**Введение**

Исследования показывают: с ускорением темпов жизни, развития техники, новых технологий, и в целом культуры возрастает число сложных ситуаций, с которыми люди раньше не сталкивались в своей жизни. Следствием этого становится частое проявление дистрессовых состояний и нервных перегрузок.

Данное обстоятельство способно выступать виктимизирующим фактором в развитии ребенка, превращая его в жертву социализации. В этих условиях наиболее выражен риск нарушения нормальных социальных связей, обеспечивающих поступательное просоциальное развитие личности, и ребенок вместо адаптации обнаруживает дезадаптацию, и это не учитывая детей, находящихся в пограничных психических состояниях, с акцентуациями характера, девиантным поведением различного генеза. Попытки изменить данную ситуацию предпринимаются различными социальными структурами. Затруднения испытывает и педагог.

**Нестандартная ситуация в педагогическом взаимодействии**

Призванный обществом помочь ребенку вступить во взрослую жизнь в качестве не просто полноправного, а прежде всего достойного члена общества, он зачастую должен противостоять таким мощным институтам социализации, как семья (если она неблагополучная), средствам массовой информации, Интернету (при отсутствии в них цензуры), компании асоциальных сверстников.

На сегодняшний день в штате работников школы существуют такие кадровые единицы, как психолог и социальный работник. Осуществляя свои функции, они помогают учителю решать наиболее сложные проблемы, связанные с процессом развития и социализации ребенка. Однако учитель, находясь в непосредственном контакте с ребенком, наблюдая его на протяжении достаточно длительного периода времени, располагает большими возможностями в решении таких проблем на профилактическом уровне. Это особенно важно, учитывая то, что ребенок помимо школы испытывает достаточно сильные психологические нагрузки, сталкиваясь с реалиями жесткой и противоречивой социальной действительности.

Диагностически значимыми в этом отношении являются ситуации, получившие в практике педагогического взаимодействия обозначение как нестандартные ситуации. На сегодняшний день остается еще недостаточно понятным статус данных ситуаций в структуре педагогического взаимодействия. Однако попытка в их определении содержится в работе Д.Ю. Чернова. В рамках его исследования нестандартная ситуация определяется как «ситуация, в которой хотя бы один из участников педагогического взаимодействия выходит за рамки роли, отвечающей критериям нормального режима протекания процесса педагогического взаимодействия в представлении учителя».

То есть учитель фиксирует новые формы поведения, причем это достаточно субъективная картина в отражении ситуации. Учитывая то, что она «не является подготовленной предшествующими отношениями», можно сказать, что учитель в первую очередь испытывает затруднение в ее понимании, правильной интерпретации. В этих условиях достаточно часто включается в свою работу механизм приписывания (атрибуции). Интерпретируя внешние обстоятельства, мы придаем им определенное значение, которое в конечном счете становится решающим фактором в нашем отношении к этим обстоятельствам. Учителю, имеющему тенденцию приписывать негативные мотивы поведению, в большей степени свойственно выстраивать отношения по схеме конфликтного взаимодействия. Оценка ситуации происходит не в пользу ребенка, верх берет желание педагога вернуть его поведение в рамки нормативного, привычного.

Приписывание на основе позитивного видения ситуации позволяет выстраивать взаимодействие в более конструктивном ключе. Проблема заключается в том, что свойственная большинству учителей такая черта, как тревожность, в большей степени располагает к использованию все-таки приписывания первого типа. Искажение восприятия ситуации вследствие ее эмоциональной окраски - достаточно распространенное явление в процессе межличностного общения. Понимание этих и ряда других особенностей перцептивного процесса, составляющих основу интерпретации ситуации, позволяет педагогу перейти к управлению ситуацией взаимодействия с целью создания наиболее благоприятных условий в решении затруднений ребенка, выражающихся в симптоматике нестандартной ситуации.

**Функции предметно-специфических действий в формировании**

**умения учиться**

Умение учащихся учиться является важнейшим фактором школьной успеваемости, однако по вопросу о содержании данного умения в отечественной литературе нет единого мнения. Наиболее общим для существующих концепций является определение умения учиться, согласно которому оно представляет собой владение учащимся способами осуществления деятельности учения, которым в разных концепциях приписываются разные характеристики (самостоятельность, рефлексивность, саморегуляция и т.д.). В наибольшей мере наличие разных вариантов трактовки умения учиться сказывается на существующих способах формирования данного умения. Одним из ключевых разногласий в этом вопросе является вопрос о роли предметно-специфических действий в этом процессе.

Согласно первому, наиболее распространенному подходу, собственно учебные действия считается возможным четко отделить от предметно-специфических. Формирование первых, согласно данному подходу, должно происходить через постановку перед учащимися специальной цели их усвоения и раскрытие для него структуры этих умений, аналогично с тем, как учащиеся имеют своей целью усвоение предметно-специфических умений. Данная особенность логично следует из того, что учение, согласно сторонникам данного подхода, является особым типом деятельности, со спецификой не только в мотивационно-целевом компоненте (учение – та же предметная деятельность, но выполняемая с целью своего усвоения), но и в своей структуре (там же).

Поскольку эта деятельность является самостоятельной, и может быть поставлена в один ряд с выполняемой предметно-преобразовательной деятельностью, ее формирование не отличается от формирования обычной предметно-преобразовательной деятельности, т.е. происходит точно так же - через постановку перед учеником специальной цели – усвоить, и разъяснение обучающим содержания действия.

Во втором подходе к формированию умения учиться учебные действия отличаются от предметно-специфических главным образом степенью обобщенности. Формирование обобщенных умений здесь происходит по ходу выполнения предметно-специфических действий и специально не рефлексируется учащимся. Однако сама цель – формирование способов учения (мыслительных операций, приемов и т.д.) здесь ставится, но ставится только обучающим, и именно это позволяет считать данный подход целенаправленным формированием умения учиться.

Эти особенности характерны, к примеру, для компетентностного подхода, для проблемного обучения и для некоторых других. Спецификой данного подхода является формирование как общих, так и предметно-специфических действий через самостоятельное выполнение учащимся деятельности, эквивалентной той деятельности (познавательной или практической), которой его необходимо научить выполнять. Как правило, способ данной деятельности учащемуся прямо не предлагается, в результате он находит его самостоятельно и, таким образом, приобретает умение самостоятельно решать новые задачи, выполнять новые предметно-специфические действия. За таким подходом стоит понимание учения как той же предметно-специфической деятельности, которая в нем усваивается, отличающейся только мотивом (не достичь результата, а усвоить способ). Соответственно, формирование умения учиться здесь происходит по ходу осуществления самого учения.

С нашей точки зрения, основным теоретическим различием между подходами является разное понимание проблемы соотношения знаний и действий. Согласно первому подходу делается акцент на знания как результат познавательных действий, прямо направленных на их получение, и в меньшей степени учитывается ориентировочный характер этих знаний по отношению к продуктивным действиям. Во втором подходе, напротив, делается акцент на продуктивные действия, в которых знания должны применяться, знания выступают как ориентиры этих действий и ищутся как их ориентиры.

Возможно, что обе эти функции знаний (продукт познавательной деятельности и сами ориентиры) должны учитываться при анализе учения. На основе анализа различного рода исследований (Н.Н.Поддьяков, Л.В. Берцфаи, В.Я. Ляудис, А.И. Подольский, Н.Н. Нечаев, Л.А. Венгер), в которых в том или ином варианте поднималась проблема соотношения этих двух функций знаний, мы предположили, что обе они должны быть представлены в учении и являются наиболее существенными именно для формирования данной деятельности.

Тогда функциями предметно-специфических действий в формировании учения будет, во-первых, формирование умение усваивать знания как ориентиры адекватного действия и, во-вторых, умение выделять основания именно такого содержания ориентиров или условия их происхождения. По нашему мнению, обозначенные обобщенные умения невозможно сформировать прямо через их рефлексию, для их становления необходимо выполнение предметно-специфических действий.

**Проблема речевой готовности детей к школьному обучению**

Разные авторы (Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Н.Г. Салмина, Д.Б. Эльконин и др.) выделяют и экспериментально подтверждают определенные составляющие психологической (личностной и интеллектуальной) готовности детей к школьному обучению. Если назвать самые значимые, то это: внутренняя позиция школьника, уровень общения с другими детьми, произвольность поведения и деятельности, уровень овладения знаково-символическими средствами, воображение. Но однозначного решения обо всех слагающих ее компонентах пока нет.

Обзор отечественной и зарубежной литературы показывает, что проблема именно речевой готовности к школе изучена в недостаточной мере.

В настоящее время наблюдается увеличение числа детей, имеющих недостатки в речевой деятельности. Речь открывает доступ ребенку ко всем достижениям человеческой культуры. С развитием речи у ребенка связано формирование личности в целом, развитие основных психических процессов. Исключительное значение в развитии ребенка делает важным знание условий и факторов, способствующих ее совершенствованию на различных этапах становления личности. В настоящее время в лингводидактике складывается новый подход к изучению речевой деятельности школьников, в соответствии с которым главным становится не процесс овладения учениками внутренней структурой языка, а формирование личности, являющейся носителем языка. И поэтому проблема речевой готовности к школьному обучению является актуальной как в теоретическом, так и практическом аспекте для психологии образования.

Диагностика и коррекция речевого развития является полем деятельности дефектологов, логопедов, в меньшей степени психологов. Но зарекомендовавшие себя диагностические логопедические и нейропсихологические методики не выявляют весь спектр причин, обуславливающих речевые затруднения у детей. Источниками этого являются, во-первых, то, что о речевом развитии здоровых детей мы знаем гораздо меньше, чем о «проблемных» детях (у которых овладение речью затруднено из-за врожденных или приобретенных дефектов). То есть, методики для оценки речевого развития создаются, опираясь на патологическое, а не нормальное развитие детской речи. Но исходя из патологии не всегда можно предсказать нормальное течение того или иного процесса. Во-вторых, ни в психологии, ни в лингвистике, ни в педагогике пока нет детально разработанных общетеоретических концепций, которые бы относились к развитию детской речи в целом. И, значит, диагностические системы не всегда имеют четкую структуру (зачастую это произвольный набор методик) и в строго научном понимании трудно или невозможно доказать обоснованность их использования.

Следует сказать о том, что в основном психологические и психолингвистические исследования направлены на изучение уже сложившейся речи, а не на процесс и особенности ее становления. Хотя «детский язык» – это вполне самостоятельная, на определенных этапах носящая творческий характер, деятельность. Она имеет собственные цели, мотивы, иерархическое строение, а не нечто вторичное по отношению к «взрослому языку».

Также детская речь интересовала авторов исследований все-таки не сама по себе, а как источник знаний о развитии психических процессов (прежде всего - познавательных) у ребенка. Но некоторые психологи считают, что до семи лет ребенок заканчивает свое базовое речевое развитие (в отличие от психического), и затем идет только обогащение словарного запаса. В свете этого предположения актуальным является исследование тех базовых психологических образований речи, которые необходимо формируются в ходе развития ребенка до начала школьного обучения и не относятся к сфере нейропсихологии, дефектологии или логопедии.

Подводя итоги литературного обзора можно сделать выводы о том, что проблема речевой готовности детей к школьному обучению на данный момент является недостаточно разработанной в психологии (как в теоретическом, так и в практическом аспекте).

**Особенности академической и социальной самоэффективности**

**школьников**

В настоящее время, в эпоху глобальных социальных и политических изменений и научно-технического прогресса, все большее внимание уделяется проблеме эффективности человеческой деятельности. Вместе с тем, высокие стандарты успешности, которые диктует современный социум, жесткая конкуренция в самых разных областях жизнедеятельности, социальное расслоение являются причиной возрастающего уровня депрессии и стресса как среди детей, так и среди взрослых. Таким образом, перед научной психологией встает важная задача изучения детерминант эффективного функционирования человека, как в области объективных результатов деятельности, так и внутреннего психологического благополучия. Этим обусловлена актуальность изучения личностных когнитивных переменных, влияющих на эффективность поведения в различных областях жизнедеятельности.

Настоящее исследование посвящено изучению особенностей академической и социальной самоэффективности, понимаемой как вера субъекта в свою способность эффективно осуществлять какую-либо деятельность. В исследовании приняли участие 156 учащихся (79 юношей и 77 девушек) 10-х и 11-х классов двух средних общеобразовательных школ г. Москвы.

Для исследования самоэффективности в учебной деятельности и в социальной сфере использовалась сокращенная версия опросника MULTI CAM (Multi-dimensional Control, Agency & Means-Ends Interview, Little, Wanner, Т.О. Гордеева). Применялись два варианта этого опросника, разработанные для измерения самоэффективности в академической и социальной деятельности. Уровень предпочтения различных копинг-стратегий в учебе и общении со сверстниками измерялся с помощью соответствующих вариантов опросника BISC (Руководство по стратегическому контролю поведения, Behavioral Inventory of Strategic Control, Lopez, Little, русскоязычная адаптация Т. О. Гордеевой). Уровень субъективного школьного благополучия диагностировался с помощью модифицированного варианта шкалы С. Хартер (Harter). Субъективные оценки социального поведения и социометрический статус школьников исследовались с помощью специальной анкеты, включенной в опросник MULTI CAM. Академическая успеваемость респондентов оценивалась по данным классных журналов.

В исследовании показано, что подростки с высоким уровнем академической самоэффективности при возникновении трудных ситуаций в учебе чаще используют стратегии активного преодоления трудностей и обращаются за социальной поддержкой. Продемонстрировало, что академическая самоэффективность и эффективные копинг-стратегии (активное преодоление трудностей) положительно связаны с учебной успеваемостью и субъективным школьным благополучием, а менее эффективные копинг-стратегии (бездействие и переключение на другую деятельность) негативно коррелируют с академической успеваемостью.

Подростки с высоким уровнем социальной самоэффективности при возникновении трудных ситуаций в общении чаще используют более эффективные копинг-стратегии, такие как активное преодоление трудностей, переключение на другую деятельность, поиск социальной поддержки и отсутствие фиксации на проблеме, чем подростки с низкой социальной самоэффективностью. Также результаты исследования показали, что социальная самоэффективность и применяемые копинг-стратегии в общении со сверстниками связаны с успешностью социального функционирования. Подростки с высокой социальной самоэффективностью, применяющие конструктивные копинг-стратегии, лучше принимаются сверстниками.

**Заключение**

Таким образом, рассматривая возможности педагога в оказании оперативной помощи ребенку в процессе его социализации, развития личности, особое значение приобретает умение учителя выделять и анализировать нестандартные ситуации, как особый класс ситуаций сигнализирующих о нарушении взаимопонимания между педагогом и учащимся. Причины данного явления, как было уже отмечено, могут корениться в системе факторов, которые плохо поддаются непосредственному контролю со стороны педагога. Это - складывающиеся на современном этапе особенности социальной ситуации развития ребенка на ее макро- и микросоциальном уровне. Осознание нестандартной ситуации как ситуации нарушения взаимопонимания с учащимся, позволяет педагогу своевременно воспользоваться системой профилактических мероприятий. А надежным и универсальным способом профилактики в подобных случаях выступает организация доверительного межличностного общения с ребенком в рамках любой формы совместной деятельности, в том числе и урока.

Выявлена гендерная специфика характера связей академической и социальной самоэффективности и копинг-стратегий с успешностью в учебе и в общении со сверстниками. Только у девушек активное преодоление трудностей позитивно коррелирует с академической успеваемостью, только у юношей переключение на другую деятельность негативно связано с учебной успеваемостью. Полученные данные также демонстрируют, что академическая и социальная самоэффективность подростков позитивно связаны между собой, обладая при этом собственной специфичностью, что свидетельствует в пользу продуктивности раздельной диагностики самоэффективности в социальной и академической сферах.

**Список литературы:**

1. Андриенко Е.В. Социальная психология. - М., 2008.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита // Психологический журнал. Том 15, №1, 2008.
3. Казанская В.Г. Психолого-педагогические основы сотрудничества в обучении в профессиональной школе: Дис. …д-ра психол. наук. - СПб., 2005.
4. Мудрик А.В. Социализация и воспитание подрастающих поколений. - М., 2007.
5. Чернов Д.Ю. Влияние педагогической направленности учителя на разрешение нестандартной ситуации в системе «учитель-ученик». Дисс.канд.псих.наук. - М., 2008.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М., 2008.
7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М., 2007.
8. Лурия А.Р., Язык и сознание, Изд-во Моск. ун-та, 2009.
9. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети, М.: Наука, 2001.
10. Поваляева М.А Справочник логопеда, Ростов – на – Дону, Феникс, 2006.
11. Фотекова Т.А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов, М.: Айрис – Пресс, 2007.
12. Фрумкина Р.М. Психолингвистика, М.: Издательский центр «Академия», 2008.
13. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология. М., 2009
14. Ильясов И.И., Мальская О.Е. О формировании приемов деятельности учения у студентов // Проблемы программированного обучения. Под ред. Н.Ф.Талызиной. - М., 2009
15. Кулагина И.Ю. (ред.) Педагогическая психология. М., 2008
16. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М. - Воронеж, 2007.
17. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. – М., 2006.