

УДК 376.015.324(075.8)

И. Е. Валитова, Ю. И. Явтухович

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

**МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
В КЛАССАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

**Введение.** В настоящее время наблюдаются значительные социально-экономические преобразования в обществе, происходит утверждение приоритета общечеловеческих ценностей, реорганизация и обновление системы педагогического образования на основе принципов гуманизации и демократизации, признание прав каждого ребёнка на получение образования адекватно его познавательным возможностям. Всё вышеперечисленное делает объективно необходимыми поиски путей совершенствования системы специального образования и оптимальной организации работы по социализации детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) и интеграции их в общество. Одним из путей реализации данной работы является формирование положительных межличностных отношений между типично развивающимися детьми и детьми с ОПФР, в том числе в рамках интегрированного обучения и воспитания.

**Основная часть.** Младший школьный возраст — благоприятный период для развития всех познавательных процессов ребёнка, его личности и межличностных отношений со взрослыми и сверстниками. Потребность детей младшего школьного возраста в общении реализуется в классном коллективе, в его отношениях с учителями и сверстниками [1].

Во все исторические времена были люди, имеющие физические и умственные нарушения. Отношение к таким людям, восприятие их обществом изменялись на протяжении лет и в разные эпохи имели свои особенности. В любом обществе возникала проблема отношения к «особенным» детям, а потом и взрослым, и проблема эта заключалась в наличии у людей ограниченных возможностей и особых потребностей [2]. И общество порозному решало вопрос, как относиться к таким людям.

Проблема развития, обучения и воспитания детей, развивающихся не так, как их сверстники, т. е. имеющих проблемы в развитии, является одной из наиболее актуальных в системе образования в нашей стране. В Республике Беларусь проблемы обучения и воспитания детей с ОПФР имеют государственный характер, права этих лиц защищены Законами Республики Беларусь «О правах ребёнка» (1992), «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» (2004), Кодексом Республики Беларусь об образовании (2011). По статистике, в Республике Беларусь в 2013 году было зарегистрировано более 122 000 детей (примерно 6,8% от общего количества) с ОПФР [3]; в 2015 году зарегистрировано уже более 135 000 таких детей. Для детей с ОПФР в нашей стране создана широкая сеть учреждений специального образования, в том числе и в виде классов интегрированного обучения и воспитания.

На современном этапе развития специального образования реализуется новая педагогическая парадигма, построенная на идеях гуманизации, фундаментализации и интеграции (или инклюзии). *Интеграция* означает выборочное помещение учеников с ОПФР в общеобразовательные школы и дошкольные учреждения. Под инклюзивным образованием понимается создание равных возможностей для получения образования всеми без исключения, включение в образовательный процесс всех детей вне зависимости от происхождения, культуры, пола, нарушений развития. Интегрированное обучение детей с ОПФР вместе с обычными детьми позволяет детям с особенностями развития социализироваться и интегрироваться в общество. Для обычных детей интегрированное обучение создаёт возможности развития толерантности в условиях школьного обучения. Однако внедрение идей интеграции и инклюзии сталкивается с рядом социально-психологических проблем, одна из которых — несформированность положительных взаимоотношений субъектов образовательного процесса (учащихся, учителей и родителей).

Для определения положения детей с ОПФР в системе личных отношений класса, особенностей взаимоотношений в классе, выявления симпатий к членам класса использовалась методика «Дворец, квартира, изба, шалаш» (в модификации Р. В. Овчаровой) [4]. Методика проводилась в трёх интегрированных классах (далее — ИК) и в одном обычном классе (далее — ОК), поскольку эта методика позволяет выявить типичную картину отношений между детьми в младшем школьном возрасте независимо от того, в каком классе обучаются дети. На основе этих результатов, по сравнению с типичной картиной, выявляется специфика отношений между детьми в классах интегрированного обучения и воспитания. Такое сравнение даёт более полное и точное представление о статусных категориях, занимаемых детьми с особенностями развития в системе личных отношений в ИК.

Изучение межличностных отношений проводилось в игровой форме. Детям предлагалось расселить по домикам всех учащихся класса (их имена и фамилии называет взрослый, дети записывают данную фамилию в нужном домике). Домики разные: дворец (I выбор), квартира (II выбор), изба (III выбор), шалаш (IV выбор). Исследователь заносит данные в таблицу, используя цифры (I, II, III, IV). После заполнения таблицы можно по специальной формуле подсчитать социометрический статус ребёнка (С):  $C = (B I \cdot 4 + B II \cdot 3 + B III \cdot 2 + B IV) / (K - 1)$ , где: B I — количество первых выборов, B II — количество вторых выборов, B III — количество третьих выборов, B IV — количество четвертых выборов, K — количество учеников в классе. Интерпретация результатов: дети, получившие от 3,4 до 3 — лидеры, от 2,9 до 2,5 — предпочитаемые, от 2,4 до 2 — принятые, от 1,9 и ниже — изолированные.

Имея статусы каждого ребёнка всех классов, мы рассчитали соотношения количества детей каждого статуса для детей ИК и ОК. После этого сравнивались статусы обычных детей и детей с особенностями развития. Представим статусы всех детей ИК (средние значения) (рисунок 1), статусы детей ОК (рисунок 2), статусы детей с ОПФР (рисунок 3), статусы обычных детей всех ИК (рисунок 4).

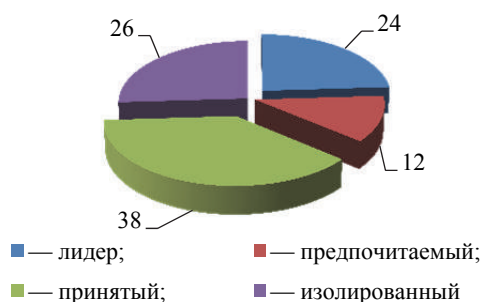


Рисунок 1 — Статусные категории детей всех ИК, %

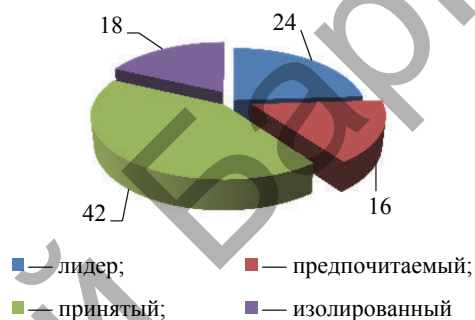


Рисунок 2 — Статусные категории детей ОК, в %

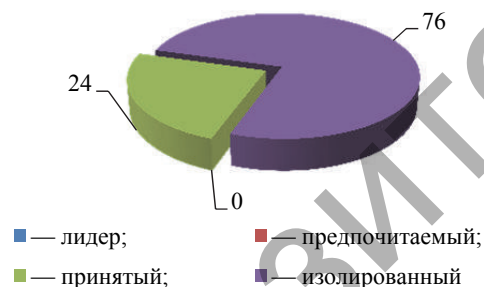


Рисунок 3 — Статусные категории детей с ОПФР в ИК, %

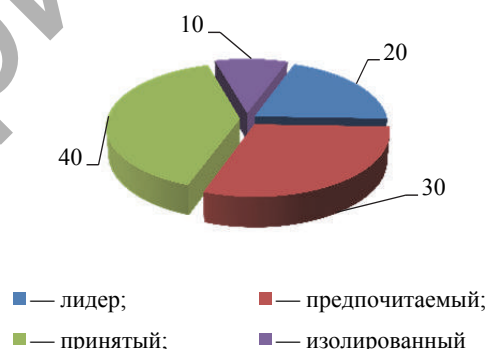


Рисунок 4 — Статусные категории обычных детей ИК, %

В обычном классе в системе межличностных отношений дети имеют определённую статусную категорию. Соотношение статусных категорий обычного класса имеет следующую картину: присутствует небольшое количество лидеров и отвергаемых (по 3—4 человека в каждой из этих категорий), а остальные учащиеся находятся в положении «предпочитаемых» и «принятых». Количество предпочитаемых детей бывает обычно немного меньше количества принятых. Эта картина является типичной для обычных классов и отражает типичную ситуацию межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста. Типичная картина выявлялась для того, чтобы на её основе сделать выводы об особенностях соотношений статусных категорий в классах интегрированного обучения и воспитания.

В интегрированных классах обычные дети имеют примерно такие же статусные категории, что и дети обычных классов. Однако если проследить детально, то в интегрированных классах в качестве «изолированных» в преобладающем количестве оказываются дети с ОПФР. В обычном же классе «изолированными» оказываются дети, которые не нравятся одноклассникам своими чертами характера или привычками поведения. Учёба не всегда играет главную роль, среди «изолированных» находим гордую отличницу, а среди «звёзд» — слабого ученика, покладистого и готового всем помочь и уступить. По ИК отмечается, что при внешне благополучной картине именно дети с особенностями развития находятся в положении непринятых в коллективе, это усугубляет их низкая успеваемость.

По результатам методики можно утверждать, что первые выборы дети с ОПФР практически не получали. Их получили только некоторые дети от своих одноклассников, также имеющих трудности в обучении. Чаще всего дети с трудностями в обучении получали худший выбор (шалаш) и по нескольку «переходных» выборов (квартира и изба). Причём, отдавая детям с особенностями свой выбор, некоторые одноклассники комментировали: «Ну ладно уже, так и быть, посажу в избу, чтоб в шалаш не садить, жалко всё-таки»; «А помнишь, нам учительница говорила, чтоб к нему лучше относились!»; «Да, помню, но я всё равно в шалаш, ты посмотри на него — дурачок, а на футболе, помнишь, и то не может в ворота попасть!» А были и шёпотом сказанные слова: «Да его на свалку нужно, не то что в шалаш!» Этими фразами они показывали полное пренебрежение к ребёнку с ОПФР. Были дети с ОПФР, которым положительный выбор делали за то, что «разрешает в телефон поиграть», «помогает побить Даника из параллельного класса».

**Заключение.** Дети с ОПФР оказываются в более неблагоприятном положении в системе межличностных отношений класса, чем их одноклассники. Большинство детей с ОПФР относятся к низкой статусной категории в системе межличностных отношений класса, что свидетельствует об абсолютной или относительной изолированности их от системы межличностного взаимодействия класса, негативном или нейтральном отношении к ним одноклассников. Небольшое число детей с ОПФР попадает в группу «принятых», но это в большинстве случаев связано с обучением в данных классах нескольких детей данной категории, взаимные выборы которых обеспечили высокий статус некоторым из них, что в свою очередь свидетельствует о наличии отдельной группировки данных детей в системе внутригруппового общения. Возможно, этот статус не отражает истинного отношения детей.

Исходя из полученных результатов, нами были сформулированы рекомендации по формированию межличностных отношений детей с ОПФР и обычных детей в условиях образовательной интеграции для учителей, работающих в интегрированных классах:

1) если Вы работаете с детьми в интегрированном классе или группе, узнайте, какие виды нарушений развития у детей с ОПФР, посещающих Ваш класс. Постарайтесь изучить специальную литературу, в которой описаны особенности таких детей, их возможности и ограничения. Если Вам трудно разобраться в специальной литературе, попросите специалистов (например, психологов или врачей) помочь Вам. Подготовьте перечень вопросов, которые возникают у Вас в работе с такими детьми. Обратитесь в районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, где Вам должны помочь, ответить на Ваши вопросы и предложить способы решения возникающих проблем;

2) никогда не критикуйте ребёнка с особенностями развития в присутствии всего класса за незначительные оплошности, наоборот, отмечайте перед всем классом его сильные стороны и пусть даже небольшие успехи. А чтобы эти успехи были, давайте ему посильные, несложные поручения. Помните, что дети с ОПФР устают и истощаются быстрее, чем обычные дети, и они не всегда могут поддерживать внимание на протяжении всего урока (занятия). Наблюдайте за такими детьми, и если Вы увидели у них признаки утомления, колебания внимания, дайте ему отвлекающее задание, пусть он поиграет, предложите ему посидеть в игровом уголке или в другом месте, где он может отдохнуть, ведь после отдыха ребёнок вновь сможет войти в общий ритм работы класса;

3) посвятите своё время беседе с родителями особых детей, узнайте от них, чего они ждут от пребывания их ребёнка в Вашем классе, какие проблемы могут возникнуть в поведении их ребёнка, как можно с ними справиться. Попросите родителей иногда присутствовать во время уроков (занятий), чтобы помочь их ребёнку адаптироваться в классе, а педагогу установить определенные способы работы с классом, в котором есть необычные ученики. Привлекайте обычных детей в качестве помощников особых детей. Выясните, в чем именно нуждаются эти дети (собрать портфель, разложить учебники и тетради, одеться или раздеться, повесить одежду в гардеробе, проводить в туалет или в столовую, перейти из одного класса в другой и т. д.). Обычные дети могут по очереди помогать особым детям, т. е. быть дежурными. Не стоит назначать постоянного помощника, иначе дети могут воспринимать это как тяжелую обузу;

4) привлекайте Ваших особых учеников к участию во всех школьных и классных делах, конечно, поручая им то, что они могут выполнить. Ведь они должны постоянно чувствовать себя органичной частью класса и школы, быть своими среди всех учеников. При делении детей на группы (при групповой работе класса или в других дифференцированных заданиях) не давайте детям с ОПФР оставаться изолированной группой. Поместите таких детей по одному в группу к обычным детям и дайте установку, что *каждый* ребёнок в группе должен выполнить свою часть работы;

5) не забывайте отмечать важные события жизни Ваших особых учеников (день рождения, день выхода после болезни на занятия, возвращение после курса лечения в санатории и реабилитационном центре, важные события в их семье и др.). Особые дети всегда ждут внимания к себе со стороны учителя и товарищей;

6) проведите родительское собрание в классе. Обязательно донесите до родителей обычных детей идеи интегрированного (инклюзивного) образования. Пусть они поймут, что любой ребёнок на Земле, независимо от наличия у него недостатков и ограничений, имеет право на любовь, признание, общение, обучение вместе с другими детьми. А родители особых детей думают о том, как обеспечить детям реализацию их прав. Акцентируйте внимание родителей обычных детей, что их дети могут получить в интегрированном классе хорошие жизненные уроки: уроки уважения другого, уроки принятия инаковости другого как его индивидуальность, уроки помощи другим людям и уроки уважения всех людей независимо от их ограничений.

## Список цитируемых источников

1. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студентов вузов / В. С. Мухина. — 7-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2003. — 456 с.
2. Малофеев, Н. Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии / Н. Н. Малофеев. — М. : Экзамен, 2003. — 256 с.
3. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования : практикум / В. В. Хитрюк. — Мозырь : Белый Ветер, 2014. — 136 с.
4. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин [и др.] ; под общ. ред. Н. П. Фетискина. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 490 с.

УДК 37.015.3

Е. Н. Герасимович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

**Введение.** Положение об определяющей роли педагога в процессе обучения является общепризнанным во всех педагогических науках. Ещё в начале прошлого века П. Ф. Каптерев подчёркивал, что «личность учителя в восстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения» [1].

В качестве основных свойств педагога П. Ф. Каптеревым были отмечены «специальные учительские свойства», к которым он отнёс «научную подготовку учителя» и «личный учительский талант» [1].

Издавна учёных и педагогов-практиков волновала проблема: какой фактор прежде всего влияет на успешность учителя? Таким фактором является профессионально-педагогическая направленность личности учителя, понимаемая как устойчивая, доминирующая система потребностей, мотивов, определяющих поведение учителя, его отношение к профессии и к своему труду [2]. В частности, В. А. Сластёнин утверждает, что эта направленность является каркасом, вокруг которого komponуются основные свойства личности педагога [3].

**Основная часть.** Осуществлённый анализ психолого-педагогических научных источников свидетельствует, что личностные и индивидуальные качества педагога должны отвечать одновременно двум уровням требований, предъявляемых к данной профессии. Требования первого уровня предъявляются к учителю вообще как к носителю профессии. Они безотносительны к социально-общественным условиям, учреждению образования, учебной дисциплине. Этим требованиям должен отвечать любой настоящий педагог вне зависимости от того, работает ли он в условиях села, города, преподаёт ли математику, литературу, физическую культуру и т. д.

Исследователи отмечают обязательность для учителя, педагога таких личностных качеств, как адекватность самооценки и уровня притязаний, определённый оптимум тревожности, обеспечивающий интеллектуальную активность педагога, целеустремлённость, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность, контактность. Специально подчёркивается необходимость такого качества, как остроумие, а также ораторских способностей, артистичности натуры. Особенно важными выступают готовность к пониманию психических состояний обучающихся и сопереживанию, потребность в социальном взаимодействии. Большое значение придаётся исследователями и педагогическому такту, в проявлении которого выражается общая культура педагога и высокий профессионализм.

В идеале каждый педагог должен иметь определённые педагогические способности для организации и осуществления успешной деятельности, которые обычно включаются в структуру организационных и гностических способностей, хотя они могут существовать отдельно друг от друга (есть учёные, которые лишены способности передавать свои знания другим, даже объяснить то, что им самим хорошо понятно; педагогические способности, требующиеся для профессора, читающего курс лекций студентам, и для этого же учёного — руководителя лаборатории — различны).

Требования второго уровня предъявляются к современному педагогу вне зависимости от учебного предмета, который он преподаёт — это его личностная готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает широкую профессиональную системную компетентность, стойкую убеждённость человека, социально значимую направленность личности, а также наличие коммуникативной и дидактической потребности, потребности общения, передачи опыта.

Устойчивое побуждение к деятельности по избранной профессии, стремление реализовать в ней себя, применить свои знания, способности отражает сформированность профессиональной направленности личности. Составляющими профессионально-педагогической направленности личности педагогов являются социально-профессиональные ориентации, профессионально-педагогические интересы, мотивы профессиональной деятельности и самосовершенствования, профессиональные позиции личности [4].