку для его успешного обучения и обусловленного этим обучением развития его способностей. С другой стороны, совершенно очевидно, что окружающая среда является не только условием, но и фактором, оказывающим определенное влияние на обучение и развитие школьника. Важно знать, какие условия требуются для успешного обучения и развития, развитие каких аспектов психики ребенка они обеспечивают, способен ли ученик самостоятельно воспользоваться этими условиями, что должен сделать учитель, для создания такой образовательной среды в школе, в какой обучение и развитие будет протекать наиболее эффективно, а не наоборот, мешать его развитию. Отсюда возникает ряд

вопросов о том, что такое образовательная среда как объект психолого-педагогического анализа и как педагогическое средство обучения и развития, каковы функции образовательной среды.

Несмотря на то, что термин «образовательная среда» является относительно новым, есть всё же более ранние теоретические основы для современной концепции понимания этого понятия. Л.С. Выготский указывал на важнейшую роль окружающей социальной среды и ее влияния на обучение и развитие школьника. По его мнению, социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм [60, с. 140].

Критический анализ учения Л.С. Выготского о среде представлен в работах А.Н. Леонтьева, который говорит о том, что и ребенок и среда действительно выступали перед педологическими исследователями, но они выступали лишь как внешне противостоящие друг другу абстрактные вещи. Поднимается вопрос о том, в каких связях и отношениях изучался педологией каждый данный предмет, входящий в состав среды? [34, с. 87]. Как мы видели, теория среды, развиваемая Л.С. Выготским, неизбежно приводит его к утрате единства конкретной личности ребенка; мы видели, с другой стороны, что Л.С. Выготский настойчиво пытается сохранить это единство. Именно для этого он и вводит понятие переживания, которое, согласно первоначальному его определению, «не совпадает с понятием значения как единица сознания, но служит для обозначения конкретного отношения, устанавливающегося между субъектом, взятым всей его телесности, и средой. Влияние внешней ситуации, как и вообще влияние среды, определяется всякий раз не самой средой и не субъектом, взятым в их абстрактном, внешнем отношении друг к другу, но и не переживанием субъекта, а именно содержанием его деятельности. В деятельности, а не в

переживании осуществляется, следовательно. Действительное единство субъекта и его действительности, личности и среды» [Цит. по: 60, с. 65].

В.И. Панов, анализируя подходы Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, выделяет следующее существенное различие: «Для Выготского виды деятельности входят в «состав» среды, и ребенок посредством речевого общения овладевает ими в совместной деятельности со взрослыми или другими детьми, как носителями деятельности данного вида. И в этом смысле указанное исходное отношение «человек-среда» является действительно первичным по отношению к представленной в данной среде деятельности того или иного вида. Поскольку ребенок еще не овладел ею, ему это еще только предстоит сделать. Соответственно, деятельность (различные виды деятельности) в педологических рассуждениях о взаимодействии человека и среды выступает вторичной по отношению к среде, компонентом которой она является. Для Леонтьева же соотношение рассуждений о взаимодействии в системе «индивид-среда» имеет противоположный смысл. Согласно его позиции, исходной предпосылкой для любых рассуждений об окружающей среде как одном из базовых понятий педологического подхода должно являться предварительное постулирование деятельности, содержание которой формирует отношение к данному предмету и субъектом которой является данный индивид. Следовательно, отношение «индивид-среда» трактуется вторичным по отношению к деятельности, которую выполняет индивид» [56, с. 18].

На основе имеющихся представлений об «образовательной среде», формировавшихся посредством работ психологов-классиков, в 1990-х годах появляются работы: В.П. Лебедевой, В.А. Орлова, В.И. Панова В.В. Рубцова.

В.В. Рубцов определяет образовательную среду как «сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и

формы образовательного процесса в данной школе» [Цит. по: 61, с.140]. Сотрудники В.В. Рубцова Н.И. Поливанова и И.В. Ермакова выделили следующие структурные компоненты образовательной среды: внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д. [61].

Образовательная среда, по В.И. Слободчикову представляет собой не данность совокупности влияний и условий (как это представлено, например, у В.А. Ясвина и Дерябо), а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося. В качестве основных параметров образовательной среды он предлагает рассматривать ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ ее организации). В зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, автор выделяет три разных принципа ее организации: единообразие, разнообразие и вариативность [42].

В качестве основных структурных компонентов образовательной среды, согласно эконсихологического подхода В.И. Панова, выступают: деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный. «Деятельностный компонент», с точки зрения автора, представляет собой «пространство» (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся. «Коммуникативный компонент» представляет собой пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и другими ее субъектами. Пространственно-предметный компонент — пространственно-предметные средства, совокупность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды.

В качестве ключевых понятий здесь выступают: «территориальность», «персонализация», «место-ситуация» и др. [56].

Как показал анализ литературы, понятие «образовательная среда» может включать в себя различные характеристики. В зависимости от содержания концепции, имеют отличия и представления о том, какими средствами следует достигать должного развивающего эффекта. Существенным является вывод о том, что любой тип образовательной среды имеет свои положительные и отрицательные стороны, важно также, что не существует образовательных сред конкретного типа в идеальном варианте. О качестве той или иной образовательной среды следует судить по результативным показателям, отражающим динамику развития в ней учащихся и о степени комфортности и эффективности взаимодействия всех участников образовательного процесса.

1.3. Моделирование образовательной среды в отечественной психолого-педагогической литературе

В.В. Рубцовым была разработана коммуникативно-ориентировочная модель образовательной среды. Образовательная среда понимается им как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которое создает особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися. Исходным основанием такого подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной со взрослым и/или с другими участниками образовательного процесса.

В.В. Рубцов определяет образовательную среду как «сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [61, с. 273], которая, по мнению его учеников Н.И. Поливановой и И.В. Ермаковой, включает в качестве структурных компонентов внутреннюю направленность школы, психологический климат, социально-психологическую структуру коллектива, психологическую организацию передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д. [68].

Антрополого-психологическая модель образовательной среды предложена В.И. Слободчиковым. В качестве базового понятия у Слободчикова, как и у В.В. Рубцова, выступает совместная деятельность субъектов образовательного процесса. В.И. Слободчиков подчеркивает относительность и опосредующий характер образовательной среды, ее изначальную незаданность [20].

Психодидактическая модель образовательной среды школы предложена коллективом авторов: В.П. Лебедевой, Б.А. Орловым, В.А. Ясвиным и др. [41; 55; 72]. Авторы, исходя из концепции личностно-ориентированного образования, подчеркивают все возрастающую в современных условиях роль дифференциации и индивидуализации образования, однако понимают эту роль несколько иначе, чем это было принято традиционно. Авторы предлагают ориентировать образование на признание за школьником приоритета его индивидуальности, в то время как при традиционном обучении школьник становился личностью в результате специальной организации обучения и воспитания, при целенаправленных педагогических воздействиях. Речь идет о подчеркивании его значимости как субъекта познания, о погружении его в образовательную среду, специально смоделированную образовательным учреждением [20].

Построение этой среды производится авторами в соответствии с познавательными интересами учащихся, с учетом возможностей педагогического коллектива образовательного учреждения, структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной среды. Как видим, в этой модели само понятие «образовательная среда» ограничено рамками образовательного учреждения.

Экопсихологический подход к разработке модели образовательной среды предложен психологом В.И. Пановым [56]. Исходным основанием модели экопсихологической образовательной среды у Панова служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек — окружающая среда». Согласно такому подходу под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

За основу нашей работы взята эколого-личностная модель образовательной среды, разработанная В.А. Ясвиным [72]. По его утверждению, термином «образовательная среда» следует обозначать «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении». Для того чтобы образовательная среда обладала развивающим эффектом, она должна быть способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (учащихся и педагогов). Этот комплекс, по мнению В.А. Ясвина, включает три структурных компонента:

Во-первых, пространственно-предметный — помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т.п.;

Во-вторых, социальный — характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности (учащихся, педагогов, родителей, администраторов и др.);

В-третьих, психодидактический — содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса [72; 23].

На основе этого подхода В.А. Ясвиным была предложена для диагностики образовательной среды «Методика векторного моделирования», используемая в качестве диагностического инструмента в нашем исследовании.

Для оценки степени значимости изучения образовательной среды, как фактора развития личности, следует обратить внимание на современные исследования, проведенные в рамках этой темы.

Так, И.М. Улановская, ориентируясь на внутренние задачи образовательного учреждения, разделяла школы на два типа: ориентированные на детей и не ориентированные на детей [68].

К первой группе она относит такие школы, которые ставят и решают в своей деятельности задачи воздействия на учащихся. При этом содержательно задачи школ этой группы весьма разнообразны. Они могут быть направлены преимущественно на обучение детей; на развитие детей; на создание психологически комфортных условий для детей («гуманистическая школа»); на воспитание учащихся.

В школах, не направленных на детей, уроки носят традиционно-адаптивный характер, проходят пассивно, с уклоном на копирование и воспроизведение материала и действий учителя. Учителя не ставят проблем, не возникает проблемных вопросов и у учащихся, отсутствуют дискуссии, во множестве применяются инструкции и команды, игнорируется учебная инициатива детей, не используются новации. В центре деятельности таких школ лежит решение в основном двух задач, связанных не столько с

образованием, сколько с внешними формальными целями – «престижа» и «камеры хранения».

Результаты многих исследований, проводимых в рамках решения проблемы образовательной среды И.М. Улановской, В.И. Пановым, показали, что целевые установки «детоцентрированных» школ дают выраженный развивающий эффект – комплексный или частичный (в интеллектуальной, личностной и социальной сферах). В то время, как в школах, не направленных на детей, целевые установки не позволяют получить развивающий эффект ни в одной сфере (а иногда и препятствуют нормальному возрастному развитию) [68;56].

В школах, направленных на детей, как правило, уроки организуются так, чтобы развивать и поощрять детскую инициативу, ставить учащихся в проблемные ситуации, вызвать у них учебно-содержательное взаимодействие как с учителем, так и друг с другом, способствовать дискуссионному обсуждению, в котором учителя и дети участвуют на равных, содержательно и мотивированно оценивая работу друг друга. Дети, в свою очередь, проявляют высокую познавательную активность, выдвигают собственные гипотезы, внятно аргументируют свои суждения, решают задачи более продуктивно и оригинально. Хотя уроки в такой образовательной среде являются значительно более «познавательно напряженными», эмоциональное состояние и комфортность самоощущения учащихся на них значительно выше.

Сравнительный анализ результативности школ двух выделенных направлений по достигнутому интеллектуальному развитию детей, описанный Ульрихом Траутвайном, также показывает явное преимущество «детоцентрированных» образовательных сред. В них наблюдается существенное приращение уровня умственного развития учащихся (то есть уровень развития теоретического мышления превышает соответствующий ему «в норме» уровень IQ либо соответствует ему). В школах, не

ориентированных на детей, наоборот, уровень развития теоретического мышления оказывается ниже, иногда значительно, интеллектуальных возможностей (наличного IQ) учащихся) [67].

Личностное и социальное развитие учащихся школ с разной направленностью образовательных сред также отличается:

- учащиеся школ, направленных на детей, активно ведущие совместные учебные действия, включенные в партнерские, доброжелательные отношения с учителем, легче приобретают также и опыт социального взаимодействия. Для них большой ценностью становится сама учебная деятельность, возникает высокая учебная мотивация, и в социометрических портретах классов таких школ деловые (учебные) лидеры часто оказываются одновременно и эмоциональными лидерами, и лидерами общения;

- в школах, не ориентированных на детей, ценность учебных достижений существенно ниже, почти третья часть учебных лидеров и звезд оказываются эмоционально изолированными, одноклассники просто не желают общаться с хорошими учениками.

Исследованиями И.М. Улановской и В.И. Панова доказана устойчивость проявления основных процессуальных и результативных качеств образовательной среды. Высокая положительная корреляция обнаружена между:

- с одной стороны, проблемно-дискуссионной, содержательной организацией урока, высокой интенсивностью учебных взаимодействий учащихся и педагога на уроках, высоким уровнем развития теоретического мышления учащихся, их высокой учебной мотивацией и познавательной активностью, более зрелой социально-психологической структурой коллективов классов;

- с другой стороны, авторитарно-монологической организацией урока, более низким, чем возможности детей, уровнем теоретического мышления, низкой учебной мотивацией [68].

В.А. Ясвин в зависимости от условий и характера взаимодействия участников образовательного процесса он выделяет четыре типа образовательных сред: творческую, карьерную, догматическую и безмятежную. Тип образовательной среды определяется по шкалам свободы-зависимости и активности-пассивности учащихся в ней. Так, среда свободной активности, по мнению В.А. Ясвина, будет называться творческой, среда зависимой активности – карьерной, среда зависимой пассивности – догматическая, а среда пассивной свободы – безмятежной [72].

Таким образом, начальная школа является фундаментальным этапом формирования у ребенка мотивации учебной деятельности и субъектности обучения. Образовательная среда начальной школы должна быть организована таким образом, чтобы реализация образовательного процесса оказывала влияние на эти компоненты.

1.4. Модель образовательной среды как фактор формирования у младших школьников эмоционально-волевой сферы

Одной из основных задач нашего исследования стала разработка адекватного диагностического механизма компонентов образовательной среды, способствующих развитию эмоционально-волевой сферы младшего школьника. При этом, нам было важно, чтобы создаваемая диагностическая методика сравнительно легко переводила соответствующие научно-теоретические позиции в практическую плоскость. Прежде чем приступить к анализу и оценке исследуемых образовательных сред, нам было необходимо выделить основные структурные компоненты, способствующие развитию эмоционально-волевой сферы ребенка.

В основу нашей разработки модели образовательной среды, ориентированной на развитие эмоционально-волевой сферы младших школьников, легла теория «локальной образовательной среды» В.А. Ясвина [72]. Наша модель представлена в табл. 1.1.1. Она также состоит из трех компонентов, но содержит только те показатели, которые, на наш взгляд, способствуют развитию эмоционально-волевой сферы личности младшего школьника.

Таблица 1.1.1.

Модель компонентов образовательной среды и их составляющие

компонент	Пространственно-предметный	Социальный	Психодидактический
Содержание	Помещение	Стиль взаимодействия педагога	Образовательная программа
	Зонирование	Готовность педагога к инновационной деятельности	Методы контроля и самоконтроля
	Символика	Изначальная готовность учащихся к школьному обучению	Реализация воспитательной программы
	Легкость трансформации помещения	Социальный статус родителей	
	Методическая и техническая оснащенность		

Модель «локальной образовательной среды» В.А. Ясвина включает в себя три компонента: пространственно-предметный, социальный и психодидактический.

Под пространственно-предметным компонентом понимается материальное окружение ребенка. Сюда входят характеристики помещения, в котором происходит образовательный процесс, доступное детям материально-техническое оснащение кабинета.

В рамках нашего исследования в пространственно-предметный компонент включены следующие показатели:

- легкость пространственной трансформации (возможность переконструировать кабинет под разные виды деятельности и формы работы);

- зонирование (наличие возможности у ребенка осуществлять не только учебную деятельность, но и проявлять собственные интересы – читать, играть, заниматься творчеством);

- символическая насыщенность пространства (необходимо для повышения осознанности ребенком образовательного пространства; сюда входит наличие эмблем, детских работ, фотографий, классных уголков и т.д.);

- наличие материалов, способствующих развитию ребенка (сюда входят настольные развивающие игры, словари, энциклопедии, которыми могут пользоваться дети во время перемен) [60; 48].

Под социальным компонентом образовательной среды в теории В.А. Ясвина понимается характер взаимодействия участников образовательного процесса. Мы выделили следующие показатели, которые могли бы способствовать развитию эмоционально-волевой сферы младшего школьника:

- стиль педагогического общения педагогов (как фактор развития эмоционального отношения ребенка к учебной деятельности и к школе в целом);

- готовность педагогов к инновационной деятельности (как показатель стремления педагога к самообразованию, творчеству, его готовности к новшествам, умение подстраиваться под изменяющиеся обстоятельства);

- взаимодействие с другими организациями (творческими, патриотическими, научными организациями; как показатель широкого круга общения детей);

- уровень изначальной готовности учащихся к школьному обучению на момент поступления в школу (как показатель заданного психологического микроклимата в коллективе детей, т.к. от изначальной готовности зависит адаптация детей);

- социальное положение (статус) родителей учащихся (речь идет об уровне образования родителей, роде их профессиональной деятельности, о степени их вовлеченности в жизнь класса).

Следующий компонент образовательной среды – психодидактический. Включает в себя организацию учебного процесса. Мы выделяем следующие показатели данного компонента:

- образовательная программа (направление программы, ее содержание, возможности освоения программы, зависящие как от учеников, так и от учителя);

- методы контроля и самоконтроля учащихся (способы оценки учителем учеников, организация в среде возможности самооценки);

- реализация воспитательной программы (с учетом того, что воспитательная программа в каждой школе одина для всех, то рассматриваем мы в рамках этого показателя не содержание программы, а способы ее реализации, оцениваем степень включенности в реализацию программы участников образовательного процесса).

Таким образом, нами было выделено 13 показателей, от которых, на наш взгляд, зависит формирование эмоционально-волевой сферы ребенка.

Перечисленные ниже показатели оцениваются с помощью психологических методик: стиль педагогического общения (методика диагностики стиля взаимодействия В.Л. Симонова [23]); готовность педагогов к инновационной деятельности (методика «Инновационная активность педагога» Т.Н. Разуваевой) [39].

Данные о готовности к школе испытуемых на момент поступления в школу, а также о социальном статусе родителей учащихся взяты из архива классного руководителя и школьного психолога.

В ходе исследования возникла проблема определения методов измерения влияния интересующего нас параметра качества образовательной среды на формирование эмоционально-волевой сферы младших школьников. Анализ существующих методик привел к выводу о необходимости использования для решения вышеуказанной диагностической задачи метода экспертных оценок, который позволяет выразить априорную информацию экспертов в численных величинах путём применения различного рода оценочных шкал.

В рамках нашего исследования в экспертную группу вошло 43 человека: 20 человек – родители учащихся от каждой образовательной среды, 7 человек – педагоги дополнительного образования, взаимодействующие с учащимися одной и другой образовательной среды, 16 человек – семиклассники – выпускники начальной школы одной образовательной среды и другой.

С помощью экспертной группы были выявлены показатели, которые могут оказывать влияние на формирование эмоционально-волевой сферы младших школьников. Эти показатели мы назвали *опорными* и по ним составили описательную характеристику благоприятной образовательной среды, представленную во второй главе нашей работы.

Выводы к главе

В ходе анализа литературы было выявлено, что эмоционально-волевая сфера младших школьников характеризуется: легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения,

умственной и физической деятельности эмоциями; непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний – радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия, готовностью к аффекту страха: в процессе учебной деятельности страх ребенок переживает как ожидание неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможности справиться с заданием; школьник ощущает угрозу своему статусу в классе, семье; большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонностью к кратковременным и бурным аффектам, эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе, и оценка этих успехов учителем и одноклассниками; свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются; мимика других воспринимается часто неверно, также, как и истолкование выражения чувств окружающих, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников; исключение составляют базовые эмоции страха и радости, в отношении которых у детей этого возраста уже имеются четкие представления, которые они могут выразить вербально, называя пять синонимичных слов, обозначающих эти эмоции; в младшем школьном возрасте в волевых поступках большую роль играют чувства, которые нередко становятся мотивами поведения; к III классу мотивом волевых поступков учащихся становится бурное развитие нравственных чувств под влиянием школьного коллектива (чувства долга, товарищества и других); одним из важных условий развития воли для младшего школьника является доступность целей; условием проявления учащимися организованности, упорства и других волевых качеств является такая организация деятельности, при которой ребенок видит, свое продвижение к цели и осознает его как следствие собственных действий и усилий.

В психолого-педагогической литературе описано много моделей образовательной среды. Наиболее известными являются коммуникативно-

ориентировочная модель В.В. Рубцова, антрополого-психологическая модель образовательной среды В.И. Слободчикова, психодидактическая модель образовательной среды школы В.П. Лебедевой, В.А. Орлова, В.А. Ясвина, экпсихологическая разработка модели образовательной среды В.И. Панова.

На основе работ авторов нами были выявлены основные компоненты образовательной среды и предложен вариант их диагностики и описания.

Глава 2. Эмпирическое изучение образовательной среды как фактора формирования эмоционально-волевой сферы личности

2.1. Организация и методы исследования

Цель исследования: изучить компоненты образовательной среды, оказывающие влияние на формирование эмоционально-волевой сферы личности младшего школьника и составить модель благоприятной образовательной среды, способствующей ее гармоничному развитию.

Задачи эмпирического исследования:

1. Сформировать выборку и подобрать методы, позволяющие изучить образовательную среду, как фактор формирования эмоционально-волевой сферы личности младшего школьника;

2. Определить и проанализировать показатели эмоционально-волевой сферы младших школьников, обучающихся в разных образовательных средах;

3. Провести сравнительный анализ и интерпретацию полученных результатов.

Объект исследования: эмоционально-волевая сфера младших школьников, обучающихся в общеобразовательном и гимназическом классе.

Предмет исследования: образовательная среда, как фактор развития эмоционально-волевой сферы младших школьников.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что существуют различия в формировании эмоционально-волевой сферы младших школьников, обучающихся в разных образовательных средах.

Этапы эмпирического исследования:

1 этап: формирование выборочной совокупности, подбор методов и методик для проведения исследования. Организация и проведение исследования.

2 этап: анализ и интерпретация результатов диагностики эмоционально-волевой сферы младших школьников.

3 этап: описание структурных компонентов образовательной среды

4 этап: организация и проведение сравнительного анализа и интерпретации полученных результатов.

Для достижения цели и решения поставленных в работе задач были использованы следующие методы:

- метод изучения научной психолого-педагогической литературы, архивных материалов.

- психодиагностический метод.

- метод количественного и качественного анализа полученных данных.

В качестве диагностических методов эмоционально-волевой сферы младших школьников были использованы: проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой; [53]; методика «Лесенка» для изучения представлений о том, как ребёнок оценивает себя [28].

Исследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Майская гимназия Белгородского района Белгородской области». Общее количество выборки – 44 человека, из них 22-учащиеся гимназического класса, 22-учащиеся общеобразовательного класса.

Опрос проводился в первой половине учебного дня в привычной для детей обстановке, без присутствия учителя, так как методика предполагала выражение ребёнком отношения к школьной жизни, в том числе и к учителю.

Диагностика самооценки учащихся по методике «Лесенка» проводилась в индивидуальной форме. Каждому ребёнку была предложена

лесенка из семи ступенек и три одинаковые фигурки разной величины. Далее ребенку была предложена следующая инструкция: «Вот лесенка. Если на ней расположить всех ребят, то здесь (первая ступенька) будут стоять самые хорошие ребята, тут (вторая и третья) – хорошие ребята, на этой (четвертая) – и не плохие и не хорошие, тут (пятая и шестая) – плохие ребята, а на этой ступеньке (седьмая) – самые плохие. Выбери фигурку, которая тебе больше нравится и поставь ее на ту ступеньку, на которую ты поставил бы себя»

При анализе результатов учитывался размер выбранной фигурки и номер ступеньки. Согласно методике 1 ступеньку выбирают дети с завышенной самооценкой, ступеньки 2 и 3 для детей с адекватной самооценкой, ступенька 4 – заниженная самооценка, ступеньки 5 и 6 – низкая самооценка, 7 ступеньку выбирают дети с резко заниженной самооценкой.

Для диагностики стиля взаимодействия у педагогов использовалась методика В.Л. Симонова [23]. Диагностируемым было предложено ответить на 50 групп вопросов, каждый из которых указывает на один из видов педагогического общения. Обработка результатов проходила в два этапа: вначале подсчитывались «сырые» баллы по каждому виду педагогического взаимодействия. Далее баллы переводились в проценты, указывающие на ведущий, характерный для данного воспитателя стиль взаимодействия.

Готовность педагогов к инновационной деятельности изучалась с помощью методики Т.Н. Разуваевой [39]. Она включает в себя 10 утверждений, позволяющих выявить частоту и регулярность решения педагогом общих задач инновационной деятельности.

Испытуемому предлагается следующая инструкция «Как часто, в процессе своей работы в школе Вы совершаете приведенные ниже действия?» и варианты ответов: регулярно или очень часто; хотя не регулярно, но довольно часто; не часто, но и не редко; редко; очень редко или никогда.

В зависимости от регулярности включения приведенных действий в свою работу учителям начисляются баллы по 10 пунктам методики. Каждый вопрос методики имеет свой весовой коэффициент, который зависит от способности вопроса дифференцировать учителей на высокоактивных и низкоактивных. Балльная оценка показателя активности участия в инновационной деятельности определяется как сумма оценок первичных показателей. Балльная оценка может варьировать от 0 до 58. В качестве оценки инновационной активности педагогического коллектива принимается среднее значение инновационной активности его членов [39].

В результате исследования все учителя, в зависимости от уровня их активности в инновационной деятельности, делятся на три группы: с высоким, со средним и с низким уровнем.

2.2. Анализ и интерпретация результатов диагностики эмоционально-волевой сферы младших школьников

По показателям работоспособности выборка разделилась на четыре группы: группа детей с хроническим переутомлением, группа детей с компенсируемым состоянием усталости, с оптимальным уровнем работоспособности и группа детей с состоянием перевозбуждения.

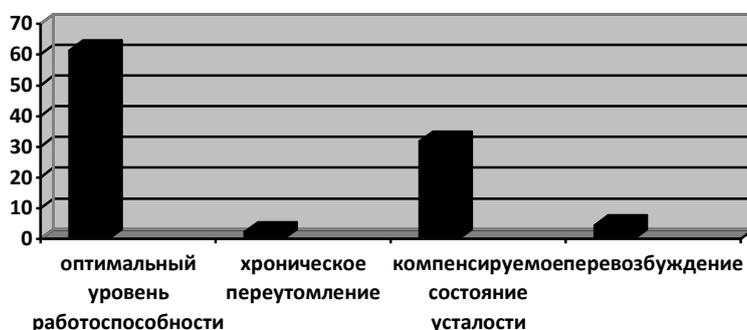


Рис. 1. Распределение всей выборки по показателю работоспособности (%)

Из общего числа выборки у 2,3% детей выявлено хроническое переутомление, 31,8% характеризуются компенсируемым состоянием усталости, 61,4% имеют оптимальный уровень работоспособности, 4,5% детей находятся в состоянии перевозбуждения.

После определения уровней работоспособности по всей выборке, мы сравнили данные в гимназическом и общеобразовательном классе. При сравнении было выявлено, что дети с хроническим переутомлением есть только в общеобразовательном классе – 4,5%, детей с компенсируемым состоянием усталости в гимназическом классе больше чем в общеобразовательном: 36,4% и 27,3%, детей с оптимальной работоспособностью больше в общеобразовательном классе 63,6% и 59,1%, детей, для которых характерно перевозбуждение одинаковое количество в обоих классах – 4,5%.

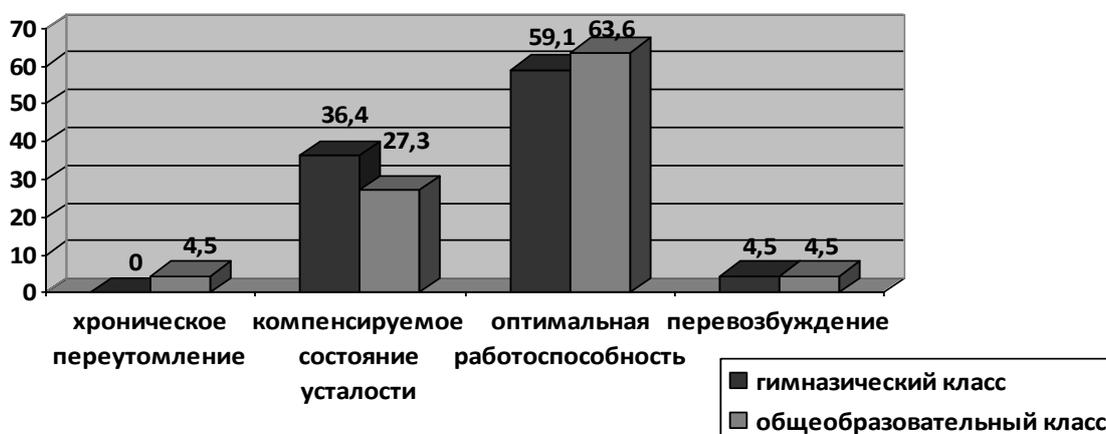


Рис.2. Распределение учащихся гимназического и общеобразовательного классов по показателю работоспособности (%)

Полученные данные, на наш взгляд, являются результатом выполнения первоклассниками учебной деятельности разной степени сложности. Об этом свидетельствует тот факт, что в гимназическом классе, где образовательная программа сложнее и требования к ребёнку выше, детей с компенсируемым состоянием усталости больше чем в общеобразовательном классе, к тому же,

в гимназическом классе меньше детей имеют оптимальный уровень работоспособности.

Наличие первоклассников с хроническим переутомлением только лишь в общеобразовательном классе может являться результатом того, что, в отличие от гимназического класса, в них попадают наименее подготовленные к учебной деятельности дети. Этот факт можно подтвердить результатами диагностики готовности к школе, полученными школьным педагогом-психологом в начале учебного года. По результатам диагностики высокий уровень готовности к школьному обучению в гимназическом классе имеют 30,8% детей, а в общеобразовательном классе только 11,1%. Хроническое переутомление, как нам известно, возникает у ребёнка после долгих утомительных непосильных нагрузок и отсутствия возможности восстанавливать силы. Можно предположить, что в группу детей с хроническим переутомлением вошли те, кто не способен в полной мере усваивать учебную программу, и вынужден работать в школе на пределе своих возможностей.

Наличие в обоих классах детей с состоянием перевозбуждения можно объяснить, опираясь на две позиции. В работе М.Ю. Власовой «Факторы, влияющие на работоспособность первоклассников» было выявлено, что к детям с хроническим переутомлением и перевозбуждением, как правило, относятся те, кто имеют третью группу здоровья, однако, эта гипотеза не подтвердилась, в нашем случае эти дети относятся к первой и второй основным группам здоровья. Таким образом, мы больше склонны к позиции других исследователей, которые считают, что перевозбужденное состояние ребёнка, проявляющееся в неожиданных всплесках активности, беготне на переменах, бессоннице, могут быть причиной переутомления. Состояние перевозбуждения возникает в результате скачков артериального давления, спонтанных сокращений сердечной мышцы, вызванных непосильными физическими нагрузками [16].

Эмоциональное состояние первоклассников определялось по девяти показателям: отношение к себе, настроение, когда идёшь в школу, настроение на уроке чтения, на уроке письма, на уроке математики, настроение при разговоре с учителем, настроение при общении с одноклассниками, настроение дома, настроение при подготовке уроков. Отношение к каждой категории ребёнок выражал с помощью цветных карандашей: синий, красный, желтый, зелёный, фиолетовый, коричневый, серый, чёрный. Положительное отношение ребёнка к ситуации характеризовалось жёлтым, синим, красным, серым, зелёным цветами, отрицательное – чёрным, коричневым, фиолетовым, амбивалентность определялась по использованию нескольких цветов по отношению к одной категории.

Прежде чем интерпретировать показатели эмоционального состояния первоклассников, мы оценили способность детей дифференцировать эмоции. Исходя из полученных данных, следует, что среднее значение от общего числа правильных ответов детей составляет 7,3 из максимально возможных 10, среднее значение от общего числа неправильных ответов – 2,6, число амбивалентных ответов – 0,1.

Следует отметить, что количество правильных ответов у детей общеобразовательного класса выше, чем у детей гимназического класса (162 и 159). Можно предположить, что это связано с условиями обучения детей. В гимназическом классе, учитывая сложность образовательной программы, детям приходится больше времени посвящать учебной деятельности, иногда, жертвуя собственными желаниями и интересами. Из-за большого объема работы на уроках детям приходится постоянно преодолевать себя, вырабатывая усидчивость и силу воли, контролируя поведение и эмоции, из-за больших объемов домашней работы учащиеся гимназического класса меньше проводят времени на улице, меньше общаются со сверстниками, играют. В связи с наибольшим ограничением активности и свободы в

действиях и проявлении эмоций, учащиеся гимназического класса имеют показатели дифференцировки эмоций ниже, чем учащиеся общеобразовательного класса.

О.А. Орехова – автор использованной в работе методики предложила разделить обозначенные эмоции на блоки. Счастье и горе входят в блок базового комфорта, справедливость и обида – в блок личностного роста, дружба и ссора – в блок межличностного взаимодействия, доброта и злоба – в блок потенциальной агрессии, а скука и восхищение – в блок познания. При подсчёте правильных ответов по всей выборке было выявлено, что наиболее развитыми являются блок базового комфорта, блок познания и блок потенциальной агрессии. У детей гимназического класса больше всего развит блок познания и блок базового комфорта, у детей общеобразовательного класса – блок потенциальной агрессии.

Наиболее сформированными у всей выборки оказались блок базового комфорта и блок познания. Высокая степень дифференциации таких чувств как горе, счастье, скука и восхищение говорят о том, что уже имеющийся жизненный опыт детей, позволяет им узнавать эти виды чувств и давать им правильную качественную оценку. Сформированность именно этих двух блоков, на наш взгляд, определяется их актуальность на данном этапе жизнедеятельности ребёнка. Блок познания связан с учебной деятельностью, а блок базового комфорта включает в себя традиционные «базовые» чувства, наиболее часто переживаемые человеком.

В гимназическом классе наиболее сформированным оказался блок потенциальной агрессии. Это говорит о том, что дети хорошо различают такие чувства, как доброта и злоба. На наш взгляд, причины таких показателей не связаны с учебной деятельностью и школьной средой, для правильной интерпретации этих показателей необходимо выяснить условия семейного воспитания детей.

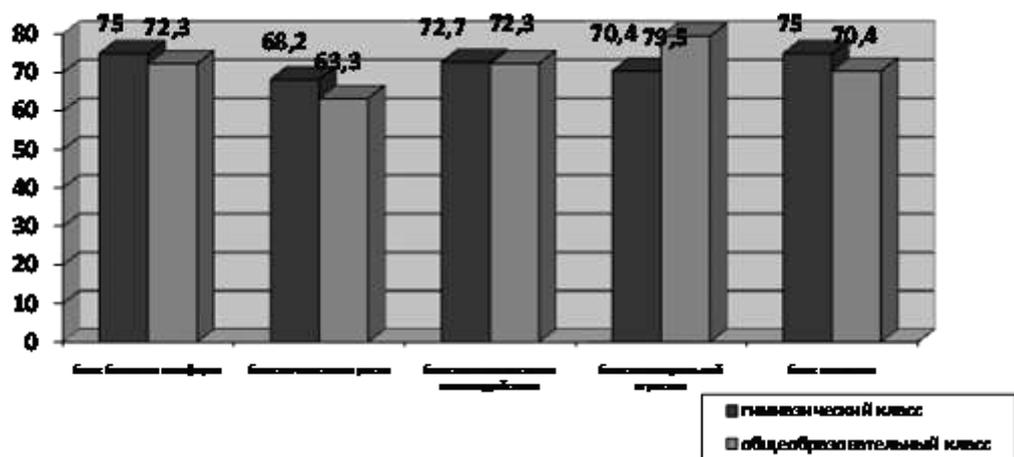


Рис. 3. Распределение выборки по показателю сформированности блоков личностных отношений в гимназическом и общеобразовательном классах (%)

При обработке показателей эмоционального состояния было выявлено положительное, отрицательное и амбивалентное отношение детей к девяти категориям: ты, твоё настроение на уроке чтения, на уроке письма, на уроке математики; настроение, когда ты разговариваешь с учителем, когда ты общаешься со своими одноклассниками, когда ты находишься дома, когда ты делаешь уроки. Самыми предпочитаемыми среди детей оказались категории: ты, настроение на уроке письма и настроение, когда находишься дома. Наиболее отвергаемая категория: настроение, когда делаешь уроки.

Таблица 2.2.1

Эмоциональное отношение младших школьников к школьным ситуациям (%)

Вся выборка	Показатели эмоционального отношения								
	К себе	К школе	К чтению	К письму	К учителю	К одноклассникам	К дому	К домашнему заданию	К математике
положительное	77,3	63,6	70,4	47,7	65,9	47,7	70,4	40,9	68,2
отрицательное	11,4	20,4	15,9	38,6	9,1	18,2	6,8	45,4	13,6
амбивалентное	11,4	15,9	13,6	13,6	25	34,1	22,7	13,6	18,2

Распределение предпочтений по отношению к предложенным ситуациям в гимназическом и общеобразовательном классе заметно отличаются. Например, в общеобразовательном классе самым предпочитаемым оказался домик, в котором живёт настроение, когда ты идешь в школу, в то время как в гимназическом классе по количеству положительных ответов он занимает одно из последних мест.

Таблица 2.2.2

Эмоциональное отношение учащихся гимназического класса к школьным ситуациям (%)

Гимназический класс	Показатели эмоционального отношения								
	К себе	К школе	К чтению	К письму	К учителю	К одноклассникам	К дому	К домашнему заданию	К математике
положительное	77,2	45,4	72,7	40,9	59,1	45,4	68,2	27,3	54,5
отрицательное	4,5	27,3	9,1	40,9	9,1	13,6	9,1	50	13,6
амбивалентное	18,2	27,3	18,2	18,2	31,8	40,9	22,7	22,7	31,8

Важно так же отметить, что в гимназическом классе значительно больше амбивалентных ответов. Этот факт подтверждает гипотезу автора методики о том, что к амбивалентной группе будут относиться дети со слабой дифференциацией эмоций. Результаты дифференциации в гимназическом классе были ниже, чем в общеобразовательном.

По результатам диагностики видно, что общий положительный эмоциональный фон преобладает в общеобразовательном классе. В общеобразовательном классе дети дают больше положительных оценок ситуациям, чем учащиеся гимназического класса. Большая разница в количестве положительных оценок у детей разных образовательных сред отмечается в категориях, связанных не с учебными ситуациями, а с социальными: «настроение, когда идешь в школу», «когда разговариваешь с

учителем», «когда общаешься с одноклассниками». Это говорит о том, что в общеобразовательном классе более благоприятная и психологически комфортная обстановка для детей. Это подтверждают и результаты диагностики самооценки учащихся.

Таблица 2.2.3

Эмоциональное отношение учащихся общеобразовательного класса к школьным ситуациям (%)

Общеобразовательный класс	Показатели эмоционального отношения								
	К себе	К школе	К чтению	К письму	К учителю	К одноклассникам	К дому	К домашнему заданию	К математике
положительное	77,2	81,8	68,2	54,5	72,7	50	72,7	54,5	81,8
отрицательное	18,2	13,6	22,7	36,4	9,1	22,7	4,5	40,9	13,6
амбивалентное	4,5	4,5	9,1	9,1	18,2	27,3	22,7	4,5	4,5

Следует отметить следующую особенность полученных результатов диагностики уровня самооценки: результаты диагностики в гимназическом классе можно назвать более дисгармоничными, т.к. в нем больше учащихся с неадекватно завышенной и неадекватно заниженной самооценкой, в то время, как в общеобразовательном классе детей с заниженной самооценкой совсем не оказалось.

Завышенная самооценка для детей младшего школьного возраста является нормой, поэтому, говорить о ее «неадекватности», анализируя полученные данные, не стоит.

Показатель большого числа учащихся гимназического класса с заниженной самооценкой следует интерпретировать исходя из того, что учащиеся данной образовательной среды чаще находятся в ситуации публичного оценивания. Учитывая требовательность школы к гимназическим классам, как к «лицу гимназии», этим детям чаще приходится принимать участие в мероприятиях, олимпиадах, что ставит ребенка в

ситуацию гласной или негласной оценки. По результатам первенства или не первенства, участия или неучастия, дети способны самостоятельно делать вывод о своей успешности, что может способствовать формированию позиции «неудачника» или «отстающего».

Таким образом, говоря о состоянии эмоционально-волевой сферы, учащихся разных образовательных сред, можно сделать следующие выводы: детей с компенсируемым состоянием усталости в гимназическом классе больше, чем в общеобразовательном; общеобразовательном классе большая часть детей имеет оптимальный уровень работоспособности; уровень дифференциации эмоций у детей гимназического класса ниже, чем у детей общеобразовательного класса; у детей гимназического класса наиболее сформирован блок базового комфорта и блок познания, у детей общеобразовательного класса – блок потенциальной агрессии; в общеобразовательном классе больше всего положительных оценок имеет настроение, когда дети идут в школу, в гимназическом классе эта ситуация имеет меньше всего положительных оценок; в гимназическом классе амбивалентных оценок больше, чем в общеобразовательном; в общеобразовательном классе больше положительных оценок; дети гимназического класса больше подвержены формированию заниженной самооценки.

2.3. Анализ реализации модели образовательной среды как фактора формирования эмоционально-волевой сферы личности младших школьников в гимназическом и общеобразовательном классах

Для оценки образовательных сред была составлена сводная таблица с описанными в параграфе 1.4 показателями и их компонентами и по этим пунктам был проведен анализ.

Таблица 2.2.4

Сравнительный анализ образовательных сред по описанным компонентам

Компонент	Составляющие	Класс гимназический	Класс общеобразовательный
Предметно-пространственный	Помещение	Кабинет находится на противоположной от солнца стороне, хорошо проветривается, на общей площади умещается 28 человек вместе с учителем, в наличии 13 парт, 4 конторки	Кабинет находится на солнечной стороне, окна плохо затенены, на общей площади умещается 25 человек вместе с учителем, в наличие 13 парт, 2 конторки, в рекреации, в которой находится кабинет, оборудован спортивный уголок, где дети могут проводить время перемен
	Легкость трансформирования	Возможности трансформирования нет	Есть возможность переставить парты для работы в группах и для работы в общем круге
	Зонирование	Вся площадь кабинета задействована в учебной деятельности	В конце кабинета есть ковер для игр и две парты для свободной деятельности во время перемен
	Символика	Оборудован классный уголок, который постоянно обновляется учителем совместно с детьми, выставка рисунков и поделок детей, доска с фотографиями, у детей общая строгая форма	Оборудован классный уголок, уголок природы, у детей единая общая форма, однако, соблюдение этого требования не контролируется строго
	Методическая и техническая оснащенность	Имеется своя библиотека со словарями и энциклопедиями	Имеется своя библиотека с книгами для внеклассного чтения, детскими журналами, раскрасками и словарями
Социальный	Стиль педагогического общения	авторитарный	демократический
	Готовность педагога к инновационной деятельности	высокий	средний
	Изначальная готовность учащихся к школьному	На момент поступления в школу 93 % учащихся имели высокий уровень готовности к школьному	На момент поступления в школу 46,3 % имели высокий уровень готовности к школьному

	обучению	обучению, 17% средний уровень	обучению, 33,8 % средний уровень, 19,9 % - низкий уровень
	Социальный статус родителей учащихся	30% мам учащихся являются домохозяйками, 56% всех родителей являются индивидуальными предпринимателями, 16 % родителей имеют ученую степень, 7 % родителей в разводе	9% мам являются домохозяйками, 12 % родителей находятся в разводе, 14% родителей являются индивидуальными предпринимателями
Психодиактический	Образовательная программа	Реализуется УМК Н.Ф. Виноградовой «Начальная школа 21 века».	Реализуется УМК «Школа России».
	Методы контроля и самоконтроля	Строгая пятибалльная система оценок. Часто преобладает качественная оценка учителя «хорошо-плохо», «справился - не справился». Творческие работы «лучшие» (по мнению класса или учителя) вывешиваются на классную выставку, работы «неудачные» никак не отмечаются	Помимо традиционной системы оценок, учитель реализовывает гибкую систему оценок разного содержания в виде смайликов, эмоций, цветowych карточек. Творческие работы все выставляются на общей классной выставке
	Реализация воспитательной программы	Все мероприятия подготавливаются учителем совместно с детьми. Дети принимают участие в качестве исследователей, активно реализуется проектная деятельность	Реализация воспитательной программы больше формальная. Реализуется учителем

Как показал сравнительный анализ, условия обучения и его содержание в разных образовательных средах очень различается. Отличия имеются как качественные, так и количественные.

Анализ составляющих пространственно-предметного компонента показал, что образовательная среда гимназического класса в меньшей степени создает условия для неформального общения учащихся между собой. А ведь в межличностном общении со сверстниками дети учатся распознавать эмоции, чувствовать себя и другого. Возможно, поэтому результаты диагностики показали слабую дифференциацию эмоций в этом классе. Однако, следует отметить, что даже внешняя среда подталкивает

учащихся к поисковой исследовательской деятельности. Детей окружает большое количество книг, словарей, энциклопедий, что облегчает и стимулирует самостоятельное получение интересующих знаний.

Значительными являются и различия социального компонента. Атмосфера, которую создают вокруг ребенка учитель и родители, во многом определяет эмоциональное отношение ребенка и к окружающим, и к самому себе. Анализ образовательных сред показал, что более благоприятная эмоциональная обстановка в семьях детей гимназического класса: много мам являются безработными, а значит – имеют возможность больше времени проводить с ребенком, процент неполных семей ниже, чем в образовательном классе. Однако, результаты диагностики эмоционально-волевой сферы говорят о том, что не всегда эти факторы могут влиять благоприятно. Так, в гимназическом классе больше отрицательных реакций на дом и на отношения с родителями. Можно предположить, что связано это с гиперопекой или предъявлением слишком высоких требований к ребенку: успешные родители хотят видеть успешного ребенка. Отсюда и показатели заниженной самооценки в гимназическом классе. Результаты диагностики эмоционально-волевой сферы объясняются и выявленными особенностями стиля педагогического общения. Учащиеся общеобразовательного класса более положительно оценивают своего демократического учителя, чем дети гимназического класса, в котором учитель предпочитает авторитарный стиль.

На показатели самооценки не меньшее влияние оказывает и содержание составляющих психодидактического компонента. Как показало наблюдение, классы отличаются по методам оценки детей. В гимназическом классе предъявляются более жесткие и конкретные оценки: либо хорошо, либо плохо, либо справился, либо не справился. Строгость условий и постоянная попытка стать лучшим среди одноклассников слишком утомляют детей, стрессируют. Возможно, поэтому общее эмоциональное состояние детей гимназического класса больше отрицательное, чем положительное. В

общеобразовательном классе, наоборот, существует гибкая система оценок. Помимо общепринятой пятибальной системы, учитель старается отметить сильную сторону каждого ученика. Это не вызывает чувства соперничества в классе, не создает условий для формирования заниженной самооценки. Эта особенность, возможно, не стимулирует ребенка к достижению наибольших успехов, но, способствует формированию положительного эмоционального фона у ребенка.

Для изучения степени влияния показателей на формирование эмоционально-волевой сферы, мы привлекли экспертную группу, в которую вошло 43 человека: 20 человек – родители учащихся от каждой образовательной среды, 7 человек – педагоги дополнительного образования, взаимодействующие с учащимися одной и другой образовательной среды, 16 человек – семиклассники – выпускники начальной школы одной образовательной среды и другой. Мы предложили им список компонентов и их составляющих и попросили оценить по пятибалльной шкале степень влияния каждого из них на формирование эмоционально-волевой сферы.

Эти составляющие мы сделали опорными, в описании модели гармоничной образовательной среды, способствующей развитию эмоционально-волевой сферы младших школьников. Описание данной модели представлено в параграфе 2.4.

2.4. Содержание опорных компонентов в образовательной среде, способствующей формированию эмоционально-волевой сферы

Метод экспертных оценок позволил выявить самые значительные составляющие, которые, по мнению экспертов, оказывают влияние на формирование эмоционально-волевой сферы. В Таблице 2.2.5. они выделены цветом.

Для описания модели образовательной среды, способствующей формированию эмоционально-волевой сферы младших школьников, за основу были взяты только опорные показатели.

Таблица 2.2.5

Модель компонентов образовательной среды с опорными составляющими

компонент	Пространственно-предметный	Социальный	Психодидактический
Содержание	Помещение	Стиль взаимодействия педагога	Образовательная программа
	Зонирование	Готовность педагога к инновационной деятельности	Методы контроля и самоконтроля
	Символика	Изначальная готовность учащихся к школьному обучению	Реализация воспитательной программы
	Легкость трансформации помещения	Социальный статус родителей	
	Методическая и техническая оснащенность		

Символика. Ценность этого компонента состоит в том, что символика класса формирует чувство коллективизма, ощущения ребенком своей причастности к определенному коллективу. К содержанию этого компонента относится наличие классного уголка с общими фотографиями, паспортом класса, наличие общей формы (значков), отличающих этот класс от других. Важно, чтобы ответственность за содержание уголка была распределена среди детей, а не находилась под контролем учителя.

Методическая и техническая оснащенность. Для формирования благоприятной образовательной среды, в которой ребенок сможет развивать свои чувства и эмоции, должны быть организованы условия не только для учебной деятельности, но и для удовлетворения личных социальных и интеллектуальных потребностей. На переменах у детей должна быть

возможность читать, играть, взаимодействовать. Хорошо, если в классе есть несколько настольных игр, для организации групповой неформальной деятельности детей, есть энциклопедии, удовлетворяющие разные запросы детей, раскраски и другие материалы для творчества.

Стиль взаимодействия педагога. Один из важных составляющих психологически безопасной образовательной среды. Учитель начальных классов занимает особое положение в сознании младшего школьника. Важно, чтобы он сумел наладить доверительные отношения с детьми- не подвергал жесткой критике, мог справедливо решить спор или конфликт, возникший среди детей, но, в то же время, мог выстраивать границы и предъявлять адекватные требования (правила) и контролировать их соблюдение каждым учащимся. Для этого лучше подходит демократический стиль.

Готовность педагога к инновационной деятельности. Этот компонент многое говорит о профессионализме и личности учителя. Педагог, стремящийся к инновационной деятельности, должен уметь подстраиваться под изменяющиеся условия, должен находиться в поиске и стараться привносить новое в свою деятельность. С таким педагогом детям будет интересно, а заинтересованность будет способствовать развитию партнерских отношений.

Социальный статус родителей. К сожалению, на содержание этого компонента учитель повлиять не может. Но контролировать и собирать эту информацию необходимо, для организации психологической службы в классе и контроля детей «группы риска».

Методы контроля и самоконтроля. Главное правило благоприятной и психологически безопасной среды в организации этого компонента – вариативность оценки. Учитель должен ставить не только общепринятые «отметки», но и уметь грамотно ребенка «оценивать». Оценка, в отличие от отметки, должна быть более вариативна, должна отмечать разные стороны личности учащихся.

Выявленные опорные составляющие – то, на чем должны быть сфокусированы усилия при решении сложной управленческой задачи проектирования образовательной среды, без которой нельзя достичь качественного образовательного результата, особенно субъектно – ориентированного уровня.

Планомерное изменение опорных составляющих образовательной среды составит «критическую массу изменений» и создаст условия для осуществления соответствующего педагогического процесса, который в свою очередь затребует изменения и остальных, менее связанных с педагогическим процессом, компонентов.

Выводы к главе

Подводя итог второй главы, следует отметить, что выявленные особенности не позволяют сделать вывод о том, какая среда лучше. Результаты показывают, на сколько разными, в зависимости от созданных условий, могут быть образовательные среды и как они могут изменять вектор развития обучающихся в них младших школьников.

Анализ эмоционально-волевой сферы младших школьников выявил следующие различия: наибольшая часть выборки относится к группе детей с оптимальным уровнем работоспособности; детей с компенсируемым состоянием усталости в гимназическом классе больше, чем в общеобразовательном; в общеобразовательном классе большая часть детей имеет оптимальный уровень работоспособности; уровень дифференциации эмоций у детей гимназического класса ниже, чем у детей общеобразовательного класса; у детей гимназического класса наиболее сформирован блок базового комфорта и блок познания, у детей общеобразовательного класса – блок потенциальной агрессии; в

общеобразовательном классе больше всего положительных оценок имеет настроение, когда дети идут в школу, в гимназическом классе эта ситуация имеет меньше всего положительных оценок; в гимназическом классе амбивалентных оценок больше чем в общеобразовательном; у детей с компенсируемым состоянием усталости низкий уровень положительного отношения к себе, а также ко всем ситуациям, относящимся к учебной деятельности (урок чтения, письма, математики, подготовка домашней работы); у детей с компенсируемым состоянием усталости возрастает потребность в общении с учителем, одноклассниками, потребность в домашней обстановке; в гимназическом классе у детей с компенсирующим состоянием усталости больше положительных оценок настроению на уроке чтения, письма; в общеобразовательном классе у детей с компенсирующим состоянием усталости потребность в общении с учителем выше, чем у детей с компенсирующим состоянием усталости в гимназическом классе; в гимназическом классе потребность быть дома у детей с компенсирующим состоянием усталости ниже, чем у детей с оптимальным уровнем работоспособности; в гимназическом классе наибольший процент детей с заниженной самооценкой; в наибольшей степени на формирование эмоционально-волевой сферы младших школьников влияют такие компоненты, как символика, методическая и техническая оснащенность, стиль взаимодействия педагога, готовность педагога к инновационной деятельности, социальный статус родителей, методы контроля и самоконтроля.

В ходе анализа образовательных сред выяснилось, что условия, созданные в гимназическом классе в большей степени способствуют развитию учебной деятельности, а условия, созданные в общеобразовательном классе, способствуют развитию нравственных качеств учащихся.

Выявленные для моделирования образовательной среды компоненты, и оценка их экспертной группой показывают, на сколько важна совокупность всех внешних и внутренних условий обучения: видна роль родителей, влияние личности учителя, оснащенность кабинета и т.д. Все это создает разные условия и способствует развитию разных сторон личности и психики младших школьников.

Заключение

Как показывает практика, школа мало внимания уделяет развитию эмоционально-волевой сферы младших школьников. Существующее положение можно объяснить лишь недооценкой роли взаимодействия позитивных и негативных эмоций в развитии личности, которым традиционно придается лишь значение регуляции деятельности. В настоящее время большинство психологов, занимающихся изучением интеллектуальной деятельности, признает роль эмоций в мышлении. Больше того, высказывается мнение, что эмоции не просто влияют на мышление, но являются обязательным его компонентом, или что большинство человеческих эмоций интеллектуально обусловлено. Выделяют даже интеллектуальные эмоции. Эмоциональная окрашенность является одним из условий, определяющих произвольное внимание и запоминание, этот же фактор способен существенно облегчить или затруднить произвольную регуляцию данных процессов.

Для решения вопроса развития эмоционально-волевой сферы личности младших школьников образовательная среда может стать мощным инструментом, способствующим, если не развитию при помощи конкретно

направленных методов, то, хотя бы поддержанию благоприятных условий для естественного бережного развития этой части личности.

Целью нашего исследования было изучить компоненты образовательной среды, оказывающие влияние на формирование эмоционально-волевой сферы личности младших школьников и составить модель благоприятной образовательной среды, способствующей ее гармоничному развитию.

В соответствии с целью, в процессе исследования, нам удалось решить следующие задачи:

1. Теоретически обосновать рассмотрение образовательной среды как фактора формирования эмоционально-волевой сферы младших школьников, выделить ее основные компоненты.

2. Изучить особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников.

3. Выявить влияние компонентов образовательной среды на показатели эмоционально-волевой сферы личности.

4. Описать модель образовательной среды как фактора формирования у младших школьников эмоционально-волевой сферы.

В ходе исследования была подтверждена гипотеза исследования о существовании различий в формировании эмоционально-волевой сферы младших школьников, обучающихся в разных образовательных средах, выделенных по предметно-пространственному, социальному и психодидактическому показателям на примере гимназического и общеобразовательного классов, а именно: в гимназическом классе по сравнению с общеобразовательным у младших школьников ниже уровень дифференциации эмоций, выше уровень неадекватных (завышенной и заниженной) самооценок, в эмоциональной сфере наиболее сформированы блоки базового комфорта и познания; в общеобразовательном классе у младших школьников выше общий положительный эмоциональный фон,

больше положительных оценок учебным и не учебным ситуациям, более выражен оптимальный уровень работоспособности, в эмоциональной сфере наиболее сформирован блок потенциальной агрессии.

Научная новизна работы состоит в том, что на основе анализа литературы и личного наблюдения, предпринимается попытка описания модели образовательной среды, способствующей развитию эмоционально-волевой сферы личности младших школьников.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования и разработанной модели для организации продуктивной комплексной образовательной среды, способствующей развитию эмоционально-волевой сферы личности младших школьников. Кроме того, разработанная модель ориентирована не на образовательное учреждение в целом, а на класс. Соответственно, реализацию предлагаемой модели образовательной среды может осуществлять и контролировать не администрация школы, а сам учитель.

Актуальность темы оставляет для исследователей – педагогов и психологов возможность дальнейшего поиска решения проблемы благоприятности образовательной среды для формирования эмоционально-волевой сферы младших школьников. Степень разработанности модели позволяет внедрить теорию в практическую сферу и проверить ее эффективность экспериментальным путем.

Список использованных источников

1. Абакумова, И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе / И.В. Абакумова. – Ростов н/Д.: Перо. – 2003. 257 с.
2. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили – М.: Просвещение. – 2007. – 296 с.
3. Амонашвили, Ш.А. Как живете, дети? / Ш.А. Амонашвили – М.: Дрофа. – 1986. – 567 с.
4. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев. – М.: Академия. 1980. – 314 с.
5. Аникеева, Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева – М.: Риор. 2006. – 217 с.
6. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия К16 в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / М.: Просвещение. 2008. – 286 с.
7. Басов, М.Я. Общие основы педологии / М.Я. Басов. – М.: Алетейя. 2007. – 776с.
8. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова – М.: Просвещение. – 2002. – 314 с.
9. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Л.И. Божович – М.: Академия. – 2003. – 415 с.
10. Божович, Л.И. Психолгический анализ условий формирования и строения гармоничной личности / Л.И. Божович – М.: Просвещение. – 1991. – 248 с.
11. Бреслав, Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав – М.: Смысл; центр «Академия». – 2004. – 544 с.

12. Васин, Е.К. Закономерности технологического образования в условиях информатизации / Е.К. Васин // Современные проблемы науки и образования – 2013. - № 4 [Электронный ресурс]. – URL: www/sciencs-education.ru/110-9912 (дата обращения: 15.01.2017)
13. Веккер, Л.М. Психика и реальность – единая теория психических процессов / Л.М. Веккер – М.: Смысл. – 2004. – 867 с.
14. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л.М. Веккер – М.: Смысл. – 2002. – 373 с.
15. Витушкина, Э.В. Особенности формирования самооценки младших школьников как основы достижения личностного результата образования / Э.В. Витушкина, Т.В. Кружилина // Вестник Челябинского педагогического государственного университета – 2016. - № 3. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-formirovaniya-samootsenki-mladshih-shkolnikov-kak-osnovy-dostizheniya-lichnostnogo-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 24. 02. 2016)
16. Водяненко, Г.Р., Образовательное пространство человека / Г.Р. Водяненко // Теория и практика общественного развития. – 2012. - № 2 – С. 32-38.
17. Гельгорн, Э. Эмоции и эмоциональные расстройства / Э. Гельгорн, Дж. Луфборроу – М.: Ресурс. – 1996. – 314 с.
18. Головлева, С.М. Компоненты образовательной среды субъектно-ориентированного типа педагогического процесса / С.М. Головлева // Ярославский педагогический вестник. – 2015. № 4 [Электронный ресурс]. – URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2015_4/07.pdf (дата обращения: 14.04.2016)
19. Демина, Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова – М.: Просвещение. – 2000. – 108 с.
20. Дендебер, И.А. Развивающая образовательная среда школы, и адаптация к ней учащихся подросткового возраста. «Компетентностный

подход в образовании как основа реализации стандартов второго поколения: от теории к практике: материалы второй межрегиональной научно-практической конференции / И.А. Дендебер. – Воронеж: ВГПУ. – 2010. – 96 с.

21. Дерябо, С.Д. Диагностика эффективности образовательной среды / С.Д. Дерябо - М.: Просвещение. – 2005. – 287 с.

22. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин – Ростов н/Д.: РаКурс. – 1996. – 364 с.

23. Дидактика технологического образования: книга для учителя / под ред. П.Р. Атутова. – М.: ИОСО РАО. – 2017. – 245 с.

24. Додонов, Б.И. Эмоции как ценность / Б.И. Додонов – М.: Просвещение. – 1998. – 298 с.

25. Жесткова, Н.А. Развитие эмоционально-волевой сферы младших школьников в процессе обучения / Н.А. Жесткова // Символ науки – 2016. - № 6 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-motivatsionno-volevoy-sfery-mladshih-shkolnikov-v-protssesse-obucheniya> (дата обращения: 09.04. 2017) (дата обращения: 15.02. 2017)

26. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Кнорус. – 2015. – 186 с.

27. Запорожец, А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева – М.: Ресурс. – 2003. – 189 с.

28. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова – М.: Академия. – 2004. – 203 с.

29. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Академия. – 2004. – 256 с.

30. Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко – М.: Просвещение. – 2000. – 119 с.

31. Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко – М.: Академия. – 2003. – 167 с.
32. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики: психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина / В.П. Зинченко - М. Дрофа. – 2002. – 275 с.
33. Иванова, Л.В. Психолого-педагогическое формирование саморегуляции детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования / Л.В. Иванова, М.Г. Слав // Научно-методический электронный журнал «Концепт» - 2016. – Т. 7. – С. 36-40. [Электронный ресурс]. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56085.htm> (дата обращения: 08.10.2016).
34. Ивошина, Т.Г. Психологические основания построения развивающей образовательной среды младших школьников / Т.Г. Ивошина // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2011. - № 24 – С. 23-28.
35. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин – СПб.: Питер. – 2001. – 325 с.
36. Казанская, В.Г. / Психологические основы проектирования и создания образовательной среды школы // В.Г. Казанская / Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2013. - № 9 – С. 23-27.
37. Калинина, К.Ю., Значение традиции для диагностики образовательной среды школы / К.Ю. Калинина // Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – 2006. - №5 – С 58-63.
38. Кривых, С.В. / Соотнесение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // С.В. Кривых / Журнал Известия Алтайского государственного университета. – 2010 . - № 1-2 – С. 19-25.

39. Лазарев, В.С. Психологическая готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности / В.С. Лазарев, Т.Н. Разуваева – Сургут: РИО СурГПУ. – 2009. – 195 с.
40. Лебедева, В.П. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию / В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов – М.: Академия. – 1996. – 367 с.
41. Лебедева, В.П. Психодидактические аспекты развивающего образования / В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов – М.: Академия. – 1996. – 470 с.
42. Леонова, О.А., Образовательное пространство и образовательная среда: опыт сопоставления / О.А. Леонова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. - № 1 – С. 58-62.
43. Леснянская, Л.А., Образовательная среда школы как фактор социализации учащихся / Т.Г. Ивошина // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2012. - №5 – С. 34-41
44. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова – М.: Перо. – 1989. – 459 с.
45. Менделеевич, В.Д. Клиническая и медицинская психология: практическое руководство / В.Д. Менделеевич – М.: Медпресс. – 2005. – 106 с.
46. Михеева, И.Н. Амбивалентность личности / И.Н. Михеева – М.: Наука. – 2000. – 213 с.
47. Мишин, А.Б. /Современная модель организации образовательной среды школы // Б.И. Мишин / Сервис в России и за рубежом. – 2008. - №5 – С. 19-26.
48. Мозолевская, Н.М. Формирование познавательной активности младших школьников средствами информационной образовательной среды / Н.М. Мозолевская // Концепт – научно-методический электронный журнал – 2014. – № 4. [Электронный ресурс]. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-poznavatelnoy-aktivnosti-mladshih-shkolnikov-sredstvami-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 15.02.2017)

49. Морозова, И.С. Личность и саморегуляция деятельности / И.С. Морозова. – Кемерово: Кузбассвуиздат. 2000. – 110 с.

50. Мостова, О.Н. Индивидуально-типологические особенности общения младших школьников Служба практической психологии в системе образования. Вып. 9. — СПб., 2005.

51. Никитина, Н.Б. Влияние эмоционального опыта на становление личности младшего школьника / Н.Б. Никитина // Гуманитарный вектор – 2009. - № 3 [Электронный ресурс]. – URL: [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ag-students.narod.ru/konf.pdf> (дата обращения: 13.04. 2017) (дата обращения: 15.02. 2017)

52. Никифорова, Н.В. / Модель педагогического сопровождения успешного вхождения младших школьников в образовательную среду школы // Н.В. Никифорова / Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова . - 2011. – № 4 – С. 43 – 45.

53. Орехова, О.А. Методика «Домики». Диагностика дифференциации эмоциональной сферы ребенка. Методическое руководство / О.А. Орехова – СПб.: ИМАТОН. – 2010. – 104 с.

54. Орехова, О.А. Цветовая диагностика эмоций. Типология развития. Монография / О.А. Орехова – СПб.: Речь. – 2008. – 172 с.

55. Орлов, А.Б. Экспериментальные и прикладные исследования мотивационных образований в зарубежной когнитивной психологии // Психологический ж-л, 1990, т.11, №6. — С.16—27.

56. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер. – 2007. — 352.

57. Пушкина, О.В. / Моделирование образовательной среды школы для педагогической фасилитации профессионального самоопределения

учащихся // О.В. Пушкина / Мир науки, культуры, образования . – 2011. - №3 – С. 36-40.

58. Романова, О.М. Формирование эмоциональной культуры младших школьников / О.М. Романова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта – 2017. - № 2. [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-emotsionalnoy-kultury-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 23. 05. 2016)

59. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии: учебное пособие / С.Л. Рубинштейн. – М.: Сфера. – 2003. – 456 с.

60. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер. – 2003. – 426 с.

61. Рубцов В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний (к определению предмета экологической психологии). Выступление на пленарном заседании Первой российской конференции по экологической психологии. 2000 [Электронный ресурс]. – URL (<http://www.ag-students.narod.ru/konf.pdf>)

62. Савенков А. Образовательная среда / А.Савенков // Школьный психолог: электронный научный журнал – 2008. - № 19-20. [Электронный ресурс]. – URL: <http://psy.1september.ru/articles/2008/20/01> (дата обращения: 23.03.2017)

63. Серов, Н.В. Светоцветовая терапия / Н.В. Серов – СПб.: Речь. – 2001. – 329 с.

64. Степанов, Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения / Е.Н. Степанов – М.: Смысл. – 2005. – 440 с.

65. Степанова, Н.А. Особенности интеграции эмоциональной, волевой и мотивационной сфер личности младшего школьника на протяжении обучения в начальной школе / Н.А. Степанова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта – 2011 - №7 – С. 34-41

66. Токарева, Е.В, Арефьева, Т.А. Создание модели гимназической образовательной среды творческого типа / Е.В. Токарева // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. - № 5 – С. 42-48.

67. Траутвайн, У. / Оценка влияния среды обучения: использование рейтингов студентов в классе или в школе характеристики в многоуровневом моделировании //У. Траутвайн/ Современная психология. – 2009. – том 34 - С. 120-131.

68. Улановская, И.М. Что такое образовательная среда? / И.М. Улановская // Начальная школа – электронный журнал . – 2015. № 9 [Электронный ресурс]. – URL: http://obrazovanie-al.narod.ru/olderfiles/1/Obrazovatel'naya_sreda.pdf (дата обращения: 17.09. 2016)

69. Фортунатов, Г.А. О чувствах и их развитии / Г.А. Фортунатов // Дошкольное воспитание – электронный журнал – 2016. № 1 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ag-students.narod.ru/konf.pdf> (дата обращения: 13.04. 2017)

70. Эльконин, Д.Б., Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер, — М.: Дрофа. – 2004. – 285 с.

71. Юркевич, В.С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы / В.С. Юркевич // Психологическая наука и образование. – 2011. – №4. – С. 99-108.

72. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин — М.: Академия. – 2003. – 317 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

**МЕТОДИКА
«ИННОВАЦИОННАЯ АКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГА»
РАЗУВАЕВОЙ Т.Н.**

Как часто, в процессе своей работы в школе Вы совершаете приведенные ниже действия?

№ п/п	Инновационные действия	Регулярно или очень часто	Хотя не регулярно, но довольно часто	Не часто, но и не редко	Редко	Очень редко или никогда
1	Участвовали в работе каких-либо конференций, семинаров, дискуссиях, встречах с учеными и других формах обмена информацией о новых разработках и передовом педагогическом опыте	5	3	2	1	0
2	Изучали опыт работы других учителей, школ	4	3	2	1	0
3	Вводили новшества в свою работу	4	3	2	1	0
4	Участвовали в экспертизе новшеств, предлагаемых к внедрению в школе	5	3	2	1	0
5	Выдвигали перед руководством школы предложения о том, как можно улучшить ее работу	7	5	3	1	0
6	Разрабатывали или участвовали в разработке программ внедрения новшеств	7	5	3	1	0
7	Участвовали во внедрении новшеств в составе группы учителей	7	5	3	1	0
8	Участвовали в обсуждении предложений других учителей по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в школе	5	3	2	1	0
9	Разрабатывали или участвовали в разработке программ опытно-экспериментальной работы	7	5	3	1	0
10	Участвовали в реализации программ опытно-экспериментальной работы	7	5	3	1	0

Испытуемому предлагается следующая инструкция «Как часто, в процессе своей работы в школе Вы совершаете приведенные ниже действия?» и варианты ответов:

- регулярно или очень часто;
- хотя не регулярно, но довольно часто;
- не часто, но и не редко;
- редко;
- очень редко или никогда.

В зависимости от регулярности включения приведенных действий в свою работу учителям начисляются баллы по 10 пунктам методики. Каждый вопрос методики имеет свой весовой коэффициент, который зависит от способности вопроса дифференцировать учителей на высокоактивных и низкоактивных.

Методика	Количество вопросов	№ вопросов	Баллы
Инновационная активность	10	1, 4, 8	0–1–2–3–5
		2, 3	0–1–2–3–4
		5–7, 9, 10	0–1–3–5–7

Балльная оценка показателя активности участия в инновационной деятельности определяется как сумма оценок первичных показателей. Балльная оценка может варьировать от 0 до 58. В качестве оценки инновационной активности педагогического коллектива принимается среднее значение инновационной активности его членов.

В результате исследования все учителя, в зависимости от уровня их активности в инновационной деятельности, делятся на три группы: с высоким, со средним и с низким уровнем.

Уровень инновационной активности	Балльная оценка
Высокий	32–58
Средний	13–31
Низкий	0–12

Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций “Домики” О.А. Ореховой

Процедура исследования

Инструкция: *сегодня мы будем заниматься раскрашиванием. Найдите в своем листочке задание №1. Это дорожка из восьми прямоугольников. Выберите тот карандаш, который вам приятен больше всего и раскрасьте первый прямоугольник. Отложите этот карандаш в сторону. Посмотрите на оставшиеся карандаши. Какой из них вам больше нравится? Раскрасьте им второй прямоугольник. Отложите карандаш в сторону. И так далее.*

Найдите задание №2. Перед вами домики, их целая улица. В них живут наши чувства. Я буду называть чувства, а вы подберете к ним подходящий цвет и раскрасьте. Карандаши откладывать не надо. Можно раскрашивать тем цветом, который по-вашему подходит. Домиков много, их хозяева могут отличаться и могут быть похожими, а значит, и цвет может быть похожим.

Список слов: счастье, горе, справедливость, обида, дружба, ссора, доброта, злоба, скука, восхищение.

Если детям непонятно, что обозначает слово, нужно его объяснить, используя глагольные предикаты и наречия.

Найдите задание №3. В этих домиках мы делаем что-то особенное, и жильцы в них – необычные. В первом домике живет твоя душа. Какой цвет ей подходит? Раскрасьте.

Обозначения домиков:

№2 – твое настроение, когда ты идешь в школу,

№3 – твое настроение на уроке чтения,

№4 – твое настроение на уроке письма,

№5 – твое настроение на уроке математики,

№6 – твое настроение, когда ты разговариваешь с учителем,

№7 – твое настроение, когда ты общаешься со своими одноклассниками,

№8 – твое настроение, когда ты находишься дома,

№9 – твое настроение, когда ты делаешь уроки,

№10 – придумайте сами, кто живет и что делает в этом домике. Когда вы закончите его раскрашивать, тихонько на ушко скажите мне, кто там живет и что он делает (на ответном листе делается соответствующая пометка).

Методика дает психотерапевтический эффект, который достигается самим использованием цвета, возможностью отреагирования негативных и позитивных эмоций, кроме того эмоциональный ряд заканчивается в мажорном тоне (восхищение, собственный выбор).

Процедура обработки начинается с задания №1. Вычисляется вегетативный коэффициент [5] по формуле:

ВК= (18 – место красного цвета – место синего цвета) / (18 – место синего цвета – место зеленого цвета)

Вегетативный коэффициент характеризует энергетический баланс организма: его способность к энергозатратам или тенденцию к энергосбережению. Его значение изменяется от 0,2 до 5 баллов. Энергетический показатель интерпретируется следующим образом:

0 – 0,5 – хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность. Нагрузки непосильны для ребенка

0,51 – 0,91 – компенсируемое состояние усталости. Самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. Необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха.

0,92 – 1,9 – оптимальная работоспособность. Ребенок отличается бодростью, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют возможностям. Образ жизни позволяет ребенку восстанавливать затраченную энергию.

Свыше 2,0 – перевозбуждение. Чаще является результатом работы ребенка на пределе своих возможностей, что приводит к быстрому истощению. Требуется нормализация темпа деятельности, режима труда и отдыха, а иногда и снижение нагрузки.

Далее рассчитывается показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы. Определенный порядок цветов (34251607) – аутогенная норма – является индикатором психологического благополучия. Для расчета суммарного отклонения (СО) сначала вычисляется разность между реально занимаемым местом и нормативным положением цвета. Затем разности (абсолютные величины, без учета знака) суммируются. Значение СО изменяется от 0 до 32 и может быть только четным. Значение СО отражает устойчивый эмоциональный фон, т.е. преобладающее настроение ребенка. Числовые значения СО интерпретируются следующим образом:

Больше 20 – преобладание отрицательных эмоций. У ребенка доминируют плохое настроение и неприятные переживания. Имеются проблемы, которые ребенок не может решить самостоятельно.

10 – 18 – эмоциональное состояние в норме. Ребенок может радоваться и печалиться, поводов для беспокойства нет.

Менее 10 – Преобладание положительных эмоций. Ребенок весел, счастлив, настроен оптимистично.

Задания №2 и №3 по сути расшифровывают эмоциональную сферу первоклассника и ориентируют исследователя в вероятных проблемах адаптации.

Задание №2 характеризует сферу социальных эмоций. Здесь надо оценить степень дифференциации эмоций – в норме позитивные чувства ребенок раскрашивает основными цветами, негативные – коричневым и черным. Слабая или недостаточная дифференциация указывает на деформацию в тех или иных блоках личностных отношений:

Счастье-горе – блок базового комфорта.

Справедливость – обида – блок личностного роста.

Дружба – ссора – блок межличностного взаимодействия.

Доброта – злоба – блок потенциальной агрессии.

Скука – восхищение – блок познания.

При наличии инверсии цветового градусника (основные цвета занимают последние места) у детей часто наблюдается недостаточная дифференциация социальных эмоций – например, и счастье и ссора могут быть обозначены одним и тем же красным цветом. В этом случае надо обратить внимание, как раскрашивает ребенок парные категории и насколько далеко отстоят пары в цветовом выборе.

Актуальность переживания ребенком того или иного чувства указывает его место в цветовом градуснике (задание №1).

В задании №3 отражено эмоциональное отношение ребенка к себе, школьной деятельности, учителю и одноклассникам. Понятно, что при наличии проблем в какой-то сфере, первоклассник раскрашивает именно эти домики коричневым или черным цветом. Целесообразно выделить ряды объектов, которые ребенок обозначил одинаковым цветом. Например, школа-счастье-восхищение или домашние задания – горе-скука. Цепочки ассоциаций достаточно прозрачны для понимания эмоционального отношения ребенка к школе. Дети со слабой дифференциацией эмоций скорее всего будут амбивалентны и в эмоциональной оценке видов

деятельности. По результатам задания №3 можно выделить три группы детей:

- с положительным отношением к школе;
- с амбивалентным отношением;
- с негативным отношением.

Следует отметить, что при крайне низких или крайне высоких показателях ВК и СО, сомнениях в чистоте исследования данная методика может быть продублирована по той же схеме, но индивидуально, со стандартными карточками из теста Люшера.

Далее заполняется сводная таблица. Вегетативный коэффициент, данные опроса родителей и анализ медстатистики характеризуют в целом физиологический компонент адаптации первоклассника к школе.

Лист ответов к тесту «Домики»

Фамилия, имя

класс

дата

1 задание

--	--	--	--	--	--	--	--

1

2

3

4

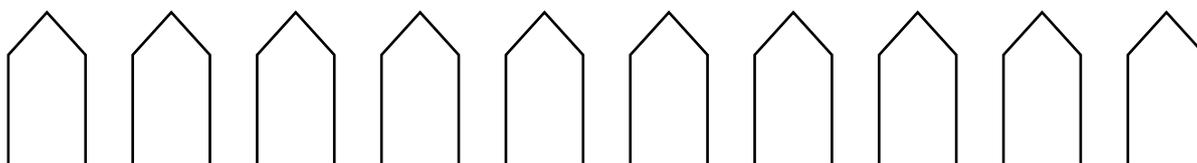
5

6

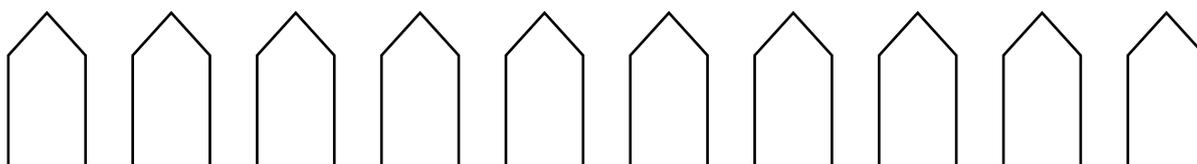
7

8

2 задание



3 задание



№ 10 _____

Методика диагностики стиля взаимодействия В.Л. Симонова

Вашему вниманию предлагается 50 вопросов. Просим Вас отвечать на вопросы, используя знак + или -.

- 1.1. Я всегда в хорошем отношении со всеми, даже с теми, чьи поступки не одобряю.
- 1.2. Мне нравятся компании, где люди подшучивают друг над другом.
- 1.3. Я всегда слеую чувству долга и выполняю все правила.
- 2.1. Мне трудно бороться с самим собой.
- 2.2. Я не люблю, когда другие командуют мной.
- 2.3. Кое-кто имеет что-то против меня.
- 3.1. Уверен, что многие люди лгут, так как им это выгодно.
- 3.2. Иногда я делаю такое, о чем впоследствии сожалею.
- 3.3. То, что я говорю, всегда соответствует истине.
- 4.1. Я могу так настаивать на чем-нибудь, что люди теряют терпение.
- 4.2. У меня отсутствует уверенность в себе.
- 4.3. Бывает так, что я откладываю на завтра то, что можно сделать сегодня.
- 5.1. Я могу быть снисходительным, когда надо мною посмеиваются.
- 5.2. Люди часто разочаровывают меня.
- 5.3. Критика или порицание всегда сильно задевают меня.
- 6.1. Работа для меня всегда связана с большим напряжением.
- 6.2. Я принимаю участие в играх всегда с целью выиграть.
- 6.3. Я любил школу.
- 7.1. Я очень люблю туризм.
- 7.2. Я многое теряю из-за своей нерешительности.
- 7.3. Я раздражаюсь, когда меня отвлекают от выполняемого важного делаю.
- 8.1. Я против подачи милостыни.

- 8.2. Я привык обращаться к людям за советом.
- 8.3. Меня часто пытаются обмануть.
- 9.1. Ко мне часто придирается начальник.
- 9.2. Я стесняюсь дурачиться в компаниях.
- 9.3. Меня трудно рассердить.
- 10.1. Считаю, что ряд моих поступков нельзя простить.
- 10.2. У меня часто наступает безразличие и все кажется одинаковым.
- 10.3. Я отношусь спокойно к виду страдающих животных.
- 11.1. Жизнь меня мало щадит.
- 11.2. Меня легко охватывает гнев, но все же я успокаиваюсь.
- 11.3. Я верю в конечное торжество справедливости.
- 12.1. Уверен, что любые поступки рано или поздно обнаруживаются.
- 12.2. Согласен с теми, кто пытается взять от жизни все, что можно.
- 12.3. Большинству людей безразлично, что может случиться с другими.
- 13.1. Самое трудное для меня в любом деле – это начало.
- 13.2. Моя повседневная жизнь заполнена интересными делами.
- 13.3. Мне часто говорят, что я вспыльчивый.
- 14.1. Мне кажется, что передо мной специально создают трудности.
- 14.2. Меня очень привлекают в газетах и журналах разделы юмора.
- 14.3. Я твердо рассчитываю на успех в своих делах.
- 15.1. Я умею заставлять людей бояться меня.
- 15.2. Есть тот, кто управляет моими мыслями.
- 15.3. Мое здоровье требует постоянного внимания.
- 16.1. Иногда меня так забавляет ловкость плута, что я начинаю ему завидовать.
- 16.2. Иногда я чувствую, что окружающие смотрят на меня осуждающе.
- 16.3. Люди часто придираются ко мне.
- 17.1. Человек, оставляющий вещи без присмотра, также виноват в их краже, как и вор.

- 17.2. Иногда я думаю о вещах слишком плохих, чтобы говорить о них.
- 17.3. Многие меня не понимают.
- 18.1. Я общительный человек.
- 18.2. Вопросы религии мне безразличны.
- 18.3. Я люблю работать не торопясь.
- 19.1. Я избегаю оставаться один в темноте.
- 19.2. Я люблю путешествовать.
- 19.3. Лошадей, которые плохо тянут, следует бить.
- 20.1. Я склонен иметь несколько разных увлечений.
- 20.2. Уверен в том, что существует единственно правильное понимание жизни.
- 20.3. Я редко чувствую себя счастливым и энергичным.
- 21.1. Окружающие меня на работе – люди честные.
- 21.2. Я настораживаюсь, когда кто-нибудь смотрит на меня в упор.
- 21.3. Мне нравится, когда жена курит.
- 22.1. Меня очень раздражает человек, пытающийся пролезть впереди меня без очереди.
- 22.2. Порой мне кажется, что я мало на что годен.
- 22.3. Я нередко встречаю начальников, которые знают не более меня.
- 23.1. Я готов на многое, чтобы победить в споре.
- 23.2. Я настораживаюсь, когда кто-нибудь смотрит на меня в упор.
- 23.3. Я очень люблю быть с людьми.
- 24.1. Я прекращаю работу, которая «не клеится».
- 24.2. Я хочу, чтобы судьба была более благосклонна ко мне.
- 24.3. Люблю беседовать на темы нравственности и морали.
- 25.1. Считаю, что человек не имеет права игнорировать правила.
- 25.2. Мало кто меня понимает.
- 25.3. У меня есть дурные привычки и бесполезно бороться с ними.
- 26.1. Если это возможно, я избегаю конфликтов.

- 26.2. Я всегда избегаю конфликтов.
- 26.3. Я не могу отказаться от своих намерений.
- 27.1. Имеются люди, которые используют мои идеи и мысли.
- 27.2. Я хотел бы избавиться от своей застенчивости.
- 27.3. Я придерживаюсь принципов нравственности и морали, более строго, чем другие люди.
- 28.1. Я полностью уверен в себе.
- 28.2. Следует более доверять людям.
- 28.3. Я часто мучаюсь выбором темы разговора.
- 29.1. Я не люблю обсуждать проблемы моей работы.
- 29.2. Мне всегда легко выступать перед аудиторией.
- 29.3. Я отказываюсь играть в некоторые игры, потому что не терплю проигрывать.
- 30.1. Я бываю просто счастлив, когда остаюсь один.
- 30.2. Я предпочитаю заговаривать с людьми первым.
- 30.3. Я часто испытываю чувство вины перед подчиненными мне людьми.
- 31.1. Мне трудно удерживать внимание на чем-нибудь одном.
- 31.2. Я часто становлюсь нетерпимым при общении с непонятливыми людьми.
- 31.3. Я редко испытываю чувство тревоги.
- 32.1. Мне легко сосредоточиться на любой работе.
- 32.2. Поменьше препятствий, и я достиг бы больших успехов.
- 32.3. Знаю, что лучше промолчать, когда я взволнован.
- 33.1. Большинство людей завязывают дружеские отношения потому, что надеются, что друзья будут им полезны.
- 33.2. Уверен, что в мое отсутствие обо мне говорят плохо.
- 33.3. Бывает, что нескромные шутки или остроты вызывают у меня смех.
- 34.1. Мне приходится часто ругать подчиненных за лень.
- 34.2. Меня часто несправедливо обижает начальник.

- 34.3. Всякая грязь пугает меня и вызывает отвращение.
- 35.1. Лучше, если бы многие законы были бы отменены.
- 35.2. Меня очень просто увлечь новой идеей.
- 35.3. Я разбираюсь в работе сам и не люблю, чтобы мне объясняли.
- 36.1. Я очень серьезно отношусь к работе.
- 36.2. Я понимаю, что работа и дом – это очень серьезные, но разные вещи.
- 37.1. Уверен, что большинство начальников – просто придиры.
- 37.2. Меня раздражает, когда меня торопят.
- 37.3. Иногда я чувствую себя излишне строгим.
- 38.1. Как правило, я упорно отстаиваю свое мнение.
- 38.2. Считаю, что в опозданиях на работу нет ничего страшного.
- 38.3. Если мое мнение уже сложилось, люди могут все-таки изменить его.
- 39.1. Предпочитаю, чтобы люди всегда знали мою точку зрения.
- 39.2. Я всегда говорю человеку правду в глаза – пусть он знает об этом.
- 39.3. Я человек нервный и легкоранимый.
- 40.1. Я не испытываю смущения, входя впервые в коллектив.
- 40.2. Я часто сомневаюсь в своих способностях.
- 40.3. Плохие слова иногда приходят мне в голову.
- 41.1. Я постоянно озабочен личными заботами.
- 41.2. Иногда я не в силах сдержать свои эмоции.
- 41.3. Я всегда озабочен своими служебными делами.
- 42.1. Я легко плачу.
- 42.2. Сейчас самое счастливое время в моей жизни.
- 42.3. Я практически никогда не признаю своего поражения.
- 43.1. Я всегда читаю о том, чем в данное время занимаюсь.
- 43.2. Мне бы хотелось познакомиться с известным лицом.
- 43.3. Без боязни имею дело с новым коллективом.
- 44.1. Мое поведение зависит от общественного мнения.
- 44.2. Я всегда чувствую себя полезным.

- 44.3. Я не мог бы служить в армии.
- 45.1. Я легко забываю то, о чем мне говорят.
- 45.2. У меня бывает ощущение, что окружающие стараются мне досадить.
- 45.3. Вряд ли я имею много врагов.
- 46.1. Большинство людей опасается за свой престиж.
- 46.2. Мои манеры дома менее хороши, чем в гостях.
- 46.3. Может быть, против меня что-то готовится.
- 47.1. Мне не нравятся драматические спектакли.
- 47.2. К виду крови отношусь спокойно.
- 47.3. Я лишен боязни чем-нибудь заразиться.
- 48.1. Всегда отстаиваю то, что считаю справедливым.
- 48.2. Соблюдение законов является безусловно обязательным.
- 48.3. Чувствую, что окружающие слишком требовательны ко мне.
- 49.1. В трудных ситуациях я всегда советуюсь.
- 49.2. Полагаю, что у меня приличная память.
- 49.3. Мне трудно поддерживать разговор с незнакомыми людьми.
- 50.1. Я часто первым заговаривая с незнакомым человеком.
- 50.2. Я обычно работаю с большим напряжением.
- 50.3. Временами я изматываюсь, так как беру на себя слишком много.

Обработка результатов проходит в два этапа: вначале подсчитываются «сырые» баллы по каждому виду педагогического взаимодействия. Далее баллы переводятся в проценты, указывающие на ведущий, характерный для данного воспитателя стиль взаимодействия. На последнем этапе для каждого учителя составляется формула иерархии для него стилей взаимодействия.