Введение

Известно, что период в начале школьного обучения является крайне важным этапом онтогенеза ребенка: происходит перестройка всей системы его отношений с действительностью, формирование учебной деятельности и мотивов учения, овладение новыми знаниями и умениями, интенсивное интеллектуальное развитие, интеллектуализация всех психических процессов.

Между тем, именно в начальной школе у детей с достаточно высоко развитыми способностями часто возникают проблемы, которые, если не принимать их во внимание, не позволяют им реализовать свой потенциал. Эти дети могут выглядеть вполне благополучными и легко справляться с учебой, но могут и скрывать свои истинные возможности.

Формирование Я-концепции подростков

Становление и развитие Я-концепции подростка – важная задача в области современного образования. В процессе обучения и воспитания у человека должна быть сформирована система адекватных представлений о себе, позитивная устойчивая самооценка и адаптивная модель поведения. Психологическое сопровождение программы развития МОУ "СОШ №32" г. Кургана, как школы валеологической направленности, осуществлялось с целью создания социально-психологических условий для сохранения и укрепления психологического здоровья учащихся, развитие и реализацию личностного потенциала каждого ребенка. Главный акцент в своей деятельности школа делает на раскрытии индивидуальных возможностей каждого ученика, его личности. Это - достаточно трудная задача, так как школа №32 является образовательным учреждением с социально-неоднородным контингентом обучающихся. Поэтому миссия школы – создать оптимальные условия для самореализации каждого школьника вне зависимости от его психофизиологических особенностей и учебных способностей. Программа "Школа самоопределения" реализует цель: эффективно содействовать актуализации, развитию и проявлению ребенком своих личностных качеств, формированию его индивидуальности, способности к нравственной и творческой реализации своих возможностей. Программа "Школа самоопределения" была принята в 2006 году и состоит из ряда ступеней, одной из которых является формирование адаптационной Я-концепции ученика среднего звена.

Целью нашей работы стало изучение влияния развивающей программы на становление Я-концепции подростка. Для реализации данной задачи был проведен цикл занятий, составленный на основе программы "Я – подросток" А.В. Микляевой. Занятия были взяты из трех смысловых блоков программы: 1. "Мир эмоций". 2. "Наедине с собой". 3. "Я среди других людей". Таким образом, блоки программы реализуют три последовательных этапа на пути развития Я-концепции: понять себя, свои чувства, понять другого и научиться эффективно общаться и взаимодействовать.

Оценка эффективности занятий была сделана на основании результатов проведенной диагностической работы с учениками 5 – 9 классов МОУ "СОШ №32" г. Кургана в 2006-2007 г. и 2007-2008 г. В работе были использованы следующие методики: "Оценка отношений подростка с классом", "Оценка привлекательности группы" (СИШОР), "Социально-психологическая адаптация" К. Роджерса, диагностика самооценки у подростков и старших школьников, диагностика мотивации достижений А. Мехрабиана.

Были выявлены положительные изменения в структуре Я-концепции – ее когнитивной сложности, целостности, устойчивости, субъективной значимости и уровне самоуважения. Подростки яснее осознают свою индивидуальность, свои отличия от окружающих и придают им больше значения, так что образ Я становится одной из центральных установок личности, с которой она соотносит свое поведение. Занятия включают детей в разнообразную творческую деятельность, вызывают интерес, раскрепощают, стимулируют быть естественными не только с самим собой, но и с окружающими, наблюдается заинтересованность, как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность.

Исследование сформированности познавательной потребности у одаренных детей

Часть одаренных младших школьников теряют свои преимущества в более позднем возрасте. В большинстве случаев это связано с недоразвитием и деформированием познавательной потребности.

Более того, они часто оказываются среди отстающих, потеряв интерес к умственной активности, не овладев необходимыми базовыми навыками (умением распределять свое время, выделять учебную задачу и др.), а иногда и вступая в конфликт с окружением.

Многие психологи считают, что оптимальные условия для становления одаренности может обеспечить лишь такое обучение, которое соответствует познавательным потребностям и возможностям одаренных учащихся, их личностному своеобразию.

Одной из главных задач организованного исследования являлось обнаружение особенностей мотивационно-личностного развития одаренных учащихся, а также определение значения познавательной потребности в процессе структурирования одаренности.

Полученные результаты позволяют говорить о неспецифичности высоких значений показателя развития познавательной потребности для одаренных детей.

57% одаренных младших школьников проявляют средние или низкие способности к познанию. Из них:

14% - отличаются высокими показателями интенсивности рассматриваемого мотивационно-личностного образования при сравнительно низкой реализации познавательного потенциала в структуре общей способности к учению. Широкая умственная активность неустойчива; интерес быстро удовлетворяется, может угасать и не возобновляться.

14% - характеризует повышенный уровень познавательной потребности. Стремление ребенка к более трудной интеллектуальной деятельности связано с одним центральным событием вне учебной ситуации.

29% - не демонстрируют выраженного превосходства какого-либо из показателей. При этом высокий уровень развития когнитивных способностей позволяет предположить наличие субъективно более оптимального способа функционирования в контексте ориентировочно-исследовательской деятельности (эрзац-потребность).

Следует отметить, что эти особенности могли быть выявлены только при сравнении с одаренными, а не с обычной выборкой этого возраста.

Период между 7 – 11 годами является сензитивным для развития нового познавательного отношения к действительности. В таком случае даже наличие любознательности следует рассматривать как одну из благоприятных для формирования познавательного интереса черт, вариант "хорошей нормы".

То есть, без специального анализа проблемы детей с более полным освоением форм психических функций, не распознаются.

Получены данные о "структурных" особенностях развития познавательной потребности одаренной личности.

Становление процессуальных мотивов учебной деятельности сопровождается существенным возрастанием показателя выраженности произвольности поисковой активности (r = 0,74, р‹0,01).

В то же время, увеличение показателя интенсивности познавательной потребности не предполагает сколь бы то ни было значимого влияния на движение от более инфантильных форм познавательно потребности к более зрелым, и выступает скорее как "побочный эффект" активизации процессуальных мотивов.

Таким образом, структура познавательной потребности одаренных учащихся начальных классов может быть представлена в виде взаимодействия трех факторов:

* "Уровня" познавательной потребности, включающего стремление к умственной нагрузке;
* Интереса к процессу учения, включающего стремление к знаниям;
* "Силы" познавательной потребности, включающей вовлеченность в задачу.

Важнейшим практическим выводом из проведенного исследования является признание факта необходимости и возможности создания особых психолого-педагогических условий вне традиционного обучения как варианта "благоприятной" окружающей среды.

В этом случае когнитивно-личностное развитие большинства одаренных младших школьников идет достаточно успешно, что обуславливает возможность достижения высоких результатов в различных видах деятельности на последующих этапах жизненного пути.

Взаимосвязь образного мышления у школьников

В наше время уделяется много внимания развитию у детей различных способностей. Так детям, проявившим математические способности, предлагают обучение в специализированных школах, где при обучении делается упор на точные науки. Подобного рода обучение должно способствовать развитию таких качеств как способность контролировать свою деятельность, а также способность нестандартным образом решать задачи. Однако исследования, проведенные на первом курсе физического факультета Казанского государственного университета, показало, что у большой части студентов способность к самоуправлению носит фрагментарный характер.

Известно, что математические способности и их развитие связаны с произвольной регуляцией внимания, а также со способностью контролировать свою деятельность. Оригинальность мышления взаимосвязана с произвольностью внимания, с показателями надситуативной активности и выносливостью к длительным умственным нагрузкам.

Мы предположили, что способность к обобщенному и конструктивному образному мышлению взаимосвязана со способностью к самоуправлению. Для проверки данной гипотезы была составлена тестовая батарея, включающая в себя следующие методики: "Способность к самоуправлению", "Стиль самоуправления", "Круги" Гилфорда. В исследовании приняли участие 24 ученика восьмого класса физико-математического лицея №131 г. Казани в возрасте 13-14 лет.

В процессе анализа результатов тестирования выявлено, что двое испытуемых(0,8% группы) изобразили обобщенные и конструктивные рисунки, шесть детей (25% группы) только обобщенные рисунки и шестнадцать детей(0,67% группы) не продемонстрировали ни тех, ни других. В первой группе выявлены довольно высокие показатели неуправляемости, во второй – самоуправления, в третьей – управляемости. Кроме того, школьники, изобразившие как обобщенные, так и конструктивные рисунки, продемонстрировали большую интегрированность структуры самоуправления, нежели две другие группы испытуемых. В случае с испытуемыми, в работах которых отсутствуют оба типа рисунков, способность к самоуправлению преимущественно носит фрагментарный характер. Можно предположить, что способность к самоуправлению и такие характеристики образного мышления, как обобщенность и конструктивность, являются двумя формами проявления творческой активности личности. Вероятно, они представляют собой разные направленности творческой активности: на себя и свою деятельность и на познание и преобразование окружающего мира. Процесс развития одной из способностей, судя по всему, тесно связан с развитием другой, так как он включен в общее развитие целостной творческой личности.

Исходя из обнаруженной взаимосвязи, мы предполагаем, что развитие одной из способностей, например, конструктивного и обобщенного образного мышления, может привести к развитию другой способности, в данном примере способности к самоуправлению. Мы считаем, что оптимальным было бы одновременное развитие обеих способностей.

Социометрический статус младших подростков

Известно, что для подростков чрезвычайно важно общение в группе сверстников, которое позволяет решать главные задачи возраста, связанные со становлением самосознания и ощущением себя взрослым членом общества (Малкина-Пых, 2004). Следовательно, успешность решения этих задач во многом будет связана с занятием определённого статуса в подростковой группе. В связи с этим нам интересны критерии, по которым группа "предоставляет" подростку тот или иной статус.

Является ли таким критерием агрессивность? С одной стороны, благодаря определённому уровню агрессии подросток может занять в иерархии сверстников устраивающее его место. С другой стороны, высокий уровень агрессивности скорее оттолкнёт сверстников от подростка (мы не имеем в виду асоциальные группы), ведь для того, чтобы быть принятым другими ребятами, подросток скорее должен демонстрировать просоциальное поведение (Семенюк, 1998).

Чтобы ответить на этот вопрос, мы провели исследование, в котором приняли участие 48 учеников 6-х классов ("А" и "Б") гимназии № 177 г. Екатеринбурга, из них 22 мальчика и 26 девочек. Для изучения уровня агрессивности мы использовали тест Басса – Дарки и "Рисунок несуществующего животного", социометрический статус исследовался с помощью социометрии М.Р. Битяновой.

Методика диагностики способов межличностного познания

Одной из острых социальных проблем современного общества является воспитание подростков. Как обеспечить социализацию большинства молодых людей в соответствии с психологическими закономерностями развития личности? Как молодые люди преодолевают свои подростковые кризисы? Как следует организовывать психологическую помощь подросткам, чтобы они своевременно обретали непротиворечивое и целостное "Я"? Эти вопросы исследуются многими дисциплинами, среди которых важное место занимает психология образования.

В ряде работ Н.А. Рождественской и её учеников (А.В. Березина, И.В. Мельникова, А.В. Сорин) изучаются особенности развития и формирования способов межличностного познания в подростковом и юношеском возрасте. На основе этих исследований Н.А. Рождественская и А.В. Сорин разработали новую методику "Диагностика способов межличностного познания подростков и юношей".

Это – критериально-ориентированная методика, пригодная как для индивидуального, так и для фронтального обследования. Она состоит из пяти заданий, выполнение каждого из которых требует применения одного из способов межличностного познания. В зависимости от того, насколько ответ респондента отвечает установленным для каждого задания критериям, он оценивается по пятибалльной шкале. Таким образом, максимальный возможный балл по методике – 25, а минимальный – 5. Время на выполнение каждого задания и методики в целом инструкцией не ограничено.

Первое задание направлено на диагностику сформированности способности респондента использовать адекватные и существенные критерии оценки сверстника. Оно включает в себя шесть вопросов, каждый из которых выявляет адекватность того содержания, которое респондент вкладывает в каждый критерий. При выборе критериев мы опирались на модель основных свойств личности, предложенную Н.А. Рождественской.

Критерием оценки этого задания является содержательная близость суждений респондента представлениям о каждом из выбранных критериев в академической психологии.

Второе задание направлено на диагностику сформированности способности респондента анализировать взаимодействие конкретных факторов, влияющих на человека. Оно состоит из четырёх картинок, заимствованных из теста Розенцвейга, к которым прилагается следующая инструкция: "Рассмотри, не торопясь, каждую картинку. Представь себя на месте человека, которого обижают. Как ты думаешь, почему другой так ведёт себя по отношению к нему (к ней)? Почему он (она) так говорит?"

Критерием оценки этого задания служит переход респондента от простых категорических суждений (причина поведения сверстника объясняется одной особенностью человека, поступок которого оценивается; одной особенностью человека с которым он взаимодействует; либо одним внешним обстоятельством) к всесторонне вероятностным суждениям (представлены не менее шести гипотез о причинах поведения оцениваемого человека, причём в ответе должны быть представлены все три возможные категории причинности, к каждой категории должно относиться по меньшей мерее две причины).

Третье задание направлено на диагностику сформированности способности респондента к всестороннему охвату личностных свойств сверстника при его оценке. Респонденту предлагается выбрать из его окружения хорошо знакомого ровесника и постараться описать его так, чтобы можно было представить себе, что это за человек.

Для оценки результатов используется модель основных свойств личности, предложенная Н.А. Рождественской. Чем большее количество сфер личности сверстника затронет респондент в своём описании, тем более высокий балл он получит.

Четвёртое задание направлено на диагностику сформированности способности респондента рассматривать личностные свойства сверстника в развитии. Респонденту предлагается прочитать отрывок из воспоминаний о молодости известного писателя и предположить, как будет вести себя этот человек через 20- 30 лет.

Критерием для оценки этого задания служит переход респондента от суждений, не допускающих никаких перемен поведения героя текста, к суждениям, предполагающим радикальные и непредсказуемые изменения в поведении героя.

Пятое задание направлено на проверку суждений о сверстнике в практической деятельности, типичной для него. Респонденту предлагается короткая история о взаимоотношениях в коллективе подростков, после ознакомления с которой он должен предположить, как ребята могут проверить, изменился ли один из них к лучшему на самом деле, или нет.

Критерием оценки данного задания служит близость предложения респондента к правилу, требующему проверять суждения о сверстнике в типичной для него практической деятельности.

Результаты апробации данной методики представлены в дипломной работе А.В. Сорина. Математическая обработка данных для 30 респондентов в возрасте от 15 до 17 лет, показала, что среднее время заполнения методики – 30-35 минут; средний общий балл составляет 14,47 (это близко к среднему значению выбранной шкалы) при стандартном отклонении – 3,79. Статистические данные говорят о том, что выбрана адекватная система оценки ответов респондентов, а задания методики действительно позволяют дифференцировать респондентов по степени сформированности способов межличностного познания.

Заключение

Таким образом, анализ результатов проведенной работы с учениками среднего звена подтверждает эффективность использования развивающих уроков в формировании Я-концепции подростков. Цикл занятий программы развития имеет достаточный потенциал для достижения заявленных в ней целей. Включение подобного курса в учебный план школы позволяет проводить "фронтальную" психопрофилактику среди подростков, организовать дополнительную развивающую и консультационную работу. Была разработана и апробирована методика диагностики способов межличностного познания, что позволяет перейти к эмпирической проверке гипотезы о том, что способы межличностного познания являются важным фактором развития личностной идентичности в старшем подростковом возрасте.

Список литературы

1. Микляева А.В. Я – подросток. Программа уроков по психологии. – СПб. Издательство "Речь", 2006.
2. Коган И.М. Творческий поиск: энерго-мотивационный аспект // Вопросы психологии. 2008. № 1.
3. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. - М., 2004.
4. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 2008. № 4.
5. Шумакова Н.Б. От вопроса "чему учить" к вопросу "как учить" одаренного ребенка // Одаренные дети: теория и практика: Материалы Российской конференции. – М., 2001
6. Берн Ш. (2008) Гендерная психология. СПб.: Питер.
7. Гюггенбюль А. (2009) Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними. СПб.: Академический проект.
8. Крэйх Б. (2008) Социальная психология агрессии. СПб.: Питер.
9. Малкина-Пых И.Г. (2007) Возрастные кризисы: справочник практического психолога. М.: Эксмо.
10. Семенюк Л.М. (2007) Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.: Флинт.