



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОТ ТРАДИЦИИ К ИННОВАЦИИ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ І МЕЖДУНАРОДНОЇ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

(БАРАНОВИЧИ, 20 АПРЕЛЯ 2018 ГОДА)



Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»
Факультет педагогики и психологии

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОТ ТРАДИЦИИ К ИННОВАЦИИ

Сборник материалов I Международной
научно-практической конференции

(Барановичи, 20 апреля 2018 года)

Барановичи
БарГУ
2018

ISBN 978-985-498-797-2

Об издании – 1, 2

УДК 373

Редакционная коллегия:

В. В. Климук (гл. ред.), Е. А. Клещёва (отв. ред.), Н. И. Дегиль, В. И. Козел, Е. Л. Котыко, М. Л. Кривуть,
Е. И. Пономарёва

Рецензенты:

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» *И. В. Шматкова*;
кандидат педагогических наук, доцент, декан социально-педагогического факультета учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» *Н. А. Леонюк*

П24 **Педагогическое и психологическое сопровождение обучающихся: от традиции к инновации** : сб. материалов I Междунар. науч.-практ. конф., 20 апреля 2018 г., Барановичи, Респ. Беларусь / редкол.: В. В. Климук (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2018. — 142 с.
ISBN 978-985-498-797-2.

В сборнике материалов I Международной научно-практической конференции «Педагогическое и психологическое сопровождение обучающихся: от традиции к инновации» представлены результаты научных исследований, экспериментальной, инновационной, практической деятельности и передового педагогического опыта научных работников и практиков в Республике Беларусь, Российской Федерации в области педагогики, психологии, частных методик, инклюзивного образования, а также подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов педагогических специальностей.

Предлагается педагогическим работникам, психологам, специалистам системы общего среднего, среднего специального и высшего образования, обучающимся учреждений высшего образования, магистратуры, аспирантам, научным работникам.

УДК 373

Текстовое электронное издание

Системные требования:

IBM PC 486 (рекомендовано Pentium и выше); Windows XP и выше или Linux;
Adobe Acrobat Pro DC; ОЗУ 256 Мб; видеокарта и монитор (1024 × 768);
мышь; дисковод CD-ROM

Регистрационное свидетельство 2141814887 от 20.03.2018

© БарГУ, 2018

«« 2 – производственно-технические сведения

- Использованное ПО: Windows 7, Microsoft Office Word 2010;
- техническая подготовка: Adobe Acrobat Pro DC;
- ответственный за выпуск С. А. Березнюк, технический редактор А. Ю. Сидоренко, компьютерный набор и вёрстка С. М. Глушак, корректор Н. Н. Колодко;
- 8,50 Мб;
- 1 электронный оптический диск (CD-R), slim-box, обложка первичной упаковки, руководство пользователя;
- подписано к использованию 20.03.2018;
- тираж 55 экз.;
- юридическое лицо, осуществившее запись на материальный носитель: учреждение образования «Барановичский государственный университет», 225404 г. Барановичи, ул. Войкова, 21. Тел.: 8 (0163) 45 46 28. E-mail: rio@barsu.by.

В начало

СОДЕРЖАНИЕ

<i>К читателю</i>	6
-------------------------	---

1 МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Демьяненко С. Д. Обучение метаязыку детей старшего дошкольного возраста	7
Кива-Хамзина Ю. Л., Купчинина О. А. Анализ результатов применения методик, определяющих уровень внимания у старших дошкольников, в экспериментальном исследовании	10
Кива-Хамзина Ю. Л., Хайбуллина Э. Р. Применение в экспериментальном исследовании методов, определяющих уровень внимания у старших дошкольников	12
Кондратец И. В. Роль рефлексивной культуры в профессиональном развитии педагогов дошкольных	13
Котько Е. Л., Дроздик В. В. Наблюдение как один из основных видов учебно-познавательной деятельности студентов	15
Литвишко Е. Н. Психолого-педагогические особенности формирования социальной компетентности детей раннего и дошкольного возраста	17
Миськова Н. Н. Воспитание толерантности у будущих воспитателей в процессе подготовки их к формированию у детей дошкольного возраста навыков устойчивого поведения	19
Сидя Е. Н. Самооценка как условие развития личностных качеств младшего школьника	21

2 СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ РАЗНЫХ ТИПОВ

Бай Е. А., Можяева М. В. Субъективное ощущение одиночества старшеклассниками, склонными к вовлечению в деструктивные неформальные молодёжные объединения	24
Беленькая А. В. Влияние родителей на формирование у детей положительного отношения к книге	26
Волюнец Е. И., Широкова Л. И. Воспитание у детей старшего дошкольного возраста ценностного отношения к природе	29
Клещёва Е. А. Психологическое сопровождение удовлетворения потребностей обучающихся: прикладной аспект ..	31
Медведева Е. Р. Эстетическое воспитание школьников	34
Павловская О. В., Павловская Д. О. Способы коммуникации с лицами юношеского возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата	36
Пожитко А. В. Психологическое сопровождение детей, оказавшихся в социально опасном положении	38
Райчёнок Т. В., Лукашевич Т. М., Полудех В. Г. Формирование музыкальной культуры студентов немусыкальных факультетов посредством эвристической беседы	39
Романюк О. В. Специфика психологического сопровождения в учреждении общего среднего образования	41
Рясянский С. В. Мотивация профессионального выбора старшеклассников в контексте психологического сопровождения	43

3 СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПЕДАГОГА, ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО, ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ОДАРЁННЫМИ, С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ, ГИПЕРАКТИВНЫМИ, С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДР.)

Бойко И. И. Особенности организации образовательного процесса учащихся с тяжёлыми нарушениями речи и трудностями в обучении	45
Валитова И. Е. Подготовка психологов и педагогов к работе с детьми раннего возраста в системе ранней комплексной помощи	47
Волкова А. Д. Использование информационных технологий в процессе ознакомления детей с особенностями психофизического развития младшего школьного возраста со сказкой	50
Малеко Е. В. Значение инновационных форм работы в процессе формирования личности школьника на уроках мировой художественной культуры (работа с одарёнными учащимися)	52
Нестер Е. Ф., Пугачева М. А. Взаимосвязь познавательного развития и положения дошкольника в группе сверстников	54
Павлюченко О. А. Использование технологии сотрудничества на уроках в начальной школе как средство формирования коммуникативных способностей младших школьников	55
Рудко С. И. О формировании патриотического сознания детей во внеурочное время	57
Серафин В. И. Развитие количественных представлений у детей среднего дошкольного возраста в условиях инклюзивной образовательной среды	59
Стрельчук Д. С. Лингвистический аспект формирования грамматического строя родного языка дошкольников в условиях инклюзивной образовательной среды	61
Турчина Н. А., Шинкаревич Л. Г., Ярошевич Ю. М. Интегрированное обучение как один из факторов успешной социализации детей с особенностями психофизического развития	63
Чахович Е. П. Психолого-педагогическое сопровождение формирования компетенций обучающихся на разных этапах обучения	65
Чукович А. С. Кружковая деятельность как педагогическое условие развития мышления детей с особенностями психофизического развития	67

Шевчук Е. В. Формирование нестереоскопических способов восприятия пространства старшими дошкольниками с нарушениями зрения	70
Ярыч О. Я. Самостоятельность как фактор подготовки детей дошкольного возраста с нарушениями зрения к обучению в школе	72
Яценко Л. В. Интегрирование детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития в общеобразовательную систему Украины	74

4 ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА КАДРОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

Александрович Т. В. Педагогическая поддержка одаренных детей дошкольного возраста	77
Василевич Н. А., Ромославская Р. М. Деятельность педагога социального по профилактике раннего родительства у несовершеннолетних	78
Дегиль Н. И., Ефимчик Е. А. Социально-педагогический проект «Моя педагогическая философия» как средство формирования профессионального самосознания	81
Казарчук Г. Н. Особенности формирования словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	83
Котько Е. Л., Велисевич А. В. Развитие творческой активности студентов в процессе обучения в учреждении высшего образования	86
Кривуть М. Л. Роль ресурсного центра инклюзивного образования БарГУ в подготовке будущих педагогических работников к профессиональной деятельности в условиях развивающегося инклюзивного образования	89
Онофрийчук Л. О. Профессиональное становление современного специалиста дошкольного образования	91
Павлович А. А., Иванченко Т. Н. Взаимосвязь личностных характеристик педагогов со стилем их педагогической деятельности как предпосылка к проявлению дискриминации	93
Рзаева Ж. В., Степачёва С. Г. Особенности эмоционального компонента эмпатии у учащейся молодежи из многодетных семей	96
Сас Е. А. Формы и методы формирования духовной культуры будущих воспитателей учреждений дошкольного образования	98
Селезнёв А. А. Подготовка будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзии на базе Центра медицинской реабилитации для детей с психоневрологическими заболеваниями «Рефлекс»	100
Селезнёв А. А. Психологические аспекты инклюзивной готовности педагога	103
Товкач И. Е. Будущим воспитателям об индивидуальных особенностях познавательной активности	106
Товкач И. Е., Цымбал Е. А. Будущим воспитателям о влиянии музыкотерапии на проблемы устной речи детей дошкольного возраста	109
Феклистова С. Н. Сетевая магистерская программа «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии»: опыт и перспективы реализации	111

5 ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СПЕЦИАЛИСТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Гулицкая С. Л. Уровневая организация содержания иноязычного обучения общего среднего образования с учётом инклюзивных процессов	114
Зайка В. Н. Проблема защиты прав людей с особыми образовательными потребностями в Украине	116
Москалюк В. Ю., Хилько О. И. Социальные представления студентов о лицах с особенностями психофизического развития	119
Селезнёва И. Н. Особенности формирования инклюзивной готовности будущих педагогов	122
Сечковская Л. Г., Федоренко Т. А. Из опыта формирования профессиональной компетентности педагога дополнительного образования детей с особенностями психофизического развития	124
Чупахина С. В. Готовность будущего учителя-логопеда к использованию информационных технологий в работе с детьми с особыми образовательными потребностями	127
Шинкаренко В. А. Профессиональная подготовка учителей начальных классов к обучению учащихся с интеллектуальной недостаточностью	129

6 СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Воронец Н. С. Социально-психологические и социально-педагогические характеристики отцовства как феномена	131
Козел В. И. Совет по социальному партнёрству в учреждении высшего образования как средство подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности	134
Колушенкова К. В. Теоретические основы экологической культуры личности: понятие и структура	135
Палюшик Е. В. Динамика самооценки лиц с алкогольной зависимостью при прохождении ими 12-шаговой программы анонимных алкоголиков	137
<i>Об авторах</i>	140

К ЧИТАТЕЛЮ

Процесс развития доступного образования в Республике Беларусь для каждого члена общества в учреждениях образования, формирование процессов обучения с учётом образовательных потребностей каждого ребёнка, в том числе и особых детей, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого обучающегося и максимального раскрытия его потенциала способствовал внедрению в систему образования идеи гуманистического образования.

Идея расширения образовательного пространства, включения в него всех детей вне зависимости от разницы в способностях и возможностях, от их культурного и социального положения всё активнее входит в систему образования Республики Беларусь. Такой подход к образованию в Республике Беларусь требует организации принципиально новой системы профессиональной подготовки и разработки технологии формирования инклюзивных компетенций будущих педагогов.

На кафедре педагогики факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» проводится I Международная научно-практическая конференция «Педагогическое и психологическое сопровождение обучающихся: от традиции к инновации». Конференция является хорошей возможностью объединить единомышленников для обсуждения проблем инклюзивного образования, обменяться научным и практическим опытом в области формирования профессиональных компетенций специалистов педагогических специальностей, привлечь учёных, неравнодушных молодых исследователей, педагогов, учителей, педагогов-психологов, педагогов социальных к разработке новых подходов профессиональной подготовки специалистов инклюзивного образования.

Редакционная коллегия

УДК 159.922

С. Д. Демьяненко

Государственное высшее учебное заведение «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», Переяслав-Хмельницкий, Украина

ОБУЧЕНИЕ МЕТАЯЗЫКУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Повседневное использование языка как средства вербально-коммуникативной деятельности включает высказывания личности о самом языке. С помощью лингвальных средств происходит толкование явлений языка и его единиц. Такая способность человека — одна из проявлений метаязыковой деятельности, которая развивается в детском возрасте и является чрезвычайно важной для языкового роста ребенка. Метаязыковая деятельность рассматривается как способность ребёнка сознательно относиться к языку (как объекту деятельности), осознавать язык (его единицы), оценивать и контролировать собственную речевую реальность, обращать внимание на языковые факты и делать их предметом своих высказываний. В процессе метаязыковой деятельности формируется метаязыковое сознание — совокупность знаний, представлений, суждений о языке, элементах его структуры, функциональных особенностях, о нормах произношения, словоупотребления и др.

Природа метаязыка раскрывается в особенностях знания языка и способах использования (применения) этих знаний говорящим в тех или иных ситуациях повседневного общения. С раннего детства дошкольник, слушая и подражая, овладевает речью, что опережает осознание собственной культурно-речевой деятельности. В этот период у детей формируются предметязыковые (пропедевтические) навыки, которые проявляются в их размышлениях о языковых фактах, они носят творческий характер и отражают становление языковой личности ребенка. Индивидуальные знания ребёнка о языке — «житейские» (Л. Выготский) или собственный спонтанно образовавшийся продукт произвольных наблюдений и неосознанных обобщений языка [1].

С психолого-педагогических источников известно, что исследованию проблемы речезыкового развития детей старшего дошкольного возраста уделяется большое внимание. Научные исследования посвящены таким ее аспектам: овладение метаязыком (П. Белякова, Д. Эльконин, Л. Журова, М. Зарандия, И. Карабаева, С. Карпова, Т. Тульviste и др.); языковые особенности речи и языковая компетентность (Л. Булаховский, А. Гвоздев, И. Горелов, Р. Доброва, К. Крутий, Е. Кубрякова, Т. Ладыженская, М. Русакова, К. Седов, С. Цейтлин и др.); психолингвистика детской речи (Л. Выготский, Л. Засекина, Л. Калмыкова, А. Леонтьев, А. Лурия, Н. Жинкин, Т. Ушакова и др.). Проблему развития у детей 5—7 лет языковых понятий изучали А. Богуш, Н. Вашуленко, С. Жуйков, Н. Зеленко, Л. Калмыкова, Н. Львов, Н. Орланова, К. Прищепа, А. Савченко, Г. Фомичева, О. Хорошковская и др.; о способности детей в 4—5 лет осознавать языковые явления при условии применения специальных технологий утверждают П. Гальперин, В. Давыдов, Д. Эльконин, Л. Журова, Н. Зарандия, А. Леонтьев, А. Лурия, Д. Николенко и др. Современные педагоги и методисты культурно-языковой рост детей видят в процессе обучения грамоте (А. Богуш, Л. Журова, Н. Варенцова, Н. Вашуленко, Л. Невская, Н. Скрипченко, К. Стрюк и др.).

Основная часть. В соответствии с Государственным стандартом дошкольного образования Украины, действующими программами дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) коммуникативная подготовка детей старшего дошкольного возраста имеет практический характер. Обучение детей предусматривает неумышленное, произвольное усвоение детьми с младшего возраста лингвистических единиц в процессе повседневной речекommunikативной деятельности. В результате дошкольники успешно запоминают орфоэпические и грамматические нормы, овладевают обобщенными способами членения устных высказываний, построения предложений и приемами их смысловой связи. В социальной практике речи и многократных специальных упражнениях детей в различных речевых явлениях (антонимии, синонимии, омонимии; обобщении), употреблении единиц языка (высказывание-текст, предложение, словосочетание, слово, слово-название, слово-действие, слово-признак, вспомогательных слов (в, под, с, и), звук, буква) у детей формируются практические речевые навыки. Основой их формирования является динамический стереотип, который обеспечивает длительное хранение практического обобщенного опыта для выполнения определенных действий детей в решении речевых задач в будущем. Благодаря устойчиво закрепившейся системе условных нервных связей осуществляется использование детьми своего речевого опыта в разных условиях речевой деятельности. Также динамический

стереотип служит образованию новых структурных связей в формировании последующих речевых навыков, особенно тех, которые способствуют метаязыковому развитию дошкольника.

В механизме метаязыкового развития каждого конкретного ребенка важная роль принадлежит языковым знаниям, которые являются его достоянием. Метаязыковые знания о языке понимаем как изученные (выученные), осознанные и эксплицированные, вербально отраженные в практике речи. Такие знания приобретаются ребенком, как правило, в ДОУ, школе, университете в процессе освоения грамоты, изучении грамматики родного языка и др. Индивидуально для каждого ребёнка языковые знания являются результатом работы его подсознания в течение всего опыта его речевой активности. Данный личностный языковой опыт приобретен каждым ребенком по индивидуально выбранной стратегии пользования в пределах своих собственных коммуникативных личностных и когнитивных потребностей под влиянием социума, культуры [2]. Языковые имплицитные знания, которые произведены самим ребенком, некоторое время служат ему для успешного пользования языком в познавательных и коммуникативных актах, являются недостаточными. В подготовительный период к обучению детей в школе возникает необходимость использовать метаязыковоречевые знания и применить их в практике речи. В результате этого, согласно исследованиям Л. Калмыковой, речь становится для ребенка предметом логико-рационального анализа: осмысления, осознания, экспликации и пользования ею на уровне речевого действия — стройной системой традиционных нормативных предписаний, которые позволяют или запрещают (прескриптивные правила). Метаязыковые или металингвистические знания у детей старшего дошкольного возраста формируются по закономерностям осознанной психической деятельности, также под влиянием и контролем тех, кто учит. Метаязыковое развитие должно обеспечить функционирование у детей не только имплицитных речевых (живых) знаний, но и различных типов эксплицитно метаязыковых знаний, овладение способами и приемами оперирования ими [3].

Как свидетельствует практический опыт, ребенок дошкольного возраста в собственной речевой практике имеет возможность по своему усмотрению толковать языковую действительность, определять в речи отдельные признаки единиц языка. Это проявляется в том, что на этапе дошкольного детства в сознании ребенка отдельная конкретная языковая единица понимается им как такова, что соотносится с определенным отрезком его речевой действительности, т. е. наполнена смыслом, который уточняется ребенком по мере его когнитивного и речевого развития. Например, понимая смысл слова «доктор», ребенок спрашивает у взрослых: «Доктор наук... — это тот, кто... науки заболели, а он их лечит?» (Виталий Д., 5 лет). Дети дошкольного возраста способны к спонтанной рефлексии и интуитивной способности вычленять смысл (о ком и о чем говорится, идет речь). Например, воспитатель: «У-у-у-у. Что мы слышим?». Ответы детей: «гудит самолет за облаками», «машинист сигналит, когда приближается к станции». Лишь 8% из числа опрошенных детей ответили, что слышим звук [у]. Результаты исследований показали, что большинство детей пятого, шестого года жизни обладают бытовым отношением к языковым понятиям (63%), овладение которыми происходит в повседневной деятельности дошкольников и в учебной, специально организованной воспитателем. Об этом свидетельствуют следующие ответы детей: «это предложение, здесь есть слова», «это не предложение, здесь очень много слов, а в предложении так не бывает... Надо, чтобы два, три слова»; «это не предложение, непонятно...», «девочка играет или... лиса в лесу?» и др.

Осознание языковых явлений, как отмечает Л. Калмыкова, происходит только тогда, когда оно опирается на реальный речевой опыт ребенка. Дошкольник не может осознать языковые явления, которые отсутствуют в его речевой практике [4]. Если слова — названия единиц языка и речи не состоят в активном словаре ребенка, можно считать их неосознанными или лексикой, которая ребенком уточняется. Для понимания слов: «звук», «слово», «предложение», «высказывание», «буква» дошкольникам необходимо усвоить существенные признаки единиц языка и речи как явлений лингвистической структуры.

В результате исследования выявлено, что подавляющее количество детей (74%) не объективирует языковые единицы как явления лингвистического мира, не понимает знаковую природу языка, «сливает» языковые единицы и соответствующие им реалии материального мира. Воспитатель: «У-у-у — звук, мы его слышим». Ответы детей: «как поезд едет, то так гудит», «машинист сигналит». Только отдельные дети «узнавали» языковую единицу «звук» и отвечали, что слышат звук [у], и называли его; 19% детей вообще не отвечали, говорили «не знаю» или молчали.

В процессе обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста в детском саду обнаружили отсутствие у них умений анализировать звуки речи. Причинами этого считаем то, что эта задача редко предстает перед детьми в процессе их речевой деятельности, поэтому дети старшего дошкольного возраста не обладают средствами для ее коммуникативного решения. Старшие дошкольники в своем речевом опыте не владеют коммуникативными способами пояснения существенных признаков звуков и слов. Как отмечает Л. Журова, дошкольник, раскладывая слово на звуки, теряет его привычное произнесение и отказывается действовать со словом, которое «распалось». Поэтому, осуществляя звуковой анализ слова, ребенок впервые в своей речевой практике отходит от смысла, от значения слова. При этом предметом внимания дошкольника становится не смысл, а звуковой и ритмический рисунок слов, который им произносится. Обучению детей звуковому анализу слов должны предшествовать предварительные умения детей «рассказать» о выделенных отдельных звуках в словах, различать и произносить их отдельно, что обеспечивает осознание единиц языка [5]. Осознание речевой действительности как отдельно существующей и осознание словесного состава речи в своем развитии значительно отстают от практического овладения речью, отмечает в своих исследованиях С. Карпова. Ученый отмечает, что языковая подготовка дошкольника к школьному обучению не может ограничиваться только

развитием его речи во время общения и обогащения словарного запаса и грамматического строя. Для успешного обучения ребенка необходимо, чтобы речь как форма действительности и ее элементы стали предметом осознания и сознательной деятельности. Так, С. Карпова, исследуя проблему осознания словесного состава речи дошкольниками, предлагала выделять слово как звуковое единство, что имеет определенное смысловое значение, используя материализованные действия и действия в плане громкой речи. Такие умения детей, на наш взгляд, способствуют уточнению речезыковой лексики ребенком [6].

В результате поэтапного формирования действий, вычлняя слова, дети начинают анализировать собственную деятельность, самостоятельно исправляют свои речевые ошибки. Возникает самостоятельный внутренний контроль ребенка за своими речевыми действиями [6]. В процессе анализа связной речи детей, записанного в повседневной жизни и при выполнении ими задач экспериментатора, было обнаружено, что во время говорения дети всегда обращали внимание только на содержание своей речи, на предметы и образы, непосредственно ими воспринимаемые и о которых они хотят рассказать. Лишь в отдельных случаях дети задумывались, как сказать лучше, точнее, выразительнее, подбирая необходимые (уместные) языковые средства. В большинстве случаев дошкольники, выполняя задание, пытались найти необходимые языковые средства для выражения своих мыслей, но им не хватало слов и грамматических форм, необходимых для построения высказывания. Дети делали паузы, не умели построить предложение, употребляли лексику с ситуативным значением (здесь, там, вот, такой), жестикулировали. Итак, метаязыковая деятельность детей на начальном (зачаточном) этапе иллюстрируется в виде «конструктивной» деятельности в процессе овладения языком и речью [7]. Наблюдая за своим речевым поведением, т. е. рефлектируя высказывание, дети запускают механизм его рефлексии, заставляют себя наблюдать за своей же речью в различных коммуникативных ситуациях, т. е. «здоровое бессознательное» (по Э. Сепира) уступает место «напряженному осознанию».

Обеспечению метаязыкового развития детей способствуют познавательные умения: наблюдать, анализировать, обобщать, классифицировать, сопоставлять, абстрагировать — выполнять мыслительные операции, используя языковой материал. Благодаря этому речь осознанно усваивается детьми, становится сознательной деятельностью и подлежит дальнейшей автоматизации. Для осуществления лингвистической (когнитивной) подготовки старших дошкольников в ДОУ необходимо сформировать у детей элементарные умения наблюдать и анализировать культурно-языковые явления, осмысливать и понимать существенные признаки языковых единиц для подвода к осознанию дихотомической системы языка.

Заключение. Формированию метаязыковых знаний у детей старшего дошкольного возраста будет способствовать реализация образовательных задач обучения метаязыку детей старшего дошкольного возраста:

- воспитывать познавательный интерес детей к явлениям культурно-речевой действительности; учить рефлексировать свою речь; объективировать язык, явления лингвистической действительности, оперировать существенными признаками языковых единиц для доказательства мысли о том, что определенная языковая единица принадлежит к тому или иному языковому понятию (категории единиц);

- привлекать внимание детей к фонематическому звучанию речи; учить различать звуки, речевые и неречевые; давать детям знания о звуках как строительном материале звуковой речи, устной речи, об их смысловоразличительной функции;

- способствовать лексическому развитию — обогащать и активизировать словарь детей названиями единиц культурно-речевой действительности; вводить в индивидуальный словарь детей термины «звук» (гласный звук, согласный звук; твердый звук, мягкий звук); «слово» (слово-название, слово-действие, слово-признак, противоположные по значению слова, слова-обобщения, слова-помощники (под, над, в, и, если, из); «предложение» (двухсловные, трехсловные, многословные; предложение рассказывает; предложение спрашивает; предложение побуждает к действию); «высказывание-текст» (рассказ, описание, рассуждение); учить вычлнять слова из предложения, выделять и называть их; учить детей вычлнять предложение из потока речи, узнавать предложение по интонации (начало, окончание), на слух различать по интонации предложения повествовательные, вопросительные, побудительные;

- совершенствовать грамматическую правильность речи — правильно высказываться (толковать) о единицах языка в разных типах высказывания;

- развивать связную речь — уместно использовать речевые единицы в диалогической и монологической речи; формировать у детей знания о высказываниях, его смысловых частях (начало, основная часть, концовка), различать на эмпирическом и смысловом уровнях высказывания-описания, высказывания-рассказы, высказывания-рассуждения.

Список использованных источников

1. *Выготский, Л. С.* Исследование развития научных понятий в детском возрасте / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 184—294.
2. *Залевская, А. А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст : избр. тр. / А. А. Залевская. — М. : Гнозис, 2005. — 543 с.
3. *Доброва, Г. Г.* Почему мы смеемся над некоторыми высказываниями детей? (Лингвистический аспект) / Г. Г. Доброва // Ребенок в современном мире : междунар. конф. — СПб., 1993. — Т. 3 : Мир ребенка и его язык. — С. 14—16.
4. *Калмикова, Л. О.* Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : монографія / Л. О. Калмикова. — Київ : Фенікс, 2008. — 497 с.
5. *Журова, Л. Е.* Обучение грамоте в детском саду / Л. Е. Журова. — М. : Педагогика, 1978. — 150 с.
6. *Карпова, С. Н.* Осознание словесного состава речи дошкольниками / С. Н. Карпова. — М. : Изд.-во Моск. ун-та, 1967. — 329 с.
7. *Цейтлин, С. Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. — М., 2000. — 264 с.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИК, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ УРОВЕНЬ ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Введение. Предметом исследования настоящей статьи является анализ применения методик, позволяющих совершенствовать формы изучения распределения и переключения внимания у старших дошкольников, возрастной динамики процессов произвольного внимания. Анализ практического применения некоторых методик дает возможность определить уровень развития распределения и переключения внимания у старших дошкольников. Статья раскрывает особенности применения методик на данном уровне развития ребенка. Основное внимание в работе акцентируется на результатах исследования и их практической значимости в применении.

Основная часть. Изучение качественных характеристик внимания старших дошкольников основывается на доказывании гипотезы, что дети старшего дошкольного возраста имеют средний уровень развития внимания. На этом этапе жизни они впервые начинают управлять своим вниманием. Произвольное внимание формируется путем включения ребенка в новые виды деятельности, что позволяет направить и организовать его внимание, научиться управлять им самостоятельно. Изучая распределение и переключение внимания у старших дошкольников, проводя анализ полученных результатов, мы надеемся выявить возрастную динамику процессов произвольного внимания.

Исследование позволило использовать комплексную методику: анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение, методы статистической обработки данных, метод формирующего эксперимента, тестирование.

Для практического применения и теоретической подготовки интересны разработанные известными учеными материалы, посвященные особенностям развития внимания (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая) [1; 2]; вопросам связи внимания с другими психическими процессами (П. Я. Гальперин, Б. В. Эльконин) [2; 3]; формированию способностей (А. Н. Леонтьев и др.) [4].

На современном этапе развития внимания у детей занимаются педагоги и психологи дошкольных учреждений: Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса, Н. А. Менчинская и др. [5; 6]. Проблемам развития внимания у детей посвящены труды П. Я. Гальперина, С. Л. Кабыльницкой, Н. Ф. Добрынина, Б. В. Эльконина [1—3; 7].

Основная функция произвольного внимания заключается в быстрой и правильной ориентации человека в постоянно меняющихся условиях, выделении тех объектов, которые могут иметь в данный момент наибольший жизненный смысл. Внимание рассматривают также как функцию внутреннего контроля за соответствием умственных действий программам их выполнения. Формирование произвольного внимания зависит от роли слова и роли стимулов-средств, от опоры на развернутые внешние вспомогательные средства, от индивидуально-психологических свойств личности субъекта [8].

Устойчивость внимания соотносится с наличием интеллектуальной активности, с пониманием значимости деятельности, опирается на возрастной опыт, который влияет на избирательность внимания. Устойчивость внимания определяется ресурсными возможностями организма, характером деятельности, уровнем познавательной активности, развитием речи [2].

Степень развития произвольного внимания по многим параметрам будет определять успешность обучения ребенка и в школе, и в далеком будущем. Именно своевременное выявление особенностей и специфики формирования внимания на разных этапах в соответствии с возрастом детей может способствовать лучшему пониманию его проблем в процессе школьного обучения, а также при организации дальнейшего обучения с учетом вскрытых проблем.

Применение таких методик исследования, как «Распределение и переключение внимания» (тест 1), где ставится в зависимость от времени количество совершаемых испытуемым ошибок, что закрепляется балльной системой оценок; «Таблицы Шульце» (тест 2), при которой исследуется скорость переключения внимания, работоспособность и упражняемость в условиях активного выбора полезной информации каждым обследуемым участником группы, позволило провести анализ результативности методик [6].

Испытуемые выполняли два задания в разное время. Основой такого проведения тестирования явилось то, что задания, будучи сложными для дошкольников, не позволяя быстро переключаться с одного задания на другое. Поскольку тест 1 и тест 2 индивидуализированы, то с каждым ребенком потребовалась отдельная самостоятельная работа над заданием. Ребята приглашались в комнату для эксперимента по одному. В ходе констатирующего эксперимента исследовались дети дошкольного возраста — дошкольная группа детского сада. Выбор детей дошкольной возрастной группы обоснован тем, что в данной возрастной группе ребенок не имеет достаточно сформированного уровня развития произвольного внимания. Контрольная группа представлена

взрослыми людьми и отражает уровень выполнения заданий при уже сформированных функциональных системах и механизмах. Количество участников в обеих группах (основной и контрольной) — 15 человек.

Каждый участник эксперимента проходил тестовые задания однократно. В среднем один человек затрачивал 15 минут на выполнение одного теста. Обработка результатов после проведения исследования проводилась путем группировки информации в таблицу [8].

В итоге можно было сделать вывод о сформированности произвольного внимания, проводя анализ результатов констатирующего исследования внимания у старших дошкольников. Как ранее мы упоминали, анализ результатов произвольного внимания дошкольников проводился с двойной обработкой: выделялись абсолютные и относительные результаты. По итогам обработки материала можно отметить: результаты исследования группы дошкольников показали колебание по времени от 2 до 4 баллов. Анализ количества ошибок в ходе выполнения теста первой группой дошкольников показывает, что в основном были сделаны 1, 2 и 3 ошибки. Заключительным этапом исследования по тесту 1 является анализ результатов учащихся по количеству набранных баллов — это результат в 4 балла.

Делая анализ полученных данных среди участников контрольной группы, отметим, что наивысшие 5 баллов набрали в 3 раза больше участников.

Таким образом, анализ показывает, что уровень развития произвольного внимания, в том числе его распределение и переключение, в контрольной группе значительно выше.

Общий вывод по результатам теста 1: в группе дошкольников недостаточно развито распределение и переключение внимания. В то же время можно утверждать, что возрастные особенности детей дают возможность улучшить показатель на перспективу, несмотря на то, что показатели уровня развития переключения распределения внимания среди взрослых значительно выше.

Можно сказать, что среди дошкольников экспериментальной группы требуется проведение работы по улучшению распределения и переключения внимания.

Анализируя результаты теста 2, можно сделать вывод: контрольная группа испытуемых показала результат значительно выше, чем участники группы дошкольников.

По итогам анализа результатов теста 1 и теста 2 мы видим, что детская группа дошкольников требует проведения коррекционной работы по улучшению развития произвольного внимания [8].

Можно сделать вывод о том, что по сравнению со взрослыми рассматриваемые процессы сформированы у отдельных дошкольников не на должном уровне для данного возраста. Однако следует также отметить, что и в самой группе испытуемых дифференциация в уровне развития произвольного внимания была иногда существенной, что позволяет говорить о том, что у одних детей внимание и деятельность уже сформированы, а у других недостаточно сформированы.

Для реализации коррекционно-воспитательной работы по развитию внимания необходимо проведение технологий, направленных на развитие внимания у старших дошкольников. В технологиях есть необходимость применения познавательного-игрового способа, позволяющего скорректировать внимание и деятельность. Также для закрепления полученного результата необходимо использовать занятие с организованной деятельностью дошкольников с применением анализа текста на внимание, которое в итоге даст возможность увидеть положительную динамику в развитии внимания у старших дошкольников.

Заключение. Становление внимания, как мы уже увидели, является сложным и длительным процессом развития от непроизвольной к произвольной форме. Думается, что именно к школьному возрасту оно должно сформироваться. Степень развития произвольного внимания будет определять успешность обучения ребенка в школе, поэтому выявить специфику формирования внимания на разных возрастных этапах необходимо, поскольку это позволит урегулировать многие проблемы ребенка в процессе дальнейшего обучения. Исходя из проведенного исследования можем сделать акцент на том, что для старших дошкольников чрезвычайно важное значение приобретает формирование способности к переключению и распределению внимания, поэтому технологию эксперимента для развития внимания у детей старшего дошкольного возраста можно рекомендовать в массовую практику дошкольной организации.

Список использованных источников

1. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
2. *Гальперин, П. Я.* Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльнищкая. — М., 1974. — 102 с.
3. *Эльконин, Д. Б.* Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М. : Педагогика, 1988. — 136 с.
4. *Леонтьев, А. Н.* О формировании способностей / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1996. — 250 с.
5. *Веракса, Н. Е.* Детская психология / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — М. : Юрайт, 2015. — С. 56—61.
6. *Менчинская, Н. А.* Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н. А. Менчинская. — М. : МПСИ ; Воронеж : Модэк, 2014. — 512 с.
7. *Добрынин, Н. Ф.* Внимание и его воспитание / Н. Ф. Добрынин. — М. : Просвещение, 2005. — С. 101—105.
8. *Рубанова, Н. А.* Внимание у старших дошкольников: экспериментальное исследование / Н. А. Рубанова // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. — 2017. — № 2 (12). — С. 55—57.

ПРИМЕНЕНИЕ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ ИССЛЕДОВАНИИ МЕТОДОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ УРОВЕНЬ ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Предметом исследования данной статьи являются вопросы применения методологии при совершенствовании формы изучения распределения и переключения внимания у старших дошкольников. Проводится анализ специальной литературы и практического применения предлагаемых методик для определения уровня развития распределения и переключения внимания у старших дошкольников. Статья выявляет возможности некоторых методов в раскрытии особенностей произвольного внимания ребенка на данном уровне развития.

Понятие «внимание» отождествляют с особым свойством человеческой психики, которое не может существовать самостоятельно вне мышления, восприятия, работы памяти, движения [1]. По обоснованному мнению многих ученых, невозможно просто быть внимательным, это можно делать, только совершая какую-либо работу, поэтому вниманием называют избирательную направленность сознания на выполнение определенной деятельности работы органов чувств на процессы запоминания, мышления, на двигательную активность [2]. Но только произвольное внимание связывают с волевым усилием, с сознательно поставленной целью, поскольку именно оно, выполняя основную функцию, активно регулирует протекание психических процессов.

Основная часть. Изучение качественных характеристик внимания старшего дошкольника позволяет определить степень готовности ребенка к обучению в целом. Произвольное внимание формируется путем включения ребенка в новые виды деятельности, и, используя дополнительные средства, можно направить и организовать его внимание, что позволяет научиться самостоятельно управлять своим вниманием. Изучение распределения и переключения внимания у старших дошкольников и анализ полученных результатов позволят выявить возрастную динамику процессов произвольного внимания.

Исследования произвольного внимания дошкольников проводятся многими учеными и продолжают сегодня, поскольку это важный аспект развития и обучения, подготовки ребенка ко взрослой жизни [1—4]. Основная функция произвольного внимания заключается в быстрой и правильной ориентации человека в постоянно меняющихся условиях, выделении тех объектов, которые могут иметь в данный момент наибольший жизненный смысл. Внимание рассматривают и как функцию внутреннего контроля за соответствием умственных действий программам их выполнения. Формирование произвольного внимания зависит от роли слова и роли стимулов-средств, от опоры на развернутые внешние вспомогательные средства, от индивидуально-психологических свойств личности субъекта [5; 7].

В ходе исследования была использована комплексная методика, включающая в себя метод формирующего эксперимента, тестирование, наблюдение, методы статистической обработки данных, анализ психолого-педагогической литературы.

Для проведения экспериментального исследования при изучении распределения и переключения внимания у старших дошкольников и возрастной динамики процессов произвольного внимания применялись такие известные методики исследования:

– «Распределение и переключение внимания» (тест 1), где ставится в зависимость от времени количество совершаемых испытуемым ошибок, что закрепляется балльной системой оценок;

– «Таблицы Шульце» (тест 2), при которой исследуется скорость переключения внимания, работоспособность и упражняемость в условиях активного выбора полезной информации каждым обследуемым участником группы. В частности, определяется время, за которое испытуемый делает выбор, и среднее время поиска необходимого объекта на рисунке [6].

На основе выбранных методик была расписана процедура проведения эксперимента. Испытуемые выполняли два задания в разное время. Каждому заданию соответствовал определенный день. Основой такого проведения тестирования явилось то, что задания, будучи сложными для дошкольников, не позволяют быстро переключаться с одного задания на другое. В то же время в силу возрастных особенностей требуется дополнительное время на восстановление приложенных усилий.

Анализ результатов исследования дошкольников проходил двойную обработку, поскольку шло сравнение со второй контрольной группой, которая позволяла получить абсолютный результат. Сравнение же групп между собой давало относительный результат. В итоге можно было сделать вывод о сформированности произвольного внимания, проводя анализ результатов констатирующего исследования внимания у старших дошкольников [8; 9].

Заключение. Для изучения особенностей внимания у старших дошкольников в процессе работы был проведен констатирующий эксперимент. Анализ диагностического исследования показал, что у исследуемых

дошкольников уровень развития свойств внимания соответствует средневозрастным нормам в основной массе участников. Но процент подростков, которые характеризуются низким уровнем развития названных свойств, достаточно высокий, в сравнении видно, что преобладает низкий уровень развития объема внимания. Для реализации коррекционно-воспитательной работы по развитию внимания необходимо проведение технологий, направленных на развитие внимания у старших дошкольников.

Список использованных источников

1. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
2. *Гальперин, П. Я.* Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльническая. — М., 1974. — 102 с.
3. *Белкина, В. Н.* Психология раннего и дошкольного детства / В. Н. Белкина. — Ростов н/Д : Феникс, 2014. — С. 222—227.
4. *Веракса, Н. Е.* Детская психология / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — М. : Юрайт, 2015. — С. 56—61.
5. *Поддьяков, Н. Н.* К вопросу о развитии мышления дошкольников / Н. Н. Поддьяков // Возрастная и педагогическая психология. — М., 2012. — 324 с.
6. *Менчинская, Н. А.* Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н. А. Менчинская. — М. : МПСИ ; Воронеж : Модэк, 2014. — 512 с.
7. *Куликовская, И. Э.* Детское экспериментирование, старший дошкольный возраст / И. Э. Куликовская, Н. Н. Совгир. — М. : Пед. о-во России, 2013. — 80 с.
8. *Гайд, В. К.* Психологическое тестирование : учеб. пособие / В. К. Гайд, В. П. Захаров. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1982. — С. 13—18.
9. *Рубанова, Н. А.* Внимание у старших дошкольников: экспериментальное исследование / Н. А. Рубанова // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. — 2017. — № 2 (12). — С. 55—57.

УДК 372.011.31:373.2

И. В. Кондратец

Педагогический институт Киевского университета имени Бориса Гринченко, Киев, Украина

РОЛЬ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Введение. В современном мире становится всё очевиднее тенденция изменений ценностных ориентаций, которые обеспечивают общественное развитие. Практически во всех странах происходит процесс реформации национальных систем образования. Общим же, без сомнения, является принципиальное признание основного критерия образовательных реформ — наличие механизма динамического саморазвития всех участников образовательного процесса. Речь идёт о возрастании ценности личности человека, способах формирования его общей культуры и мировоззрения. Общество заинтересовано в профессиональном и компетентном педагоге, который готов к самосовершенствованию и способен собственным примером развить личностные качества в своих воспитанниках.

Необходимым условием для решения озвученных задач считаем формирование рефлексивной культуры, которая является не столько констатацией наличия или отсутствия профессиональных качеств педагога, сколько стимулированием их развития, обогащения, усиления и совершенствования, а также важнейшим фактором преодоления и предотвращения различных негативных явлений, таких как ранние педагогические кризисы, педагогическое истощение, синдром профессионального выгорания.

Основная часть. Одна из важнейших проблем личностно ориентированной профессиональной парадигмы в системе образования — это вопрос внутреннего состояния педагога, его готовность к самосовершенствованию и компетентностному росту, критическому анализу и объективной оценке происходящего. Эти параметры являются структурными составляющими рефлексивной культуры в целом. Уровень развития рефлексивных свойств личности педагога является определяющим фактором достижения высокого профессионализма в педагогической деятельности. Умение анализировать побудительные причины своих действий, просчитывать их близкие и дальние последствия, способность контролировать и оценивать свое поведение в конфликтной ситуации необходимы для любого педагога.

Рефлексия — это качество человека, направленная на осмысление собственных действий, внутренних состояний, чувств, переживаний, анализ этих состояний и формирование соответствующих выводов; обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотношению своих действий с ситуацией [1]. Рефлексия позволяет педагогу стать не просто более пронизательным по отношению к себе и своим воспитанникам, но и во многом способствует его личностному и профессиональному росту. Чем глубже развита она у человека, тем в большей мере он способен быть субъектом своей жизни, тем большую ответственность он испытывает перед собой и другими, ориентируясь на сознательно поставленные цели.

Анализируя различные подходы в определении понятия рефлексии в деятельности педагога (Б. Ананьев, И. Бех, А. Бизяева, Ю. Кулюткин, М. Марусинец, В. Слостенин, И. Семёнов, С. Степанов, В. Слободчиков), мы выделяем основное — это процесс мысленного, предваряющего или ретроспективного, анализа какой-либо профессиональной проблемы, в результате которого возникает осмысление сущности проблемы и новые перспективы ее решения [2; 3]. Таким образом, рефлексивный педагог — это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт профессионал, внимательный слушатель, умный наблюдатель, проницательный собеседник.

Очевидно, что педагог, практикующий рефлексивный анализ своих планируемых поступков, как правило, демонстрирует профессиональную компетентность и скорее достигает намеченных целей. Нам близко определение профессиональной компетентности воспитателя дошкольного учреждения А. Беленькой: способность развязывать задания профессиональной деятельности на основе специальных знаний и умений, интегрирующих с развитием личностных и профессионально значимых качеств, среди которых главенствующей является любовь к детям, сочетающаяся с требовательностью, эмпатией и коммуникативностью [4].

Изучение опыта профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений показывает, что реальная практика почти лишена процесса рефлексии. Педагоги недостаточно владеют навыками самоанализа, ощущают дефицит сопровождения рефлексии в процессе профессионального совершенствования, зависимы или от внешних требований, или от низкого уровня педагогической культуры. Считаем необходимость развития рефлексивной культуры одной из приоритетных задач профессионального роста педагогов и основным заданием методической службы любого уровня. Рассматривая рефлексивную культуру как совокупность индивидуальных, социально обусловленных способов осознания и переосмысления субъектом собственной жизнедеятельности, В. Слостенин обосновывает такие критерии развития рефлексивной культуры педагога: наличие представлений о рефлексивных ориентирах жизни и педагогической деятельности, желание переосмыслить личностные и профессиональные ориентиры своего жизненного пути, создание собственных рефлексивных моделей профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом [2].

Очевидно, что рефлексивная культура как феномен становления профессионализма, присущий природе творческого педагогического труда, совокупность индивидуальных, социально обусловленных способов переосмысления субъектом собственной жизнедеятельности в целях достижения качественных изменений профессионального и личного совершенствования, не может возникнуть сама по себе или развиваться стихийно. Для её формирования необходимы определённые условия.

Представляют интерес работы М. Демидко, в которых рефлексивные условия представлены в виде:

1) общих условий, т. е. наличия материально-пространственной среды для качественной подготовки специалистов, высокого уровня профессионального творчества и мышления преподавателей, наличия объективного контроля формирования этих умений в соответствии с критериями качества (эталон, норма);

2) основных условий, представленных в виде стадий: а) осознание обучаемыми необходимости и возможностей рефлексии своей деятельности; б) анализ и самоанализ сил и возможностей; в) выработка программы (стратегии и тактики) действий; г) мобилизация своих сил и способностей, интеллектуальное и волевое напряжение; д) реализация плана (действий), выполнение принятого решения, затем анализ результата и постановка новых целей, задач на пути совершенствования деятельности [5].

Учитывая вышеизложенные взгляды и опираясь на материалы учёных об особенностях формирования рефлексии, мы создали модель рефлексивного педагога и разработали поэтапную программу мероприятий, направленных на постепенное формирование рефлексивных способностей, знаний и умений у педагогов дошкольных образовательных учреждений. Логика нашего исследования строится на рефлексивном векторе восприятия педагогом себя и окружающего мира: 1) личная жизнь, 2) профессиональная деятельность, 3) взаимодействие с воспитанниками.

Именно в фокусе этого вектора создаётся рефлексивная среда, разворачивается рефлексивная деятельность, способствующая развитию структурных показателей рефлексивной культуры: самоопределение, самопознание, самооценка, самоанализ и самоконтроль.

Педагог, пройдя все этапы формирования рефлексивной культуры, от мотивационного и информационного до репродуктивного и творческого, обретает устойчивую привычку к рефлексии, способность к объективной самооценке и самоанализу происходящих ситуаций и успешно применяет рефлексивные знания и умения в процессе активного общения с детьми.

Программа формирования рефлексивной культуры педагогов предусматривает:

- диагностический компонент (анкета-прогноз, анкета-рефлексия, тесты, блиц-интервью, автоинтервью, диагностические карты, проективные методики, графические упражнения и т. д.);
- интерактивный компонент (игры, упражнения, медитации, ролевой театр, методическая иллюстрация);
- инновационный компонент (рефлексивный круг, педагогические чтения — рефлексивный дайджест, дебаты, деловые игры, тренинги, коучинги, мастер-классы, фестивали идей, анализ конкретных ситуаций (АКС));
- рефлексивный компонент (рефлексивный дневник, рефлексивная памятка, рефлексивная шпаргалка, творческое эссе, альбом перспектив, рефлексивные игры и упражнения).

Заключение. Сформированная рефлексивная культура педагога развивает его способность видеть проблемы собственной профессиональной деятельности, модифицировать ее за счёт своих внутренних ресурсов, самостоятельно осуществлять свой выбор, принимать ответственность за свои решения. Она помогает человеку предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь.

Без сомнения, основная стратегия андрагогических служб любого уровня в процессе обучения педагогов должна состоять в создании условий, обеспечивающих приобретение профессиональных рефлексивных знаний, заинтересованное отношение к рефлексивной деятельности, стимулирующей собственно рефлексивное поведение профессионала в целом.

Список использованных источников

1. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. — М. : РАН, Ин-т психологии, 2004. — 424 с.
2. Слостёнин, В. А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности / В. А. Слостёнин, В. К. Елисеев // Пед. образование и наука, 2005. — № 5. — С. 37—42.
3. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. — Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. — 216 с.
4. Беленька, Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Г. В. Беленька. — Київ : Університет, 2011. — 320 с.
5. Демидко, М. Н. Развитие профессиональной деятельности специалиста на основе рефлексии / М. Н. Демидко // Политология, философия, история, филология. Серия V. — Минск : Белорус. гос. технол. ун-т, 2002. — С. 204—207.

УДК 37.02

Е. Л. Котько, В. В. Дроздик

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

НАБЛЮДЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ВИДОВ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Введение. Исследуя окружающую действительность, приобретая в процессе ее изучения знания, познавая законы существования окружающего мира и учась не только взаимодействовать с ним, но и целенаправленно воздействовать на него, человек включается в познавательную деятельность. При этом одним из основных естественнонаучных методов познания мира, представляющим собой активную форму чувственного познания, является наблюдение. Наблюдая, человек выражает свое активное отношение к окружающему миру с помощью органов чувств. Мотивом при этом выступают потребности и интересы человека, в том числе познавательные.

Основная часть. Наблюдение — это организованное восприятие исследуемого объекта, явления или процесса в естественных условиях [1].

Основными достоинствами наблюдения являются возможность использования наблюдения совместно с другими методами исследования, доступность наблюдения, возможность всестороннего изучения большого количества явлений и объектов.

В нашем исследовании мы определяем наблюдение как вид учебно-познавательной деятельности, предметом которого являются внешние признаки, свойства объектов познания.

Организация наблюдения в процессе обучения преследует определённые цели, основными из которых являются: 1) развитие наблюдательности и других важных качеств личности студента; 2) ознакомление с особенностями наблюдения как метода научного познания и подготовка к введению научных наблюдений; 3) изучение свойств тел, явлений природы и общества и т. д.

Выделяют следующие виды наблюдения: *несистематическое* — метод, при котором поведение группы людей или отдельного индивидуума воссоздается в определенных условиях; *систематическое* — метод, который проводится по строго определенному плану.

По фиксируемому объекту его делят: 1) *выборочное* наблюдение — способ, при котором наблюдатель фиксирует лишь некоторые параметры поведения; 2) *сплошное*, при котором исследователь фиксирует все особенности поведения без исключения (таблица 1) [1].

Особенность наблюдения заключается в способности анализировать и воспроизводить жизненный процесс во всем его богатстве, поставлять разносторонние впечатления об исследуемом объекте.

Наблюдение является важным источником знаний об окружающем мире. Именно эти знания дают основу, на которой в дальнейшем строятся мыслительные операции. Наблюдение является средством развития мышления и начинается с постановки цели, определения объекта.

Еще одним важным условием является соблюдение этапов наблюдения: 1) рассмотрение объекта в целом, 2) работа по рассмотрению частей объекта, 3) обобщение увиденного [2].

В целях активизации познавательной деятельности студентов необходимо определить алгоритм наблюдения.

Т а б л и ц а 1 — Виды наблюдения

Формы наблюдения	Характеристика
Осознанное	Способ, при котором объект знает, что за ним наблюдают. Наблюдатель может воздействовать на поведение и действия объекта, что при необдуманной постановке может сильно изменить результаты; наблюдаемые, в свою очередь, могут из-за некоторых психологических причин выдать ложные действия за свои обычные, смутиться или дать волю своим эмоциям
Внутреннее неосознанное	Способ, при котором наблюдаемым ничего не известно о том, что за ними ведется наблюдение. <i>Особенности:</i> исследуемый объект ничего не знает о том, что за ним наблюдают; исследователь получает много информации о наблюдаемом. <i>Недостатки неосознанного наблюдения:</i> трудность получения результатов
Внешнее неосознанное	Способ, при котором исследуемый объект ничего не знает о наблюдении, а сам наблюдатель ведет свою работу без непосредственного контакта с объектом. Данный способ удобен тем, что наблюдатель не стесняет поведение наблюдаемых и не провоцирует их ложные действия

Определить алгоритм наблюдения — значит определить, какие действия входят в его состав и в какой последовательности они выполняются, причем выделить нужно те действия и ту последовательность, которые не зависят от условий, в которых они могут осуществляться, характера задания, особенностей объекта.

В учебном наблюдении всякое восприятие сопровождается выполнением каких-либо практических действий. Кроме того, наблюдение предполагает осмысление, осознание воспринимаемого объекта. Следовательно, одним из основных действий учебного наблюдения будет восприятие, сопровождаемое выполнением практических действий и осмыслением, осознанием наблюдаемого.

Всякая человеческая деятельность является рефлексивной, это выражается в наличии цели и мотива деятельности. Именно с определения цели и мотива деятельности начинается выполнение наблюдения. Таким образом, прежде чем воспринимать, выполнять практические действия, осмысливать что-то, необходимо определить цель и мотив наблюдения.

Определить цель наблюдения — значит установить, какие знания должны быть получены в результате наблюдения за явлениями и предметами действительности, какие качества личности должны быть сформированы.

Определить мотив наблюдения — значит осознать и сформулировать внутреннее побуждение, на котором основывается выполнение наблюдения. Процедуру мотивации наблюдения можно обозначить ответом на следующие вопросы: «Для чего нужны студенту знания, получаемые в ходе наблюдения? Где он их будет использовать? Какие познавательные интересы движут студентом при выполнении наблюдения?».

Таким образом, первым действием в наблюдении является формулировка цели, вторым — мотивация наблюдения.

Всякое научное наблюдение предполагает выбор конкретного объекта, за которым оно будет вестись. Очевидно, что и учебное наблюдение также предполагает выбор определенного объекта, его выделение среди множества других объектов.

Объектом учебного наблюдения могут быть разные явления, предметы, процессы. Для достижения поставленной цели из всех объектов нужно выбрать тот, который важен в данный момент.

Особенностью наблюдения является то, что оно осуществляется без вмешательства наблюдателя в наблюдаемые объекты. В задачу наблюдателя входит создание таких условий наблюдения, при которых влияние посторонних факторов на объект минимально или полностью устранено.

В учебном наблюдении почти всегда выполняется не одно, а несколько практических действий. Выполнение каждого из них должно быть осуществлено в определенной заранее установленной последовательности. Поэтому определение последовательности выполнения всех практических действий, т. е. составление плана наблюдения, является еще одним действием в его структуре.

В итоге наблюдения должен быть получен определенный результат. Возникает необходимость выполнения еще одного действия — определение способов кодирования информации. Использование того или иного способа кодирования зависит от целей и мотивов наблюдения, от характера объекта, от условий, от материальных возможностей наблюдателя.

Полученные в ходе наблюдения результаты нуждаются в обработке, анализе. Выполнить анализ результатов наблюдения — это значит: 1) установить соответствие результата поставленной цели; 2) определить реальность, достоверность полученного результата; 3) объяснить результат на основе имеющихся знаний; 4) оценить личную удовлетворенность ходом и результатом наблюдения.

Окончательным итоговым действием выполнения наблюдения является формулировка вывода.

Перечисленные выше действия являются общими для всех наблюдений.

Заключение. Наблюдение как вид учебно-познавательной деятельности учащихся включает в себя следующие действия: 1) формулировка цели наблюдения; 2) мотивация наблюдения; 3) выбор объекта наблюдения; 4) создание условий для осуществления наблюдения; 5) составление плана наблюдения; 6) выбор способа кодирования информации; 7) осуществление собственно наблюдения — практические действия, восприятие,

осмысление и осознание, кодирование информации; 8) анализ полученных данных и хода деятельности; 9) формулировка выводов, их кодирование [3].

Приведенный нами перечень действий с указанной последовательностью их выполнения и представляет собой алгоритм наблюдения. Руководствуясь им при выполнении какого-либо конкретного наблюдения, студенты имеют ориентировочную основу действий.

Список использованных источников

1. Типы наблюдений [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fb.ru/article/57997/nablyudenie---eto-cto-tipyi-nablyudenyi> . — Дата доступа: 24.02.2018.
2. Наблюдение как метод изучения окружающего мира в начальной школе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=14338> . — Дата доступа: 24.02.2018.
3. Анализ полученных результатов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://studbooks.net/550316/psihologiya/analiz_poluchennyh_rezultatov . — Дата доступа: 25.02.2018.

УДК 37.015.31:316.61-053.4

Е. Н. Литвишко

Государственное высшее учебное заведение «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», Переяслав-Хмельницкий, Украина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Одной из важнейших задач нашего общества является воспитание достойных граждан, которые способны развивать современное общество, ценить обычаи и традиции своего народа, достижения предыдущих поколений. Поэтому современная система образования и воспитания построена таким образом, чтобы ребенок с раннего возраста приобретал различные компетенции, главной из которых является социальная, так как процесс социализации в жизни личности человека играет наибольшую роль.

Исследователи П. Бергер и Т. Лукман считали, что первичная социализация присуща детям дошкольного возраста, поэтому именно первичной социализации отводится особая роль, благодаря ей индивид входит в общество и становится его членом. К вторичной социализации относится каждый последующий процесс, который позволяет уже социализированному индивиду входить в новые секторы объективного мира общества [1, с. 212—213]. Первичная социализация присуща только детству, а вторичная может происходить в любом возрасте.

Основная часть. Социализация ребенка начинается с раннего возраста, с первых минут его жизни. Поэтому основным институтом социализации выступает семья, в которой растет и воспитывается дошкольник. В родительской семье ребенок узнает много нового, неизвестного для себя, усваивает духовные и нравственные ценности. Общение в семье играет наибольшую роль и выступает одной из форм социализации ребенка раннего возраста.

В тоже время одновременно с семьей на социальное становление ребенка влияет дошкольное учебное заведение. Посещая образовательное учреждение, у ребенка формируются навыки обращения в новом коллективе, в группе сверстников, закрепляются валеологические навыки (например, приспособление к режиму и распорядку дня), привыкание к воспитателям, людям внесемейного окружения, которые знакомят детей с новым и интересным миром. В детском саду дети приобретают навыки для социальной адаптации, учатся общаться со сверстниками и в то же время должны оставаться личностями, которые умеют отстаивать свое мнение, не «сливаться» с коллективом, дошкольник все равно должен оставаться индивидом со своим темпераментом и складом характера.

Можно выделить основные этапы развития ребенка, во время которых происходит социальное и личностное развитие дошкольника, начиная от самого рождения и до поступления в школу:

— от рождения до года — ребенок воспринимает нравственные ценности, правила поведения через общение в семье, поэтому семья в этот период имеет наибольшее влияние на ребенка;

— от одного до трех лет — ребенок стремится находиться в коллективе своих сверстников, это могут быть совместные прогулки на улице, пребывание в центрах раннего развития, посещение младшей группы детского сада. Именно в этом возрасте очень важное место в жизни ребенка играет коллектив, так как в нем дети учатся дружить, делиться игрушками, им очень интересно общаться именно с такими, как они, подражать друг другу, играть вместе в различные игры;

— от трех и до шести лет — у ребенка увеличивается словарный запас, он становится очень любознательным, хочет узнать много нового, интересного для себя, задает взрослым огромное количество вопросов. В этот период нужно читать ребенку как можно больше разнообразных книг, особенно стихов, сказок; рассматривать

с ним рисунки, просить, чтобы он рассказал, что на них изображено; работать над развитием мышления, речи, воображения, внимания, памяти ребенка.

Вопросы социальной компетентности в свои труды исследовали отечественные и зарубежные ученые: А. Богуш, Л. Божович, М. Гончарова-Горянская, Н. Гавриш, Е. Кононко, А. Запорожец, В. Кузьменко, С. Кулачквивская, С. Ладывир, К. Рубин, Л. Роузкреснор, С. Рустанович-Варфоломеева, И. Печенко, Т. Пониманська, С. Якобсон и др. Несмотря на то, что проблемой социальной компетентности занимается значительное количество исследователей, она остается актуальной и требует более глубокого изучения. Поэтому цель статьи заключается в исследовании психолого-педагогических особенностей формирования социальной компетентности детей раннего и дошкольного возраста.

Английский психолог Джон Равер в своем научном наследии «Компетентность в современном обществе: проявление, развитие и реализация», взяв за основу психическую теорию, понятие «компетентность» трактовал как внутреннюю целевую характеристику, которая связана с системой личностных ценностей, представлений и ожиданий, с функционированием общества и ролью человека в нем [2, с. 12].

По мнению Е. Кононко, «значение социального развития для личностного становления заключается прежде всего в формировании социальной компетентности — определенных личностных свойств, потребностей, способностей, элементарных теоретических представлений и практических умений, которые обеспечивают ребенку жизнеспособность. Компетентность гарантирует осознание ребенком того, как следует себя вести, чтобы быть гармоничной, созвучной с другими, чувствовать себя в любом обществе комфортно» [3, с. 8].

Социальная компетентность относится к многоаспектной категории, которая может касаться как одной конкретно взятой личности, так и целой социальной группы. Социально компетентная личность обладает не только умениями, знаниями и отношением к окружающим, но и характеризуется самостоятельностью, уровнем образованности, жизненными и профессиональными ценностями, способностью эффективно решать новые, нестандартные задачи и т. п. [4].

Понятие «компетентность» — «комплексная характеристика личности, которая впитывает в себя результаты предварительного психологического развития; знания, умения, навыки, креативность (способность творчески решать задачи: составлять творческие рассказы, рисунки и конструкции по мнению), инициативность, самостоятельность, самооценка, самоконтроль» [5, с. 151].

Ученые считают, что «компетентность ставит высокие требования к самостоятельности ребенка, его умению брать на себя ответственность; к способности действовать конструктивно, рационально, гибко, активно, творчески; надежности в партнерстве, умению быть самим собой; оптимистичной самоотдаче жизни; способности сочетать свою индивидуальность с условиями жизни» [6, с. 14].

Исследуя вопрос социальной компетентности, И. Печенко отметила, что это «сложное поликомпонентное образование личности, ее интегральное качество состоит из целого комплекса эмоциональных, мотивационных, характерологических особенностей и оказывается в социальной активности и гуманистической направленности личности» [7, с. 93]. Социальная компетентность «составляет определенную систему качеств и свойств личности, выступает в единстве двух проявлений: внешнего (отношение к людям, которые его окружают) и внутреннего (свойства и качества субъекта, обеспечивающие тот или иной уровень социальной компетентности)» [7, с. 93]. Структура социальной компетентности включает три компонента: эмоционально-чувственный, мотивационно-ценностный и деятельно-поведенческий [7, с. 93].

По мнению ученых, «духовно-практические знания, представленные, в частности, в сказках, мифах, легендах, изображая целостную картину мира, учат ребенка тому, как следует относиться к природному миру, другим людям и себе на основе норм и ценностей культуры. Сказочные образы знакомят ребенка с правилами и законами жизни, формируют у него стратегию поведения, построенную на основе правил, которые несут ценность каждого действия, их смысл и значение как способ регуляции отношений и достижения желаемого результата. Благодаря правилам ребенок дошкольного возраста постигает ценностные доминанты, представленные в образах Добра, Правды, Красоты» [8, с. 17—18].

Заметим, что развитие социальной компетентности детей дошкольного возраста происходит именно на этапе обучения, так как реализация задач имеет комплексный характер и осуществляется на занятиях по изобразительному искусству, по развитию речи (воспитание звуковой культуры речи, развитие связной речи), по ознакомлению с окружающим миром, народоведением, художественной литературой, природой, с музыкой и т. д. [9].

Заключение. Исследовав проблему формирования основ социальной компетентности детей дошкольного возраста, мы пришли к выводу, что с раннего детства нужно объяснять и учить ребенка элементарным правилам обращения в обществе, общаться с ним, помогать познавать окружающую природную среду, так как чем более социализированный ребенок, тем легче ему общаться со сверстниками и адаптироваться в дальнейшей жизни.

Родители, в свою очередь, должны уделять максимальное количество внимания и своего свободного времени для социальной адаптации, развития и формирования социальной компетентности собственного ребенка. Это можно осуществлять, прогуливаясь с ребенком в парке, лесу, у реки, озера, во время путешествий, знакомить с различными растениями и животными, играть в подвижные игры на природе, дома и таким образом адаптировать ребенка к дальнейшей жизни в обществе.

Список использованных источников

1. Бергер, П. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. — М. : Медиум, 1995. — 322 с.
2. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. — М. : Когито-Центр, 2002. — 396 с.
3. Кононко, О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (у дошкільному дитинстві) / О. Л. Кононко. — Київ : Освіта, 1998. — 225 с.
4. Попонов, М. А. Медиа-теория Г. М. Маклюэна в контексте современного культурологического знания : дис. ... канд культурологии : 24.00.01 / М. А. Попонов. — СПб., 2008. — 145 с.
5. Богуш, А. М. Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія / А. М. Богуш. — Одеса : Астропринт, 1999. — Ч. II. — 229 с.
6. Кононко, О. Л. Стратегічна мета виховання — життєва компетентність дитини / О. Л. Кононко // Дошкіл. виховання. — 1999. — № 5. — С. 3—6.
7. Куз, В. Г. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів «загальноосвітній навчальний заклад — дошкільний навчальний заклад» / В. Г. Кузь, І. П. Печенко. — Київ : Імекс-ЛТД. — 260 с.
8. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення : навч.-метод. посібник / О. Л. Кононко [та ін.]. — Київ : Імекс-ЛТД. — 260 с.
9. Кравцова, Т. Основні підходи до вивчення соціальної природи дитини у реформаторській педагогіці кінця ХІХ — початку ХХ століття / Т. Кравцова // Імідж сучас. педагога. — 2006. — № 9/10. — С. 66—69.

УДК [373.211.24/378.147]:159.922.7

Н. Н. Миськова

Хмельницькая гуманитарно-педагогическая академия, г. Хмельницкий, Украина

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИХ К ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НАВЫКОВ УСТОЙЧИВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Введение. Интеграция Украины в мировое и европейское сообщество предусматривает ориентацию на Человека, его духовную культуру и определяет основные направления воспитательной работы с молодежью и модернизации учебно-воспитательного процесса. Воспитание должно быть направлено на формирование у молодежи национального сознания, заботы о благе своего народа, способствовать гражданскому миру и согласию в обществе. Воспитание толерантной личности — одна из важнейших общественных проблем. Современный мир стал настолько разнообразным и противоречивым, что конфликты становятся повседневными явлениями жизни, получают распространение миграционные процессы, связанные с получением образования, поиском лучшей жизни, следовательно, возросла взаимосвязь и взаимозависимость людей, социальных групп и обществ. Сейчас важно осознание человеком того, что только общество, следуя по пути устойчивого развития, может создать оптимально комфортную среду обитания для каждого в социальном, экономическом, экологическом и духовном измерениях. Образование для устойчивого развития дает нам возможность спроектировать направления развития такого будущего и возможности индивидуального участия в этом процессе каждого индивидуума. В то же время благодаря образованию для устойчивого развития можно подготовить подрастающее поколение, представители которого будут носителями культуры создания нового: в таких условиях общество будет иметь будущее.

Основная часть. Существует несколько подходов к пониманию сущности толерантности на уровне индивида: толерантность как терпимость субъекта относительно другого субъекта, т. е. толерантность, основанная на сопереживании (С. Бондирева, В. Золотухин, Я. Коломинский); толерантность как основа и регулятивный механизм общения, в частности, коммуникативная толерантность (В. Бойко, П. Комогоров и др.); толерантность как адаптация человека, основанная на регуляции поведения и деятельности при взаимодействии с различными факторами окружающей среды (С. Головин, А. Реан и др.); толерантность как интегративная характеристика личности (М. Ковальчук, Г. Солдатова и др.).

Таким образом, понятие толерантности можно толковать по-разному, но, по нашему мнению, толерантность — это интегративная характеристика личности, отражающая активную социальную позицию, психологическую готовность к позитивному взаимодействию с людьми, наделенными другими взглядами, мировоззрением, стилями мышления и поведения [1].

Одним из эффективных методов воспитания толерантности у студентов выступают интерактивные технологии. Они способствуют развитию способности видеть в «другом мире» полноценную, достойную личность; готовность человека жить и конструктивно действовать в многообразном мире; уважительно относиться к существованию иной точки зрения относительно предметов и явлений действительности и т. п.

Программа курса подготовки будущих специалистов дошкольного образования к внедрению идей устойчивого развития в работу с детьми дошкольного возраста рассчитана на один учебный год. Содержание программы студенты усваивают во время занятий студенческой научной лаборатории, которые проходят в форме тренингов, поскольку именно тренинг, по мнению С. Макшанова, является способом перепрограммирования

имеющейся у человека модели управления своим поведением и деятельностью. Проведение занятий со студентами таким образом обеспечивает максимальное включение в интенсивное групповое взаимодействие каждого члена группы: каждого студента и преподавателя (тренера).

Проведение тренингов происходит с соблюдением ряда принципов.

1. Принцип партнерства проявляется в том, что тренер исходит из предпосылки равного права каждого участника высказывать свое мнение, проявлять свои чувства, выражать протест, вносить предложения, поэтому внимательно и доброжелательно принимает все; рассмотрения тренинга как совместного творчества, ценности вклада каждого, отмечает значимость этого вклада; выполняет свои обязанности и свои обещания; соблюдает правила, которые сам произнес и последовательно требует этого от каждого участника; не избегает ответа на неудобные для него вопросы, оказывает помощь.

2. Принцип акцентирования способствует глубокой рефлексии участников, учит концентрировать внимание на себе, своих мыслях, чувствах, развивает навыки самоанализа.

3. Суть принципа персонификации высказываний заключается в том, что участники тренинга должны быть сосредоточены на процессах самопознания, на самоанализе и рефлексии. Даже оценка поведения должна осуществляться через высказывания собственных чувств и переживаний. Отказ от безличных речевых форм помогает людям в повседневном общении скрывать собственную позицию и избегать ответственности. Запрещается использовать высказывания типа: «большинство моих друзей считает...», «мы думаем...», «у нас другое мнение...», которыми переводится ответственность за чувства и мысли конкретного человека в аморфное «мы». Все высказывания должны строиться с использованием личных местоимений единственного числа: «я думаю...», «я убежден...», «я чувствую...», «мне приятно...». Использование указанного принципа помогает решить одну из задач тренинга — научиться брать ответственность на себя и принимать себя таким, какой есть.

4. Самое главное в принципе «искренности и открытости» — не обманывать, быть искренним, открытым, конгруэнтным. Так, С. Джурадо подчеркивал, что раскрытие своего «Я» другому является признаком сильной и здоровой личности. Самораскрытие направлено на другого человека, но позволяет стать самим собой и встретиться с собой настоящим. Искренность и открытость способствуют получению и предоставлению другим той информации, которая важна для каждого участника и запускает механизмы развития самосознания и механизмы взаимодействия в группе [2].

5. Согласно принципу акцентуации речи чувств эмоциональная сторона общения должна быть хорошо и полно выраженной участниками тренинга; им рекомендуется акцентировать внимание на состояниях и проявлениях (своих собственных и партнеров) и при воспроизведении обратной связи, если возможно, использовать язык, который отражает это состояние.

6. Важным принципом является избежание непосредственных оценок человека, заменяя их описанием собственных эмоциональных состояний, поскольку вероятность неприятия отрицательной обратной связи возрастает тогда, когда последняя имеет сугубо оценочный характер. Запрещается использовать высказывания «ты мне не нравишься», нужно сказать «мне не нравится твое поведение» и др. Известно, что негативная информация активизирует защитные механизмы личности и нередко отвергается.

7. Принцип доверительного общения — один из фундаментальных элементов тренинга. Развитие доверительного климата — сложный процесс. Каждый реализует тот уровень открытости, к которому он готов в зависимости от своих особенностей и общего уровня доверительности в группе [3].

Общие задачи тренинговых занятий студенческой лаборатории по дошкольной педагогике: 1) помощь в исследовании и решении психологических проблем, 2) улучшение психического здоровья, 3) изучение психологических основ общения, 4) развитие самосознания в целях изменения самого себя и коррекция поведения, 5) содействие личностному росту и развитию.

Заключение. В процессе обучающих тренингов участники студенческой лаборатории по дошкольной педагогике не только знакомятся с концептуальными принципами устойчивого развития, получают знания по организации педагогического процесса в дошкольном учебном заведении на основе эмпауэрмент-педагогике, приобретают опыт активизации дошкольников на занятиях. Участие в тренингах способствует воспитанию толерантности у будущих педагогов как психологической готовности к позитивному взаимодействию с людьми, наделенными другими взглядами, мировоззрением, стилями мышления и поведения.

Список использованных источников

1. Лихачева, Т. И. Сущностные характеристики толерантности подростков / Т. И. Лихачева // Вестн. Ставропол. гос. ун-та. — 2007. — № 50. — С. 53—58.
2. Пометун, О. І. Сучасний урок. Інтерактивні методи навчання : наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженок ; за ред. О. І. Пометун. — Київ : Видавництво А. С. К., 2004. — 192 с.
3. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи післядипломної педагогічної освіти : посібник / О. І. Пометун [та ін.] ; за ред. О. І. Пометун. — Київ : Пед. думка, 2015. — 120 с.

САМООЦЕНКА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Введение. Какие бы реформы не проходили в образовании, в конечном итоге они реализуются педагогом, которому во все времена принадлежала ведущая роль в обучении и воспитании подрастающего поколения. В педагогической практике прошлого столетия сложилась отметочная система оценивания, которая с точки зрения современной школы не только не способствует формированию внутренних мотивов учебной деятельности, но и является внешним фактором, иногда навязанным самому обучающемуся. Чтобы оценка способствовала развитию внутренних мотивов, она должна превратиться с внешнего фактора оценивания учебной деятельности во внутренний фактор познавательной деятельности самого ученика. А это возможно только с развитием навыков оценочной деятельности у самих учащихся. Поэтому очень важно расставить акценты таким образом, чтобы учащиеся почувствовали, что они наравне с учителем имеют право на оценивание и своего ответа, и ответа своего товарища. В связи с этим крайне важным компонентом школьного урока сегодня стала само- и взаимооценка учеников, которая предусматривает не только повышение внутренней мотивации детей, но и способствует формированию атмосферы доверия и содействия между учителем и учениками.

Основная часть. Проблема формирования самооценки как важного условия развития психических процессов младшего школьника отражена в трудах Б. Г. Ананьева [1], Г. И. Божович [2], Л. С. Выготского [3], В. В. Давыдова [4], Д. Б. Эльконина [5], Г. А. Цукерман [6], благодаря которым в практике многих педагогов нашей страны в 90-х годах прошлого века появились современные педагогические технологии как новый психолого-педагогический феномен. Ученик стал субъектом образовательного процесса, педагоги изменили подходы к планированию урока, включая такие важные его этапы, как контрольно-оценочный и рефлексия.

В условиях качественно новой образовательной парадигмы — ориентации на субъект-субъектные отношения участников учебной деятельности — проблема развития младшего школьника как субъекта стала одной из главных задач системы образования.

Учебная деятельность в младшем школьном возрасте является ведущей потому, что в ней осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка школьного возраста, так и отдельных психических процессов. В учебной деятельности младшего школьника как ведущего вида деятельности формируется не только его отношение к себе, к другим людям, к обществу, но и осуществляется развитие самого себя, т. е. он становится субъектом учебной деятельности. Поэтому для младшего школьника субъектность — это способность учить себя, осознавать личную ответственность за результаты обучения, владеть умениями самообучения и саморазвития, а это значит — сформированность комплекса умений: самоцелеполагания, самопрогнозирования, самоорганизации, самоконтроля, самооценки, самокоррекции, самоанализа.

На современном этапе организации образовательного процесса педагогами нашей страны реализуется технология активной оценки. Белорусский ученый Н. И. Запрудский [7] утверждает, что активная оценка — это стратегия обучения, в рамках которой ученики имеют возможность постоянно видеть и понимать свои успехи и радоваться им; видеть свои ошибки, работать над ними; обладать умением самооценки и оценки, управлять личным обучением. Поэтому самооценка и взаимооценка — важнейшие составляющие оценочной деятельности на уроке, так как эта деятельность вовлекает ученика в активную действенную позицию анализировать, сравнивать, оценивать, обобщать, делать выводы.

Формирование самооценки (информация о собственном знании и незнании, собственные возможности и трудности) происходит, когда у ученика формируются способности: а) видеть себя со стороны, не считая свою точку зрения единственно правильной; б) анализировать собственные действия.

Обязательное условие — самооценка ученика должна предшествовать оценке учителя. Для воспитания адекватной самооценки используется сравнение двух самооценок учащихся: прогностической (оценка работы, которая будет выполнена) и ретроспективной (оценка выполненной работы).

Оценивание ученических работ одноклассниками создает возможность глубокого осмысления и рефлексии. Взаимное оценивание дает возможность ученикам не только взаимодействовать, но и закреплять изученный материал с помощью оценивания одного другим. Преимущество взаимной оценки — учащиеся учатся отмечать сильные и слабые стороны других и таким образом анализируют собственный прогресс в образовательном процессе.

Именно поэтому в активной оценке используются приемы, которые помогают ученикам брать ответственность за обучение на себя. Один из этих приемов — ограничение роли учителя в оценивании работ учащихся и проявление интереса к взаимной оценке и самооценке, которую можно рассматривать как авторефлексию собственных успехов в процессе обучения.

Таким образом, активная оценка развивает способность учеников самостоятельно оценивать себя так, чтобы это помогало саморефлексии и самостоятельному управлению процессом своего обучения.

Какие же принципы необходимо положить в основу формирования у младших школьников самооценки? Учащемуся с помощью учителя необходимо: иметь точное представление о целях и результатах собственной учебной деятельности; точно представлять критерии оценки, которые помогут ему и другим учащимся правильно оценить выполненное задание; понимать, что самооценка нужна для того, чтобы процесс его обучения стал сознательным, значит более эффективным.

Исследования показывают, что человек учится лучше тогда, когда что-нибудь объясняет другим. При оценивании работ одноклассников ученик имеет возможность обратить внимание на те аспекты в своей деятельности, которые остались ему не совсем понятными, и таким образом учиться. Во взаимной оценке ученики, с одной стороны, очень хорошо понимают одноклассника, работу которого проверяют, а с другой стороны, учатся у него другому подходу к решению проблемы.

В нашей стране два первых года обучения в начальной школе позволяют заложить основу для дальнейшего формирования адекватной самооценки ребенка, которая имеет большое значение в жизни каждого человека.

Безотметочное обучение — это обучение, в котором система контроля и оценки строится на содержательно-оценочной основе без выставления отметок.

В процессе контрольно-оценочной деятельности используются развернутые оценочные суждения, характеризующие процесс обучения и отражающие количественный и качественный результаты процесса обучения.

Отказ от использования отметок в 1—2 классах связан с возрастными особенностями учащихся начальных классов. У ребёнка 6—7 лет преобладает внешняя мотивация деятельности, он пока еще не умеет объективно оценивать ее результаты, осуществлять контроль и самоконтроль, оценку и самооценку. В результате оценку учителя ребёнок не относит к своей деятельности, а воспринимает как поощрение или наказание. Отказ от использования отметок в процессе обучения учащихся 3 и 4 классов по учебным предметам «Музыка», «Изобразительное искусство», «Физическая культура и здоровье», «Трудовое обучение» обусловлен необходимостью формирования внутренней мотивации учения, а также развития творческих способностей учащихся [8].

Цель безотметочного обучения — создание условий для сохранения психофизического здоровья младших школьников, развитие у них внутренней мотивации учения, становление адекватной самооценки учащихся, развитие творческих способностей, формирование умений самостоятельно оценивать результаты собственной учебной деятельности.

На протяжении всего периода обучения, который проходит без использования отметок, учитель целенаправленно работает над формированием у учащихся навыков самостоятельного оценивания результатов собственной учебной деятельности. Система контроля и оценки учебной работы школьника не может ограничиваться только целью — проверкой усвоения знаний и выработки умений и навыков по конкретному учебному предмету. Она ставит более важную социальную задачу — развить у школьников умение проверять и контролировать себя, критически оценивать свою деятельность, устанавливать ошибки и находить пути их устранения.

Организация образовательного процесса младших школьников в период безотметочного обучения строится на следующих принципах:

– *критериальность*. Часто ребёнок в школьной жизни сталкивается с тем, что ему не ясно, какая именно его работа (или ее часть) оценена и по каким критериям. Это происходит потому, что функция контроля и оценки обычно находится в руках взрослого. Чтобы изменить данную ситуацию, необходимо добиваться, чтобы все дети знали, за что и какую оценку можно получить при выполнении определенной работы. На первоначальном этапе обучения нельзя вводить оценку за всю работу, так как ребёнку трудно удержать в памяти все требования к решаемой задаче. Критерии должны быть однозначными и предельно четкими;

– *приоритет самооценки*. Также основное требование — самооценка ребёнка должна предшествовать оценке взрослого. Это позволит ученику увидеть, что любая выполняемая работа прежде всего делается для него самого, а не для кого-то. При отметочной системе, когда контрольно-оценочная деятельность всецело принадлежит учителю, этого не происходит. Что бы ни сделал ребёнок, его оценивает педагог;

– *непрерывность*. В школьной практике отметка чаще всего фиксирует конечный результат, а не продвижение к нему. При безотметочном обучении имеется возможность отслеживать весь процесс, всякое вложение сил и энергии в достижение результата. Согласно принципу «природосообразности» в обучении, ребёнок, как и любой другой человек, получает право на ошибку, которую он может обнаружить, исправить, и это будет являться не недочетом, а прогрессом в обучении. Если я сам нашел у себя ошибку, исправил ее, т. е. большая вероятность того, что в подобном случае она не повторится;

– *гибкость и вариативность инструментария оценки*. При организации контрольно-оценочной деятельности используются различные оценочные шкалы («волшебные линейки», знаки «+», «-» и др.), которые позволяют наиболее объективно оценить любую выполненную работу сначала самим учеником, а затем и взрослым;

– *сочетание качественной и количественной составляющих оценки*. Данные составляющие позволяют наиболее объективно и полно увидеть динамику развития учащегося на протяжении года, от класса к классу;

– *естественность процесса контроля и оценки*. При безотметочном обучении используются такие средства оценивания, которые позволяют зафиксировать индивидуальное развитие каждого ученика и в то же время не заставляют учителя сравнивать учеников между собой, ранжировать по успеваемости.

Заключение. Системное использование самооценки в педагогической практике учителя позволяет повысить эффективность обучения и способствует развитию личностных качеств младшего школьника, поскольку:

– ученики становятся самостоятельными, ответственными за свое обучение, включаются в активную учебную деятельность; лучше понимают, что они изучают и для чего; повышается самооценка, уверенность в себе и мотивация к учению; знают, что они еще не усвоили и чему им еще нужно научиться; им легче признаться однокласснику, что они что-то не поняли, активно задают вопросы; охотно стараются найти и исправить свои ошибки, меньше сравнивают собственные результаты с достижениями одноклассников;

– уроки становятся более интересными для учеников и учителя, в классе царит благоприятная и творческая для обучения атмосфера;

– учитель создает ситуацию успеха для каждого ученика, имеет постоянную информацию об успехах каждого ученика, может вместе с учащимися планировать достижение определенных целей, рационально распределяет время урока.

Список использованных источников

1. *Ананьев, Б. Г.* Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Таланкина. — Л. : [Ин-т мозга], 1935. — 146 с.
2. *Божович, Л. И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной ; Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии. — М., 1972. — С. 7—44.
3. *Выготский, Л. С.* История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — М., 1983. — Т. 3 : Проблемы развития психики. — С. 5—328.
4. *Давыдов, В. В.* О понятии развивающего обучения : сб. ст. / В. В. Давыдов. — Томск : Пеленг, 1995. — 142 с.
5. *Эльконин, Д. Б.* Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. — М. : Знание, 1974. — 64 с.
6. *Цукерман, Г. А.* Оценка без отметки / Г. А. Цукерман. — М.—Рига : Пед. центр «Эксперимент», 1999. — 137 с.
7. *Запрудский, Н. И.* Контрольно-оценочная деятельность учителя и учащихся : пособие для учителя / Н. И. Запрудский. — Минск : Сэр-Вит, 2012. — 160 с.
8. Об организации в 2017/2018 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий в учреждениях общего среднего образования : инструктив.-метод. письмо М-ва образования Респ. Беларусь, 21 июля 2017 г. — Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2017. — С. 16—30.

УДК 378.01

Е. А. Бай, М. В. Можаява

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

**СУБЪЕКТИВНОЕ ОЩУЩЕНИЕ ОДИНОЧЕСТВА СТАРШЕКЛАССНИКАМИ, СКЛОННЫМИ
К ВОВЛЕЧЕНИЮ В ДЕСТРУКТИВНЫЕ НЕФОРМАЛЬНЫЕ МОЛОДЕЖНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ**

Введение. Переживание чувства одиночества в раннем юношеском возрасте является одной из центральных тем психологических исследований как отечественных, так и зарубежных авторов (И. Волков, Г. Вейс, И. С. Кон, А. А. Леонтьев, М. Мид, Л. Пепло и др.). По мнению многих исследователей, данный возрастной период наиболее сензитивен для развития готовности молодых людей к личностному и профессиональному самоопределению, открытию своего внутреннего мира [1]. Как указывает И. С. Кон, открытие внутреннего мира связано не только с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других, но и с возникновением чувства одиночества [2].

С психологической точки зрения одиночество трактуется как специфическая ситуация, сложившаяся в системе социальных, культурных, межличностных связей и отношений человека, для которой характерно его изолированное положение в тех или иных аспектах этих связей и отношений [3]. Наиболее точным понятием, отражающим реакцию человека на ситуацию одиночества, является понятие «переживание». По мнению Ф. В. Басина, переживание — процесс осознания и прочувствования личностного значения и смысла факта, события, ситуации, в котором происходит непрерывное взаимодействие когнитивных и аффективных компонентов при сохранении результирующей роли последних [4].

Негативные переживания часто связаны с неудачами в общении, приводящими к формированию «предваряющих» переживаний. Негативный опыт общения способствует развитию тревожности, которая заставляет некоторых молодых людей уходить в себя, чтобы не сталкиваться с неудачами. Вместе с тем они испытывают потребность выговориться, найти поддержку у окружающих, т. е. снизить степень переживания чувства одиночества, для чего могут использовать различные стратегии, в частности, повышение активности и саморазвития посредством деструктивной среды. Такой средой нередко выступают неформальные молодежные объединения деструктивной направленности, которые «освобождают» своих членов от моральной ответственности за деструктивное поведение. В результате антисоциальные действия членов объединения рассматриваются как нормальные, происходит «формирование антисоциального сознания и поведения», препятствующее успешной интеграции молодого человека в общество.

Таким образом, негативные переживания чувства одиночества являются для молодых людей фактором вовлечения в деятельность неформальных молодежных объединений деструктивной направленности. Эмпирических данных о субъективном переживании чувства одиночества молодыми людьми, склонными к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения, в доступной нам современной литературе оказалось явно недостаточно, что и обусловило актуальность исследования.

Основная часть. В исследовании принимали участие учащиеся 10—11 классов нескольких школ Бреста в количестве 106 человек. Для определения склонности старшеклассников к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения нами использовался опросник «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел). На основании полученных данных респонденты были поделены на две группы: 1) склонных (53 человека) и 2) не склонных (53 человека) к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения. Участники второй группы были привлечены к исследованию методом случайного отбора.

Опрос респондентов с помощью тест-опросника «Шкала одиночества» (Д. Рассел, Л. Пепло, М. Фергюсон) позволил получить данные о степени субъективного ощущения одиночества респондентами обеих групп.

Согласно полученным результатам, почти для половины респондентов (40%), склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения, и 19% не имеющих данной склонности свойственна высокая степень исследуемого признака, т. е. среди учащихся первой группы в 2 раза больше тех, кто имеет слабые социальные связи.

Для пятой части (22%) опрошенных из первой группы и 9% респондентов из второй группы характерна средняя степень социальной изолированности личности. Это означает, что они способны к установлению меж-

личностных контактов, могут вполне успешно адаптироваться в социуме, однако в сложных ситуациях социального взаимодействия они, скорее всего, выберут тактику избегания. И только у 38% респондентов, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения, наблюдается низкая степень социальной изолированности, в то время как в другой группе таких респондентов большинство — 72%.

Таким образом, представленные результаты показывают, что степень субъективного переживания одиночества значительно различается у двух групп респондентов. Выявлено, что для многих опрошенных, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения, характерно хроническое одиночество, которое выражается в высокой степени его переживания. Данные респонденты ответом «часто» отмечали следующие предложенные утверждения: «я чувствую себя покинутым», «я чувствую себя изолированным от других», «я чувствую себя совершенно одиноким». Это является свидетельством того, что учащиеся практически всегда чувствуют себя одинокими, вне зависимости от включенности в социальное взаимодействие. У опрошенных с такой степенью субъективного ощущения одиночества возможно наличие комплекса неполноценности. Они, скорее всего, не удовлетворены собой и своим положением, лишены доверия к окружающим, склонны все усложнять, а также озабочены своим будущим, возможными неудачами и несчастьями. Иначе говоря, опрошенные учащиеся с высокой степенью социальной изолированности личности стремятся повысить свой социальный статус, притупить чувство одиночества через участие в деятельности деструктивных неформальных молодежных объединений за счет установления более глубоких социальных отношений с членами той группы, к которой они себя причисляют даже при условии, что эта группа требует от них неподчинения действующим в обществе правилам поведения и пренебрежения к закону.

Также у опрошенных нами респондентов, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения, наблюдается средняя степень одиночества (22% от общего числа группы). Данные респонденты ответом «иногда» или «редко» отмечали следующие предложенные утверждения: «те, кто меня окружает, не разделяют мои интересы и идеи», «мне трудно заводить друзей», «я застаю себя в ожидании, что люди позвонят, напишут мне». Вышеперечисленные факты позволяют говорить о том, что для таких старшеклассников в целом характерно спокойствие, но иногда они все же чувствуют себя изолированными от других или покинутыми. Другими словами, для молодых людей со средней степенью субъективного ощущения одиночества характерна противоречивость стремлений и их неустойчивый характер, что, в свою очередь, связано с противоречивостью эмоциональных состояний, переживаемых ими (тревога, страх). Противоречивый характер стремлений молодых людей может стать основанием для их вовлечения в деятельность неформальных объединений деструктивной направленности.

У более четверти респондентов (38% от общего числа группы) наблюдается низкая степень одиночества. Данные респонденты ответом «никогда» отмечали следующие предложенные утверждения: «я умираю от тоски по компании», «мне не хватает общения», «мне не хватает общения». Это является свидетельством того, что данные старшеклассники не испытывают чувства одиночества. Для них не составляет труда наладить новые социальные контакты, самостоятельно принимать какие-либо решения. Они не столь зависимы от мнения других людей, что снижает риск попадания данных респондентов в деструктивные неформальные молодежные объединения.

В группе респондентов, не склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения, выявлено 19% учащихся с высокой степенью одиночества и 9% со средней степенью переживания одиночества (ситуативное одиночество). Это может свидетельствовать о том, что данные респонденты переживают одиночество в конкретных обстоятельствах, указывая на трудность переживаемого состояния. Возможно, это связано с рефлексией себя и своих отношений с другими людьми. Такие молодые люди стремятся к сотрудничеству и дружелюбию, а когда эти взаимоотношения по разным причинам не складываются или в принципе невозможны, то это приводит к возникновению у них чувства одиночества. Преходящее одиночество (низкая степень переживания одиночества) выражается в кратковременных приступах чувства одиночества у 72% респондентов данной группы.

Заключение. Сравнительный анализ показателей степени субъективного ощущения одиночества двух групп респондентов показал, что среди старшеклассников со склонностью к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения все показатели социальной изолированности в 2 раза выше, чем среди их сверстников, не имеющих такой склонности. Это может быть обусловлено рядом факторов, среди которых — отсутствие близких отношений со сверстниками и родителями, индивидуально-психологические особенности личности. При появлении переживания чувства одиночества часто возникает необходимость снижения его степени. Для этого респонденты, склонные к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения, могут использовать различные стратегии, в частности, повышение собственной активности и самоизменения посредством деструктивной среды.

Список использованных источников

1. Денисова, Т. Ю. Одиночество как экзистенциально-социальный феномен : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / Т. Ю. Денисова ; Новосиб. гос. техн. ун-т. — Новосибирск, 2008. — 197 с.
2. Кон, И. С. Многоликое одиночество / И. С. Кон // Знание — сила. — 1986. — № 12. — С. 42—48.
3. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Политиздат, 1985. — 494 с.
4. Басин, Ф. В. «Значение» переживания и проблема собственно психологической закономерности / Ф. В. Басин // Вопр. психологии. — 1975. — № 3. — С. 105—124.

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К КНИГЕ

Введение. Сегодня все чаще приходится слышать, что современные дети с дошкольного возраста равнодушны к книге. Родители малышей утверждают, что они больше тянутся к телефонам и планшетами, любят смотреть мультфильмы по телевизору и отдают им предпочтение перед печатными изданиями. Опираясь на непроверенные источники Интернета, взрослые говорят о «клиповом» мышлении современных детей и их нежелании слушать сказки или другие произведения детской литературы, которые предлагают им почитать взрослые.

Клиповость, или, иными словами, фрагментарность мышления, характеризуется склонностью детей к потреблению яркой, динамичной и небольшой/короткой, как реклама в телевизоре, информации. Но склонность эта не является врожденной, а формируется, прежде всего, организацией быта в семье, где растет малыш. Ведь дети познают окружающий мир и осваивают способы взаимодействия с ним путем прямого подражания взрослым. И если в семье у взрослых нет привычки проводить время с книгой, если ребенок не видит, что книга представляет интерес для значимых для него людей, интерес к книге может и не развиваться. Напротив, если в семье присутствует культ электронных средств информации, если в квартире все время работает телевизор, а члены семьи воспринимают его звучание как фон для любой своей деятельности, с огромной долей вероятности можно прогнозировать, что медиазависимым будет и ребенок. Прежде чем утверждать, что ребенок не интересуется книгами, родителям стоит задуматься о том, часто ли их самих видят дети с книгой?

К исследованию вопроса о роли художественной литературы, а особенно сказки, в развитии ребенка обращались А. М. Богущ, А. В. Беленькая, И. В. Вачков, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, М. Д. Ильина, А. В. Карнаухова, Т. С. Конюхова, О. Е. Хухлаев и др. Опираясь на работы Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Б. М. Теплова, они показали, что современному ребенку сказка необходима, как и другие виды литературных произведений [1—4]. Отказываться от использования книги в процессе воспитания ребенка нельзя, не взирая как на развитие электронных средств коммуникации в современном обществе, так и на отсутствие времени (реальное или мнимое) у родителей для чтения детям.

Основная часть. Понаблюдав за сюжетно-ролевыми играми детей в семье, содержание которых отражает уклад и основные отношения между ее членами, мы констатировали факт присутствия в играх роли отца или бабушки, читающего *газету*, и полное отсутствие в сюжетах человека с *книгой*. Заметим, что среди 30 сюжетов просмотренных игр на тему «Семья», которые мы принимаем за 100%, лишь в 13,3% было отображено чтение газеты (4 сюжета), в 100% — просмотр членами семьи телепередач, разговоры по телефону, игры на планшете.

Воспитатели детей дошкольного возраста, которые работают с детьми в возрасте от трех до шести—семи лет, утверждают, что дети приходят в детский сад уже сформировавшись как потребители информации в электронном виде. Воспитателям приходится самостоятельно и постепенно приобщать их к миру книги. Но и здесь без заинтересованности и помощи родителей не обойтись.

Большинство детских психологов говорят о том, что книги, а особенно сказки, детям необходимо читать с раннего возраста и даже раньше — в период их внутриутробного развития. Это формирует, прежде всего, эмоциональный контакт с близкими взрослыми, который сохраняется на всю жизнь, способствует интеллектуальному и нравственному развитию малыша. Практика свидетельствует, что дети именно раннего возраста очень любят книжки. Бесспорно, их привлекают яркие картинки, но и содержание книг имеет значение. Одни книги детям нравятся, другие — нет. Из поколения в поколение успешно передается интерес к народным сказкам: «Репка», «Курочка Ряба», «Рукавичка», «Коза-дереза», «Теремок», «Маша и медведи» и др.

Мы склонны утверждать, что миф о том, что современным малышам книга не интересна, создан родителями, которые не осознают значимости своих ежедневных и ежеминутных действий в семье, их влияния на развитие и воспитание малыша. Взрослые неосознанно, на уровне привычки, заполняют свой быт фоновым звучанием телевизора и экранами разнообразных электронных устройств. Именно родители с раннего периода развития ребенка, который происходит, как правило, в семье, создают такие условия, при которых ребенок сначала знакомится с экранными средствами информации, а уже потом с книгой. Это срабатывает не в пользу последней. А после трех лет, словами Масару Ибуки, «уже поздно». Или достаточно сложно. Личность формируется под влиянием других личностей, в процессе взаимодействия и общения с теми, кто его окружает. От того, какой человек находится рядом с малышом, напрямую зависит, какой личностью он вырастет.

Каждая семья — особый мир, где ценностные ориентиры отца, матери, всех других членов семьи сказываются на жизненных устоях ребенка. Индивидуальная направленность семейного воспитания — сильнейший фактор развития малыша. В семейном кругу воспитание происходит естественным путем — через уклад жизни семьи, ее взаимодействие с окружающими, профессиональную деятельность взрослых, совместную деятельность родителей и детей. Содержание ежедневных действий и разговоров в семье, которым взрослые даже не

придают значения, постоянно оказывает свое воспитательное влияние на ребенка. Без сомнения, семейное воспитание в современном обществе претерпело значительные изменения. Нынче не сказки или жизненные истории членов семьи, а сюжеты киносериалов и вездесущей рекламы влияют на формирование приоритетов в жизни ребенка. Не ежедневная совместная деятельность членов семьи, а редкие встречи на праздники объединяют всех за большим столом.

В XXI веке — веке информационных технологий и сверхзвуковых скоростей чувствуется определенная ностальгия по красивым, но потерянным традициям воспитания. К ним можно отнести календарно-обрядовые действия, требующие серьезной подготовки, а соответственно, и труда, обращение младших членов семьи к старшим на «Вь», общие субботние или воскресные обеды всех членов семьи с разговорами, чтение художественной литературы и музицирование, постановку членами семьи домашних спектаклей к праздникам и т. п. Традицией было и рассказывание либо чтение малышам сказки перед сном, которую сейчас молодые родители заменили просмотром мультфильмов.

Сказка — не просто короткое повествование, а захватывающий рассказ, который своей необычностью, волшебностью и таинственностью привлекает слушателя. Это своеобразный культурный мостик между поколениями. В сказке всегда говорится о вымышленных событиях и явлениях, но воспринимаются и осознаются они как реальные. Здесь действуют фантастические существа, которых никогда не увидишь в реальной жизни: колдуны, феи, гномы, великаны и т. п. Силы и явления природы — Мороз, Солнце, Ветер, Вода, Весна, Осень — становятся персонифицированными, похожими на людей. В сказках звери и растения разговаривают, и это воспринимается вполне естественно. К тому же герои сказок всегда четко разграничены: есть хорошие и плохие. И, что важно, хорошие всегда побеждают!

Известно, что любой ребенок негативно воспринимает прямое поучение, наставление взрослых, но, рассказывая сказки, взрослые могут дать ему добрый совет, помочь разобраться в определенных этических ситуациях, понять, что за свои поступки надо отвечать. Современные малыши зачастую слишком непоседливы. И хотя они, как дети всех времен и народов, любят сказки, их гиперактивность влияет на восприятие устного повествования. Чтобы днем во время чтения удержать неустойчивое внимание малышей, целесообразно подбирать для них небольшие книжки с яркими, лучше подвижными картинками, неожиданными эффектами — вкладками, наклейками, движущимися деталями, QR-кодами. Чтобы привлечь внимание к новой книге, можно использовать игрушки-образы из пальчикового театра, или игрушки-рукавички. С их помощью можно задавать вопросы, поощрять ребенка к повторению отдельных слов или словосочетаний из сказки, выполнять имитационные движения, визуализировать эмоции. Рассказывая сказку, следует в полной мере использовать все модуляции голоса, можно подражать звукам, которые издают животные и другие объекты природы (вода, ветер, дождь, листья и т. п.). Вечерняя сказка должна быть без визуализации, более спокойная, рассказанная тихим голосом.

Современные родители иногда предлагают ребенку прослушать запись литературного произведения, используя электронные носители информации. Хочется обратить внимание взрослых на факт, свидетельствующий все же в пользу бумажного, а не электронного варианта повествования. Доказано, что звуки «живого» голоса осуществляют более сильное влияние на психику человека, по сравнению с механическим. В зависимости от силы и тембра звука, скорости речи, особенно интонации голоса рассказчика, влияние литературного произведения на ребенка может варьировать от минимального до максимального уровня. Недаром в народе говорили: «голос чарует», «голос лечит», «голос зовет», «голос ведет». И все это — о «живом» человеческом голосе, а не его механических заменителях. Человеческий голос обладает музыкальностью, а о терапевтическом воздействии музыкальных вибраций знали еще со времен Пифагора. Великий математик показал себя мастером в создании мелодий, которые, по мнению современников, лечили пассивность души. Сказка, которая сама по себе не может оставить ребенка равнодушным, в сочетании с теплым человеческим голосом способна оказывать удивительно сильное влияние на нравственную, интеллектуальную и эстетическую сферы ребенка.

Хочется отметить, что в образовательных учреждениях для детей дошкольного возраста Англии, Испании, Финляндии и ряда других стран существует «время книги», когда всех детей привлекают к общению с художественной литературой. Для этого в специально оборудованном уютном уголке комнаты раскладывают разные детские книги и энциклопедии и предлагают детям их рассмотреть. Воспитатель обсуждает с детьми такие вопросы, как первые страницы книги, для чего нужны картинки, как надо обращаться с книгами и т. п. Малыши сидят рядом друг с другом или собираются небольшими группами и листают книги. Они приучаются общаться тихо, чтобы не мешать другим, и, хотя еще и не умеют читать, овладевают культурой работы с книгой. Затем воспитатель может выбрать одну из книг, по общему согласию детей, и почитать ее. Беседой и играми по содержанию прочитанного эта работа продолжается. Таким образом, постепенно формируется читательская культура.

В семейном укладе тоже должно быть время, которое все или хотя бы несколько членов семьи проводят за чтением. Если же в течение рабочей недели это трудно организовать, то желательно ввести семейное чтение в традицию выходного дня. Это может быть время перед завтраком, послеобеденное или вечернее — не важно. Важно, чтобы у ребенка было место, где хранятся его детские книжки, чтобы оно было удобным и уютным; важно, чтобы в детской библиотеке постоянно появлялись новые книги и детские журналы; важно, чтобы рядом был значимый для ребенка взрослый человек, который в это же время занимался чтением.

По началу время, самостоятельно проведенное ребенком с книгой, может составлять 5 минут. Далее его следует постепенно увеличивать до получаса. Пусть малыш видит, что папа или мама тоже читают книгу, что

для них интересен новый журнал. Они должны кое-что, доступное пониманию ребенка, рассказать ему из прочитанного и попросить, чтобы он рассказал о своей книге. Это позволит развить внимание и память, осознать прочитанное, увиденное или услышанное, а также построить продуктивное, эмоционально окрашенное общение взрослого и ребенка.

Традицией может стать совместный поход в книжный магазин в предпраздничные дни, просмотр, выбор и покупка книги. Тогда книга будет ассоциироваться с праздником. Детские развлекательно-познавательные журналы также необходимо приобретать и просматривать всей семьей. В них могут быть интересные задания, решить которые ребенок может при помощи взрослого: ребусы, задачи, кросворды и пр. По их аналогии потом можно придумывать свои и предлагать их решить членам семьи. В журналах часто предлагаются игры и выкройки несложных поделок, которые требуют совместных действий ребенка и взрослого. И, конечно же, в них присутствуют интересные и доступные детскому пониманию литературные тексты.

Читать детям необходимо ту литературу, которая соответствует их возрасту. Если же читать произведения не по возрасту, то им попросту будет неинтересно и, как результат, возникнет сопротивление чтению.

Первыми должны стать короткие народные социально-бытовые сказки и сказки о животных. Малыши в возрасте от 1 года до 3 лет с удовольствием слушают сказки «Рукавичка», «Курочка Ряба», «Колобок», «Репка», «Три поросенка» (это народная сказка, которая известна большинству взрослых в литературной обработке С. Михалкова), «Волк и семеро козлят», «Маша и медведь». А из авторских сказок для детей от 1 года до 3 лет — Ивана Сенченко «Вымок, откис, вылез, высох», Оксаны Иваненко «Мяу-мяу», Натальи Забины «Привередливые лягушки», «Волк и козлята» и «Сорока-белобока» (стихотворные сказки); от 3 до 5 лет — Бориса Гринченко «Зайцы и лягушки», Леси Украинки «Беда научит», Василия Сухомлинского «Лисий хвост»; для детей 5—6 лет — Ивана Сенченко «Как Олеся уснула в цветке», Всеволода Нестайко «Кеша и Реша, или Сказка о песне», Зирки Мензатюк «Дочь Розы», «Соловьиная сказочка» и др.

Чудесным источником формирования нравственных качеств ребенка являются белорусские народные сказки: «Былинка и воробей», «Каня», «Лисица-хитрица», «Почему лиса и барсук в норах живут», «Аленка», «Волшебная дудка», «Потерянное слово» и др. Среди авторских произведений: М. Богданович «Мушка-зеленушка и Комарик-носатый», Г. Буравкин «Зай и Яблонька», Г. Василевская «Улыбка» и др.

Чтобы закрепить содержание прочитанного целесообразно предложить ребенку нарисовать сказочных персонажей или фрагменты сюжета, которые наиболее ему понравились. Рисунки можно использовать для украшения интерьера детской комнаты или сложить в отдельную папку, к которой просто время от времени надо возвращаться для просмотра нарисованного, организации игр с членами семьи «Угадай сказку», «Расскажи сказку по рисункам» и др.

Заключение. Детям читать нужно. Приобщать к книге следует с раннего возраста. Детям дошкольного возраста читать нужно ежедневно. Даже у самых «загруженных» работой родителей могут быть найдены 10 минут для вечерней сказки малышу. Совместное чтение в выходные дни желательнее сделать семейной традицией. Нужно иметь в семье «детскую» библиотечку, совместно с ребенком выбирать и покупать книги, дарить их на праздники. Выбирая сказку для чтения, надо стремиться к таким, где главными героями являются люди и звери, а не механические существа. И, конечно, использовать личный пример отношения к книге как образец для формирования поведения малыша.

Список использованных источников

1. *Вачков, И. В.* Волшебство происходит вовремя, или Как использовать сказку в детском саду и в семье / И. В. Вачков, Н. С. Соловьева; под ред. И. В. Вачкова. — Казань: РОКС, 2015. — 256 с.
2. *Ильина, М. Д.* Роль книги в жизни дошкольника / М. Д. Ильина, Л. М. Кузнецова, М. Ф. Куфтова // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы X Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 20 нояб. 2016 г. / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: Интерактивплюс, 2016. — № 4 (10). — С. 130—133.
3. *Беленька, Г. В.* Родинні читання: відновимо добру традицію // Дошкіль. виховання. — 2013. — № 2. — С. 17—19.
4. *Беленька, Г. В.* Золота лінія перетину домашнього і суспільного виховання дітей дошкільного віку // Вихователь-методист дошкільного закладу. — 2013. — № 5. — С. 4—10.

ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ

Введение. Еще в XVIII веке философы надеялись, что в ближайшее время на земном шаре благодаря развитию науки и техники наступит царство разума и добра. Развитие науки не стало панацеей для решения социальных проблем, оно только обострило противоречия, заложенные в современной цивилизации.

Именно поэтому в начале XX века так остро встал вопрос, как решить одно из фундаментальных противоречий современности — аннулировать разрыв, который постоянно увеличивается, между техническими возможностями человека и его духовно-нравственным уровнем.

Одной из важнейших предпосылок решения экологических проблем современности является становление экологической личности с ее реалистичным видением и научным мировоззрением, ценностным отношением к природе, важную роль в формировании которых играет образование, в частности, ее самое первое звено — дошкольное. Формирование ценностного отношения человека к природе должно начинаться с самого раннего детства, что позволит воспитать цивилизованного человека, который будет чувствовать себя частью природы, чувствовать органическую связь с ней, воспринимать вред, причиненный природе, как свою собственную боль.

Проблема ценностей, особенностей формирования и проявления ценностного отношения к реальным объектам и субъектам окружающей действительности, духовных достижений человечества занимает сегодня важное место среди приоритетных направлений, исследуемых специалистами различных человековедческих отраслей научного познания.

Проблемы формирования экологической культуры человека, гармонии его отношений с природой отражены в Государственной национальной программе «Образование (Украина XXI века)», концепции экологического образования Украины, концепции воспитания детей и молодежи в национальной системе образования и других документах.

Изучение психолого-педагогической литературы показывает, что проблема формирования ценностных отношений вызывает постоянный интерес у исследователей. Проблеме взаимосвязи природы и человека и их гармонизации посвящены труды Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцци, Г. Сковороды, В. Сухомлинского, К. Ушинского. Еще в свое время они предостерегали, что пренебрежение законами природы может привести к экологической катастрофе как в природе, так и в духовности человека.

Исследование данной проблемы привлекает внимание философов, психологов, физиологов, педагогов, среди которых Б. Ананьев, В. Андрущенко, И. Бех, Л. Выготский, Д. Леонтьев, В. Кремень, С. Рубинштейн, О. Сухомлинская и др.

В научных трудах Л. Артемовой, А. Беленькой, А. Богуш, О. Кононко, З. Неверович, Т. Пониманской, Ю. Приходько, М. Титаренко, Н. Яришевой подчеркивается особая чувствительность дошкольников к воздействиям окружающей среды, различных эмоционально-образных стимулов, их эмоциональная реакция на непосредственные впечатления. Ученые выдвигают перед будущими специалистами дошкольного образования задачу сформировать у детей ценностное отношение к природе, чувствовать свою физическую и эмоциональную связь с ней. В то же время несмотря на довольно обстоятельное освещение в научных источниках проблемы воспитания ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста, она требует дальнейшего изучения, в частности, в плане выявления ее особенностей, а также влияния на формирование и развитие личности ребенка.

Основная часть. Для целостного анализа содержания понятия «ценностное отношение к природе» необходимо философское осмысление аксиологических приоритетов воспитания, которое позволит определить ценности и идеалы, которые характерны для воспитательной практики детей дошкольного возраста. За основу возьмем определение «ценности» как педагогического понятия исследовательницы Г. Кузьменко: «Ценности — это идеалы, направленные на нравственные ориентиры воспитания и обучения (истина, добро, патриотизм, справедливость, честность, порядочность, ответственность, образованность, культура и т. д.), это те качества и характеристики личности, которые определяют качественное своеобразие жизнедеятельности человека, целенаправленно регулируют его поведение и должны быть достигнуты в результате образования» [1, с. 106].

Ценность есть то, к чему надо стремиться. Она является типом мировоззренческой ориентации человека, представления, существовавшего в той или иной культуре об идеале, добре, красоте. Ценностью может быть не только то, что существует, но и то, что нужно осуществить, но и то, к чему следует стремиться.

Такое же мнение относительно характеристики ценностей находим у исследователя В. Тугаринова, который, раскрывая их сущность, отмечает, что ценности — это сущность предметов, явлений и их свойств, которые нужны (необходимы, полезны, приятны и т. д.) людям определенного общества и отдельной личности для

удовлетворения потребностей и интересов, а также идеи и побуждения, выступающие как нормы, цели, идеалы. Отмечается, что ценность — это реальное или воображаемое явление (факт, идеал), а оценка выявляет субъективное отношение к нему человека [2, с. 122].

На каждом этапе развития общества формируются специфический набор и структура ценностей, которые способствуют присвоению социальных норм и идеалов как личностных принципов жизнедеятельности, превращению их на внутренние мотивы поведения личности. Ценность — это способ реализации сущностных сил человека, его нравственного совершенствования.

Ориентация на ценности выступает характерным признаком человеческого бытия. В течение тысячелетней истории человек выработал способность выделять в окружающей среде предметы и явления, которые имеют для нее особое значение и в которых благодаря этому она чувствует особое отношение, т. е. ценности приобретают личностное значение, когда трансформируются в соответствующие потребности и интересы индивида. К тому же указанные потребности и интересы не только детерминируются ценностями, но и зависят от них.

Ценностное отношение к природе — это интегративное личностное качество, которое проявляется в поступках, моральном, интеллектуально-ценностном отношении личности к природному и социальному окружению, к миру и к природе, а также к самому себе, это проблема универсальности человеческого бытия. Ценностное отношение к природе выступает внутренним, интегративным условием самореализации личности. Отношение к природе — своеобразная проекция тех ценностных подходов, что производятся человечеством в процессе культурного развития.

Анализ философских и психологических источников показал, что процесс воспитания ценностного отношения к природе сложен и связан с формированием ряда структурных компонентов личности: потребностей, обусловленных функциями природной среды; эмоциональной готовности к осознанию ценностей природы; мотивов взаимодействия с природой на основе осознания ценностей природы; личного опыта эмоционально-ценностного отношения к природе [3, с. 6].

Дошкольный возраст благоприятен для воспитания ценностного отношения к природе, ведь именно в этот период закладываются основы культуры общения и поведения детей в природе. Особого внимания требуют дети старшего дошкольного возраста, поскольку у них начинают формироваться основы наглядно-образного типов мышления. Им доступно понимание разносторонних ценностей природы, они умеют выразить свои эмоции от общения с природой в творческой деятельности, знают правила поведения в природе, могут оценить свои поступки и поступки других. Эмоциональная чувствительность, благоприятная для развития нравственных чувств, новообразования в виде осознаваемых мотивов, появление этических инстанций делают дошкольный возраст сенситивным для развития основ личности.

Учитывая эти параметры, воспитатель сможет обеспечить сознательное и полноценное восприятие ребенком материала экологического содержания, выработав у него ценностное отношение к окружающей среде. Важным условием реализации эмоционально-ценностного взаимодействия с природой детей дошкольного возраста является организация жизнедеятельности детей в естественной окружающей среде. Ребенок не может производить оригинальные идеи, если не имеет достаточного опыта, а его социальная сфера является бедной. Поэтому ребенок овладевает определенной суммой экологических знаний, усваивает соответствующие нормы поведения и ценностные ориентации, приобретает практические умения и навыки по охране природной среды в процессе обучения, игры, общественно полезного труда. Основными образованиями, которые обеспечивают ценностное отношение к природе, являются: познавательная основа, гуманистическая составляющая, чувственно-эмоциональная основа, соответствующие действия и поступки.

Познавательной основой этого является представление о природе как Вселенной в бесконечном разнообразии ее форм; осознание себя как неотъемлемой частью природы; понимание того, что любая форма жизни является такой же неотъемлемой составляющей природы, как и человек, и существует на равных правах с ней.

Гуманистической составляющей ценностного отношения к природе являются: эмпатийность как свойство личности; развитая потребность в благотворительности; ориентированность человека в своей жизнедеятельности на такие общечеловеческие ценности, как добро, красота, любовь, истина.

Чувственно-эмоциональную основу ценностного отношения к природе составляют: развитые гуманистические чувства (сострадание, сопереживание и т. д.); способность переживать духовные состояния; развитые эстетические чувства (восхищение, восхищение, подъем и т. д.).

Ценностное отношение к природе проявляется в действиях и поступках: способность к духовному поступку, т. е. бескорыстному действию, направленному на поддержку (или сохранение) жизни, экоохранный тип поведения [4, с. 46—50].

Гуманистическим шагом от знаний о природе к бережному отношению является чувство любви к ней. Ведь известно, что ребенок или взрослый человек не навредит тому, кого (или что) любит. Именно эта психологическая особенность может открыть дверцу к детским сердцам, воспитать бережное отношение к природе, живым существам, другим людям. Эффективными формами и методами ознакомления с природой являются те, которые обеспечивают чувственное восприятие, наглядно знакомят детей с живой природой, дают четкие представления об окружающем мире.

Важным условием успешного воспитания ценностного отношения к природе является практическая деятельность. Ведь именно в ней проявляются и закрепляются те положительные качества личности, которые определяют ее тягу к жизни в гармонии с природой. Совместно со взрослыми дети активно участвуют в уходе

за растениями в уголке природы, привлекаются под руководством взрослых к перекопке почвы на грядках и клумбах, вокруг деревьев, кустов (весной, осенью), разрыхлению (летом) ее граблями; посеву огородных и цветочных семян; высадке в подготовленные взрослыми ямки рассады овощей и цветов и т. п., т. е. они творят красоту. А это имеет большое значение для воспитания у детей ценностного отношения к природе.

Среди средств, позволяющих заставить преобразовать общественные ценности природы в личностную, эффективными являются: обеспечение мотивированного и добровольного участия каждого ребенка в разных видах деятельности; игровые задания, тренинги на формирование эмоционального влечения, интереса, склонности к взаимодействию с природными объектами; социально-нравственные задачи экологического содержания; возможность участия каждого ребенка в поисково-исследовательской и природоохранной деятельности; широкое использование инновационных форм организации детей.

Формирование ценностного отношения к природе детей старшего дошкольного возраста должно проводиться на протяжении всего периода пребывания детей в учреждениях дошкольного образования. Необходимым условием сформированности ценностного отношения к природе детей старшего дошкольного возраста является гуманистическая направленность учебно-воспитательного процесса в учреждениях дошкольного образования. Отношение старших дошкольников к природе направляется на формирование личного опыта общения с ней. При этом следует принимать во внимание как возрастные, так и индивидуальные особенности, черты характера, отношение к окружающему, его мотивацию, потребности и способности ребенка; особенности восприятия природы; характер эмоциональной реакции на красоту природы, характер мотивов отношения к природе и ее охране; характер оценки собственного отношения и отношения других к природным объектам. Эти критерии являются базовыми для определения типов эмоционально-ценностного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста.

Заключение. Анализ научной литературы, изучение опыта работы педагогов, исследования проблемы формирования ценностного отношения к природе детей старшего дошкольного возраста свидетельствуют, что это многогранный процесс, который зависит от психологических свойств ребенка, его социального опыта, вида и характера решаемых задач (бытовых, профессиональных, образовательных). Формирование ценностного отношения человека к природе должно начинаться с самого раннего детства, поскольку именно дошкольный возраст является начальным периодом становления личности, когда формируются основы его характера, отношение к окружающему миру, к людям, к себе, усваиваются нравственные основы, развивается чувство прекрасного, умение видеть красоту природы и бережно взаимодействовать с ней.

Целенаправленный учебно-воспитательный процесс в учреждении дошкольного образования по реализации указанной проблемы способствует превращению внутренних отношений личности в определенные волевые качества, предпочтения, вкусы, нравственные привычки, в определенный стиль внутренней жизни, побуждают к действиям для сохранения природы, восстановления ее, улучшения жизненного пространства человека.

Список использованных источников

1. *Кравченко, Т. В.* Цінності й ціннісні орієнтації сучасного студентства: теоретико-прикладний аспект / Т. В. Кравченко, О. М. Ващенко, С. К. Третяк // Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 16 лист., Київ ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка [та ін.] ; за заг. ред. В. О. Огнев'юка; [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоева, Н. М. Віннікова]. — Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. — С. 168—172.
2. *Тугаринов, В. П.* Марксистская философия и проблема ценности / В. П. Тугаринов // Проблема ценности в философии ; [под ред. А. Г. Харчева]. — М.—Л. : Наука, 1966. — С. 14—24.
3. *Маршицька, В. Я.* Виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00. 08 Дошкільна педагогіка / В. Я. Маршицька. — Київ, 2003. — 20 с.
4. *Маценко, Ж.* Мальовнича стежина до людяності / Ж. Маценко // Початк. шк. — 2005. — № 7. — С. 46—50.

УДК 378.01

Е. А. Клещёва

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ

Введение. На современном этапе развития общества очевидно стремление государства гуманизировать образование, что возможно при внедрении инклюзивного образования в систему образования Республики Беларусь. Традиция отечественного образования интегрировать детей с особенностями психофизического развития в учреждения общего среднего образования привела к закономерным изменениям в обществе — попытке внедрения инклюзивного образования. Нормативными документами Республики Беларусь инклюзивное образова-

ние обозначено как «обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР), удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в образовательный процесс каждого обучающегося» [1, ст. 13]. Проблемы организации и осуществления психологического сопровождения лиц с ОПФР обусловлены переосмыслением задач, которые предстоит решить педагогическому сообществу в ходе реализации Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [1].

Основная часть. В данном докладе мы сконцентрируем внимание на психологическом сопровождении удовлетворения потребности в безопасности, надёжности, защите обучающихся с ОПФР. Понятие «потребность» определяется как состояние нужды, психологической или функционального ощущения недостаточности чего-либо, проявляющееся в зависимости от ситуационных факторов (И. А. Беляев, Ф. Н. Ильясов, С. Л. Рубинштейн). Они проявляются в виде эмоционально окрашенных желаний, стремлений, а их удовлетворение — в виде оценочных эмоций (А. Маслоу, А. Н. Леонтьев). Потребности определяют избирательность восприятия мира, фокусируя внимание человека преимущественно на тех объектах, которые могут удовлетворить его потребность (Л. С. Выготский). Ни одна из изученных нами классификаций потребностей (список мотивационных факторов Гилфорда, классификации потребностей в зависимости от возможных эмоций Б. И. Додоноваподхода Х. Мюррея) не дала ясного представления о важности удовлетворения потребностей для формирования личности. На наш взгляд, в теории А. Маслоу как в никакой другой наиболее явно описана модель самоактуализации личности, в которой подробно представлено описание базовых потребностей личности и стратегии их удовлетворения.

В иерархии потребностей, по А. Маслоу, потребности в безопасности, надёжности, защите занимают существенное место. Это потребность в стабильности существующего порядка вещей, уверенность в завтрашнем дне, отсутствие угрозы жизни и здоровью. Природа потребности в безопасности как базовой потребности описывается в ряде теорий личности. Так или иначе она затрагивается в психоанализе З. Фрейда и А. Адлером в индивидуальной теории личности [2]. В данных теориях неудовлетворение потребности в безопасности рассматривается как причина возникновения невроза. Базовое ощущение безопасности окружающего мира, уверенности в собственной полноценности, отсутствие угрозы здоровью формируются на ранних этапах детско-родительских отношений. Более развёрнуто потребность в безопасности описана Э. Эриксонем в эпигенетической концепции личности [2]. По его теории личность проходит восемь стадий развития. Первая, психосоциальная, стадия соответствует оральной стадии по З. Фрейду. В этот период основой формирования здоровой личности является общее чувство доверия. Младенец воспринимает социальный мир как безопасный и стабильный, а людей надёжными.

Чувство доверия формируется на основании отношений с матерью. Заботливая мать, находящаяся в тактильном и эмоциональном контакте с ребёнком, транслирует ему уверенность, обеспечивает ощущение комфорта. Напротив, «холодная», безэмоциональная и отстранённая мать условно оставляет его в опасности, ощущение которой на следующих этапах развития личности экстраполируется на субъективное ощущение ребёнком опасного мира. Чувство доверия не зависит от количества пищи или от проявлений родительской нежности, оно связано со способностью матери передать своему ребёнку ощущение постоянства и согласованности реальных чувств к ребёнку с их невербальными проявлениями. Младенцы учатся доверять не только внешнему, но и своему внутреннему миру. Описывая кризисы развития как необходимое условие перехода от одной стадии развития к другой, Э. Эриксон отмечал, что для ребёнка важно пережить недоверие к миру в те моменты, когда мать снова возвращается к прежним занятиям, работе, отношениям с супругом. Важно сбалансировать в детско-материнских отношениях действия, провоцирующие возникновение у ребёнка доверия и недоверия к матери. В своей теории Э. Эриксон использует термин «достаточно хорошая мать», которая умело балансирует отстранённость и неотстранённость от ребёнка.

Потребность в безопасности и принадлежности к социальной группе может не удовлетворяться из-за ряда психологических барьеров, которые способствуют возникновению проблем на этапе удовлетворения указанных потребностей. В ранее проведённом нами исследовании мы определили перечень проблем на этапе удовлетворения потребности в безопасности, надёжности и защите у обучающихся с ОПФР [3; 4]. К ним среди прочих относим отсутствие / негативное отношение со сверстниками, отсутствие / недостаточные условия для социализации ребёнка, дискриминация.

Очевидно, что потребности любого порядка удовлетворяются в условиях социального взаимодействия. Благоприятные условия способствуют их удовлетворению, тогда как неблагоприятные условия снижают темп, а порой и останавливают механизмы удовлетворения потребностей, что отрицательно сказывается на развитии и социализации человека. В таком случае педагог-психолог как один из субъектов образовательного процесса и профессионал, владеющий специальными знаниями и навыками психологического сопровождения, берёт на себя профессиональную ответственность по гармонизации социального пространства ребёнка с ОПФР и способствует удовлетворению его базовых потребностей (в частности потребности в безопасности, надёжности и защите) для восстановления процесса социализации.

В нашей практике мы используем групповые упражнения, которые представляют собой заранее запланированное средство, подготавливаемое ещё до того, как группа встретилась. Представленные нами групповые упражнения авторские, проводятся в разнородных группах по половому признаку, по наличию/отсутствию ОПФР, но в однородных группах по возрастному критерию. Упражнения длительны по времени, часто могут

занимать большую часть встречи с группой и предполагают обязательное групповое обсуждение. Приведём пример некоторых упражнений автора данных тезисов.

Упражнение «Стереотипный выбор» (Е. А. Клецёва).

Цель: осознание значимости и последствий стереотипизации образа по характеристикам-клеше.

Материалы: 16 табличек с негативными характеристиками-ярлыками, названия которых не соответствуют приемлемым: «инвалид-колясочник», «ДЦП-эшник», «глухой», «немой», «слепой», «даун», «еврей», «мусульманин», «голубой», «ребенок из семьи алкоголиков», «наркоман», «трудный подросток», «безотцовщина», «детдомовец», «негр», «аутист»; 16 табличек с позитивными характеристиками: «одаренный», «душа компании», «из богатой семьи», «отличник», «победитель олимпиад», «красавец и нравится девушкам», «лучший спортсмен школы», «добряк», «имею автомобиль», «выдающиеся способности в литературе», «рисую красивые картины», «изобрел новую компьютерную игру», «участвую в школьных спектаклях», «много путешествую», «интересный собеседник», «буду учителем», «учусь в физико-математическом классе».

Время проведения: 30 минут.

Ход упражнения.

Участникам выдаются таблички с негативными характеристиками. В течение 10 минут они стараются вести себя соответственно данным характеристикам и должны выбрать для себя партнеров по взаимодействию в соответствии со своими предпочтениями, убеждениями, установками. Ведущий даёт инструкцию: «Вы перевоплотились. Теперь вы люди с характеристиками, написанными на вашей табличке. Выберите для себя двух человек, с которыми вы могли бы общаться, дружить, вместе заниматься любимым делом».

По истечении установленного времени участникам выдаются таблички с позитивными характеристиками, но при этом негативные таблички с негативными характеристиками не снимаются. Ведущий даёт другую инструкцию: «Теперь вы люди с характеристиками, написанными на вашей второй табличке. И вы знаете друг о друге больше. В течении 5-7 минут вы можете изменить свой выбор друга или остаться с прежним».

На этапе рефлексии участники группы комментируют свой выбор с помощью вопросов ведущего. Примерные вопросы:

1. Что повлияло на ваш выбор?
2. С чем связано изменение выбора?
3. Кто по-прежнему остался один и почему?
4. Как «клеймо», «клеше» влияет на принятие нами другого человека?

Ролевая игра «Официант, в моём супе муха» (Е. А. Клецёва).

Цель: идентификация с человеком с ОПФР для формирования эмпатии, толерантности.

Время проведения: 60 минут.

Ход упражнения.

Ведущий предлагает проиграть ситуации с последующим их обсуждением. Перед проигрыванием распределяет роли в соответствии с каждой ситуацией. Группа наблюдает за проигрыванием и участвует в обсуждении.

Ситуация 1. Вы — директор престижного ресторана, который посещают знаменитости, богатые люди города, политики. Ресторан знаменит отличной кухней, достойным обслуживанием. Однако директор даёт устное распоряжение охраннику ресторана — посетителей на инвалидных колясках не впускать, якобы они портят интерьер и общую картину respectable заведения. Но всё же посетитель на инвалидной коляске хочет отведать в этом ресторане чудные устрицы и настаивает на своём праве. Проиграйте дальнейшие действия участников инцидента.

Ситуация 2. В ресторане в центре города подают отличные свиные отбивные, которых нет в городе больше ни в одном месте общественного питания. В этот ресторан зашёл незрячий человек — мясной гурман и сделал заказ. Официант, желая подшутить над незрячим посетителем, подложил в заказанное блюдо муху. Это заметил другой официант. Проиграйте дальнейшие действия участников инцидента.

Ситуация 3. Мама с ребёнком лет шести зашли в детское кафе отметить первую «9» в дневнике мальчика. Они заказали маленький кусок торта на двоих и два стакана апельсинового сока. Мальчик вёл себя весьма странно, по мнению окружающих: постоянно ёрзал на стуле, всё время ронял то вилку, то ложку, то трубочку для сока, разбрасывал салфетки, громко смеялся. Мама же только поднимала предметы, гладила сына по голове и с умилением улыбалась. Администратору кафе мало нравились шумные дети и он попросил покинуть заведение этой «странной парочке». Проиграйте дальнейшие действия участников инцидента.

На этапе рефлексии участники группы комментируют свой выбор с помощью вопросов ведущего. Вопросы произвольные и определяются ведущим группы в зависимости от динамики группы.

Заключение. Приведённые примеры групповых упражнений эффективны, что доказано результатами их апробации. Очевидна динамика в ряде аспектов: снижение дискриминационных явлений в группе, усиление эмпатийных чувств и принятия «инаковости» другого человека. Данные положительные тенденции неоспоримо влияют на удовлетворение потребности в безопасности, надёжности и защите обучающимися с ОПФР в их ближайшем социальном окружении — учебной группе.

Список использованных источников

1. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования Респ. Беларусь от 22.07.2015 № 608. — Режим доступа: <http://edu.gov.by/>. — Дата доступа: 15.06.2017.
2. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер, 2003. — 608с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

3. *Валитова, И. Е.* Проблемы удовлетворения потребностей субъектов инклюзивного образования / И. Е. Валитова, Е. А. Клещёва // Психологическое здоровье личности в контексте развития личности : материалы науч.-практ. конф., 16 февр. 2017 г., г. Брест, Респ. Беларусь / М-во образования Респ. Беларусь, учреждение образования «Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина» ; под ред. Г. И. Малейчука. — Брест : РИО БрГУ, 2017. — С. 18—22.

4. *Клещёва, Е. А.* Специфические потребности субъектов инклюзивного образования / Е. А. Клещёва, Е. И. Пономарёва, И. Е. Валитова // Вестник БарГУ. Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. — 2018. — № 6.

УДК 37. 036

Е. Р. Медведева

Образовательная организация высшего профессионального образования «Горловский институт иностранных языков»,
Горловка, Донецкая Народная Республика¹

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. В последние годы возросло внимание к проблемам теории и практики эстетического воспитания как важнейшего средства формирования духовно-практического отношения к действительности, средства нравственного и умственного воспитания, т. е. как к средству формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности. По мнению многих исследователей, педагогов, психологов (Б. Т. Лихачева, А. С. Макаренко, Б. М. Неменского, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского), формировать личность и эстетическую культуру необходимо в наиболее благоприятном для этого школьном возрасте. Чувство красоты природы, окружающих людей, вещей создает в ребёнке особые эмоционально-психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, развивает мышление, память, волю и другие психические процессы.

Основная часть. Взрослые и дети постоянно сталкиваются с эстетическими явлениями. В сфере духовной жизни, повседневного труда, общения с искусством и природой, в быту, в межличностном общении — везде эстетические категории «прекрасное и уродливое», «трагическое и комическое» играют существенную роль. Красота доставляет наслаждение и удовольствие, стимулирует трудовую активность, делает приятными встречи с людьми, уродливое отталкивает, трагическое учит состраданию, комическое помогает бороться с недостатками.

Идеи эстетического воспитания зародились в глубокой древности. Представление о сущности эстетического воспитания, его задачи, цели менялись, начиная со времен Платона и Аристотеля до наших дней. Эти изменения во взглядах были обусловлены развитием эстетики как науки и пониманием сущности предмета. Термин «эстетика» происходит от греческого “aisteticos” (воспринималась чувством). Философы-материалисты (Д. Дидро и Н. Г. Чернышевский) считали, что объектом эстетики как науки является прекрасное. Эта категория и легла в основу системы эстетического воспитания.

Известно, что эстетическое формирует высокий уровень нравственных качеств человека, его духовный потенциал, с помощью которого развивается эмоциональность и чувствительность каждой личности. Эстетические чувства личности выступают побудителями поведенческих реакций. Человек, который чувствует, видит красоту, влюблен в нее, наслаждается ею, подсознательно воспринимает высокие нравственные качества. Именно такой уровень нравственности начинается тогда, когда личностью руководят не только нормы морали, сколько эстетические идеалы, вкусы, взгляды, оценки; когда добрый поступок приносит человеку эстетическое наслаждение и отвечает не только нормам морали, но и его внутреннему состоянию; когда именно жизнь для него становится приятнейшей; когда состояние человека можно назвать гармоничным. Таким образом, всестороннее и гармоничное развитие человека не может быть без его эстетического воспитания.

В кратком словаре по эстетике эстетическое воспитание определяется как «система мероприятий, направленных на выработку и совершенствование в человеке способности воспринимать, правильно понимать, оценивать и создавать прекрасное и возвышенное в жизни и искусстве» [1, с. 448].

Существует множество определений понятия «эстетическое воспитание», но, рассмотрев лишь некоторые из них, уже можно выделить основные положения, говорящие о его сущности. Во-первых, это процесс целенаправленного воздействия на учащихся. Во-вторых, это формирование способности у школьников воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать ее. В-третьих, эстетическое воспитание — это формирование эстетических вкусов и идеалов личности. И, в-четвертых, это развитие способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасного.

Кроме формирования эстетического отношения детей к действительности и искусству, эстетическое воспитание параллельно вносит вклад и во всестороннее развитие личности. Эстетическое воспитание способствует формированию нравственности человека, расширяет его познания о мире, обществе, природе. Разнообразные творческие занятия детей способствуют развитию их мышления и воображения, воли, целеустремленности, организованности, дисциплинированности.

¹ Сведения об авторе составлены на основе поданной заявки.

Таким образом, наиболее удачно цель эстетического воспитания звучит так: формирование гармоничной личности, всесторонне развитого человека, образованного, высоконравственного, способного к рефлексии и сопереживанию, понимающего красоту жизни и красоту искусства, человека, который умеет видеть окружающую жизнь глазами другого человека. Эта цель также отражает и особенности эстетического воспитания как части всего педагогического процесса. Любая цель не может рассматриваться без задач. Большинство педагогов (Г. С. Лабковская, Б. Т. Лихачев, Н. И. Киященко и др.) выделяют три ведущие задачи, которые имеют свои варианты и у других ученых, но при этом не теряют главной сути. Итак, во-первых, это создание определенного запаса элементарных эстетических знаний и впечатлений, без которых не могут возникнуть склонность, тяга, интерес к эстетически значимым предметам и явлениям. Вторая задача эстетического воспитания — избежать кратковременного чтения художественного текста, а побуждать учащихся к более глубокому его изучению, к переживанию того, что хотел выразить автор, в способности увидеть и понять позицию автора, позиции его героев (например, в литературе или в живописи). Третья задача эстетического воспитания связана с формированием у каждого ребенка эстетической творческой способности. Главное заключается в том, чтобы воспитать, развить такие качества, потребности и способности личности, которые превращают индивида в активного творца, создателя эстетических ценностей, позволяют ему не только наслаждаться красотой мира, но и преобразовать его по законам красоты. Рассмотренные нами задачи отражают сущность эстетического воспитания, однако мы рассмотрели только педагогические подходы к этой проблеме.

Кроме педагогических есть и психологические подходы. Большинство исследователей выделяют следующие категории: эстетическое восприятие, эстетический вкус, эстетический идеал, эстетическая оценка. Так, Б. Т. Лихачев выделяет также эстетическое чувство, эстетическую потребность и эстетическое суждение. Наряду с оценкой, суждением, переживанием важнейшим элементом эстетического сознания является эстетическое восприятие. Восприятие — начальный этап общения с искусством и красотой действительности. От его полноты, яркости, глубины зависят все последующие эстетические переживания, формирование художественно-эстетических идеалов и вкусов. Автор эстетическое восприятие характеризует как «способность человека выделять в явлениях действительности и искусства процессы, свойства, качества, которые пробуждают эстетические чувства» [5, с. 51]. Только так возможно полноценное освоение эстетического явления, его содержания, формы. Это требует развития у ребёнка способности тонкого различения формы, цвета, оценки композиции, музыкального слуха, различия в тональности, оттенков звука и других особенностей эмоционально-чувственной сферы. Развитие культуры восприятия является началом эстетического отношения к миру. Эстетические явления действительности и искусства глубоко восприняты людьми, способны порождать эмоциональный отклик. Эмоциональный отклик, по мнению Б. Т. Лихачева, является основой эстетического чувства. Оно представляет собой «социально-обусловлено субъективное эмоциональное переживание, рожденное оценочным отношением человека к эстетическому явлению или предмету» [5, с. 21]. В зависимости от содержания, яркости эстетические явления способны возбуждать в человеке чувство духовного наслаждения или отвращения, возвышенные переживания или ужас, страх или смех. Лихачев отмечает, что, испытывая такие эмоции неоднократно, в человеке формируется эстетическая потребность, которая представляет собой «устойчивую потребность в общении с художественно-эстетическими ценностями, которые вызывают глубокие переживания». Центральным звеном эстетического сознания является эстетический идеал. «Эстетический идеал — представление человека о совершенной красоте явлений материального, духовно-интеллектуального, нравственного и художественного мира» [4, с. 12], т. е. это представление о совершенной красоте в природе, обществе, человеке, труде и искусстве. Исследователь Н. А. Кушаев отмечает, что для школьного возраста характерна неустойчивость представлений об эстетическом идеале. «Школьник способен ответить на вопрос, какое произведение того или иного рода искусства ему нравится. Он называет книги, картины, музыкальные произведения. Эти произведения являются показателем его художественного или эстетического вкуса, даже дают ключ к пониманию его идеалов, но не являются конкретными примерами, характеризующими идеал». Еще одна категория эстетического воспитания — сложное социально-психологическое образование — эстетический вкус. Так, А. И. Буров определяет его как «относительно устойчивое свойство личности, в котором закреплены нормы, преимущества, которые служат личным критерием для эстетической оценки предметов или явлений» [2, с. 20]. Но, возможно, более четким является определение, данное А. К. Дрёмовым: «Эстетический вкус — это способность непосредственно, без особого анализа чувствовать, отличать действительно прекрасные, подлинные эстетические достоинства явлений природы, общественной жизни и искусства». «Эстетический вкус формируется у человека в течение многих лет, в период становления личности» [3, с. 56]. В школе ребенок имеет возможность систематически знакомиться с явлениями искусства. Учителю не доставляет трудностей акцентировать внимание учащихся на эстетических качествах явлений жизни и искусства. Таким образом, постепенно у учащегося развивается комплекс представлений, которые характеризуют его личные предпочтения, симпатии.

Заключение. Основная задача эстетического воспитания — развитие сострадания к личности, индивидуальности. Все другие элементы эстетического воспитания, такие как вкус, идеал, умение воспринимать и оценивать произведения искусства, нужны ученику для того, чтобы стать индивидуальностью, которая может пропускать через себя явления окружающей действительности и эстетически ее оценивать, исходя не только из своего собственного восприятия, но и видеть эту действительность глазами другого человека.

Список использованных источников

1. Эстетика : словарь / А. А. Беляев [и др.]. — М. : Политиздат, 1989. — 448 с.
2. Буров, А. И. Эстетика: проблемы и споры / А. И. Буров. — М. : Искусство, 1985. — С. 20.
3. Дремов, А. К. Эстетический идеал современной литературы / А. К. Дремов. — М. : Знание, 1985. — С. 56.
4. Кушаев, Н. А. Основы эстетического воспитания / Н. А. Кушаев. — М. : Просвещение, 1986. — С. 12.
5. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б. Т. Лихачев. — М. : Просвещение, 1985. — С. 21, 51.

УДК 364.65

О. В. Павловская¹, Д. О. Павловская²

¹Государственное учреждение образования «Барановичский центр повышения квалификации руководящих работников и специалистов»

²Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СПОСОБЫ КОММУНИКАЦИИ С ЛИЦАМИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Введение. В настоящее время актуальной является проблема выработки действенных механизмов социализации и интеграции жизни общества лиц юношеского возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата через оптимизацию коммуникационных процессов. В этой связи представляет интерес изучение возможностей и барьеров в построении коммуникаций с указанной группой лиц.

Основная часть. Рассматривая лиц с инвалидностью в юношеском возрасте как многочисленную и достаточно широкую категорию, необходимо выделить два основных социальных сценария обретения инвалидности:

1) *инвалидность с детства* по причине врожденных заболеваний, родовых травм, заболеваний и травм в детстве. Инвалидами с детства называют лиц, инвалидность которых наступила до 16 лет (у обучающихся — до 18 лет). Специфика детской инвалидности состоит в том, что ограничение жизнедеятельности возникает в период формирования высших психических функций, усвоения ключевых знаний, становления личности. В этом смысле детская инвалидность представляет серьезную проблему, поскольку накладывает ограничения на процесс социализации человека в целом, усиливаются трудности на каждом новом возрастном этапе;

2) *инвалидность, приобретенная в юности или молодости* по причине хронических заболеваний, бытовых и производственных травм, ранений в ходе выполнения военно-служебных обязанностей и т. д. Второй сценарий «приобретения» инвалидности связан с началом своеобразного нового этапа жизни: деформируются привычные жизненные стереотипы, нарушается сложившаяся система социальных контактов, меняется общественный статус личности, появляются барьеры на пути осуществления важнейших биологических и социальных потребностей.

В рассматриваемую группу входят люди с широким спектром нарушений опорно-двигательного аппарата:

– люди на инвалидных колясках. К этой категории относятся лица с различными травмами, с аутоиммунными и генетическими заболеваниями, ампутациями нижних конечностей;

– люди с двигательными расстройствами. Например, лица с детским церебральным параличом (ДЦП) [1, с. 228].

Основные ограничения этих людей связаны с пространственной мобильностью: сложностью физических перемещений, отсутствием возможности самостоятельно выйти из дома, попасть в помещение, воспользоваться общественным транспортом. Они не могут получить непосредственный доступ к самым обычным услугам, которыми ежедневно пользуются другие люди.

У лиц юношеского возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата могут возникать трудности в коммуникации. Каждый человек с инвалидностью является индивидуальностью. Большую роль играют особенности коммуникации и степень свободы передвижения. Коммуникационные ограничения для инвалидов формируются в силу ряда причин [2]. Некоторые лица с инвалидностью принимают поведенческие стандарты ущербной личности, не способной к социальному взаимодействию, что является результатом самоограничения. К коммуникативным ограничениям другого рода относим субъективные социальные ограничения, так называемые стереотипы. В общественном сознании сформированы стереотипы о том, что инвалиды несчастные, они нуждаются в постоянной опеке и жалости, что в свою очередь сказывается на деформации коммуникативных ролей. Большинство людей при взаимодействии с лицами с инвалидностью испытывают неловкость, плохое понимание, опасения, не проявление дружелюбности. Из-за социальных стереотипов многие проблемы у лиц с ДЦП возникают при социальном взаимодействии, например в случае получения услуг, устройства на работу, поступления в учебные заведения.

Также стоит отметить, что коммуникация лиц с инвалидностью ограничивается не только социальными, но и физическими барьерами.

Для верификации данной гипотезы нами было проведено исследование в Барановичах на предмет доступности инфраструктурных объектов для лиц с инвалидностью.

Приведем примеры барьеров, выявленных в результате исследования, затрудняющих коммуникационные процессы лиц с инвалидностью:

1) в культурно-образовательных учреждениях (кинотеатрах) отсутствуют пандусы, расширенные дверные проемы, кассы не оборудованы для обслуживания данной категории лиц, расположены высоко;

2) не все розничные магазины имеют пандус. В некоторых объектах конструкция пандуса такова, что люди в инвалидных колясках самостоятельно попасть в объект не могут. Существует проблема ограниченности выбора товара, так как в планаграммах торговых объектов не всегда соблюдаются требования к ширине проходов. Доступность некоторых товаров ограничена ввиду ее высокого или неудобного расположения (например, над холодильниками с замороженной продукцией или на дне самих холодильников);

3) ряд банкоматов, кассы в расчетно-кассовых центрах, отделениях почты являются недоступными из-за ограниченности подъезда, высоты расположения, отсутствия визуального контакта с сотрудниками;

4) городские автобусы оборудованы подъемными механизмами частично. Особенно эта проблема актуальна для маршрутов с невысоким пассажиропотоком.

Кроме указанного отметим, что лица юношеского возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата сталкиваются с такими проблемами, как профессиональный выбор (по причине ограниченности дальнейшего обучения и трудоустройства, недостаточностью коммуникационного обеспечения этого процесса), организация путешествий (по причине ограниченности выбора транспортных средств, отсутствия разработанных маршрутов для данной категории) и т. д.

Безусловно, наша речь регламентируется этикетом. То, как мы говорим, тесно связано с тем, что мы думаем и как ведем себя по отношению к другим людям. Многие из общепринятых слов и терминов — это ярлыки и оскорбительные стереотипы, некоторые из которых даже могут вызывать брезгливость, например, человек в инвалидной коляске человек может слышать следующее в свой адрес: «опорник», «спинальник», «шейник», «колясочник». Для того чтобы избежать неловкостей и разрушить существующие барьеры коммуникации как двухстороннего процесса на основании изучения материалов Офиса по правам людей с инвалидностью [3], мы предлагаем следующие рекомендации по общению с лицами с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Думайте, прежде чем говорить. С человеком с инвалидностью говорите так, как если бы вы общались с любым другим человеком. При общении с ним будьте естественным и не бойтесь общаться на равных. Важный момент — всегда говорите непосредственно с человеком с инвалидностью, а не с его сопровождающим, помощником или переводчиком на язык жестов.

Спрашивайте, прежде чем помогать. Лишь потому, что вы у кого-то увидели психофизическую особенность, не следует полагать, что ему или ей нужна помощь. Не следует к человеку на коляске сразу бросаться на помощь. В обычной обстановке люди с инвалидностью, как правило, могут прекрасно передвигаться. Взрослые люди с инвалидностью хотят, чтобы к ним относились как к самостоятельным людям с позиции «на равных». Предлагайте помощь только в том случае, если человек заметно нуждается в ней, или при обращении его за помощью напрямую.

Будьте осторожны в отношении физического контакта. Положение тела некоторых людей с нарушениями зависит от состояния и положения их рук. Захват рук, даже если ваше намерение состоит в том, чтобы помочь, может нарушить их равновесие. Избегайте поглаживания человека по голове или касания его инвалидной коляски, скутера или трости. Люди с инвалидностью считают свои реабилитационные приспособления частью своего личного пространства.

Уважайте его частную жизнь. Если вы спрашиваете о его недуге, он может почувствовать, что вам больше интересны его ограничения, чем его личность. Однако многие спокойно относятся к вопросам об их инвалидности, узнав человека ближе. Простое «мне неудобно говорить об этом» от человека с инвалидностью поможет определить рамки, даст вам понять, что это не то, чем он или она хочет делиться.

Не делайте предположений. Сами люди с инвалидностью — лучшие судьи в отношении того, что они могут или не могут делать. Не принимайте за них решения об участии в какой-либо деятельности.

Разбираемся с терминологией. Ставьте на первое место человека, а не его особенность. Забудьте навсегда фразу «инвалид» и замените ее на «человек с инвалидностью». Говорите «люди с инвалидностью» вместо «инвалиды». Избегайте неприемлемых терминов типа «инвалид», «калека» или «заторможенный». Многие люди с инвалидностью не любят жаргонные, эвфемистические термины, такие как «физически ослабленный». Если вы не уверены, какие слова использовать, спрашивайте, ведь у людей могут быть собственные предпочтения. Говорите «человек, пользующийся коляской», а не «прикованный к коляске». Коляска — это то, что позволяет человеку передвигаться и участвовать в жизни общества; она освобождает, а не ограничивает. Запомните, люди «ходят на коляске», а не «ездят». В случае с любым нарушением избегайте негативных, ограничивающих возможности слов, таких как «жертва» или «страдающий». Нормально использовать идиоматические выражения при разговоре с людьми с инвалидностью. Например, сказать «рад был увидеть вас» и «увидимся позже» незрячему человеку совершенно приемлемо; они сами всё время употребляют эти выражения.

Заключение. Устранение социальных и физических барьеров, разрушение устоявшихся стереотипов через соблюдение этических правил общения с лицами юношеского возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата позволят оптимизировать коммуникационные процессы с ними, будут способствовать их социализации и интеграции в жизнь общества.

Список использованных источников

1. Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка / Э. Я. Степаненкова. — М. : Академия, 2006. — 368 с.
2. Стернин, И. А. Коммуникативное поведение. Модели описания коммуникативного поведения / И. А. Стернин. — Воронеж : Гарант, 2000. — 52 с.
3. Этикет инвалидности: советы и пожелания / Офис по правам людей с инвалидностью ; ред. А. А. Згировская. — Минск : Издатель А. А. Згировский, 2012. — 50 с.

УДК 376

А. В. Пожитко

Государственное учреждение образования «Вспомогательная школа № 24 г. Орши», Орша

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ, ОКАЗАВШИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Введение. Изменение социальных обстоятельств, появление в жизни ребёнка ситуаций, создающих ему потенциальную или активную угрозу, оказывают определяющее воздействие на его интеллектуальное и личностное развитие, поведение, эмоциональную сферу. Столкновение с травматическими ситуациями вызывает у любого человека мощнейший психологический кризис, последствия которого могут сказываться долгие годы. В основе детского кризиса чаще всего лежит пребывание ребёнка в неблагополучной семье, которая не удовлетворяет его основные базовые потребности. Наиболее типичными проблемами детей, находящихся в социально опасном положении, являются эмоциональная депривация, физическая отверженность, проявляющаяся главным образом в недостаточной заботе, неправильном уходе и питании, физическом, эмоциональном и даже сексуальном насилии. И тогда дети вырастают с убеждением, что мир — небезопасное место, людям нельзя доверять. Внешне это может проявляться в агрессивном поведении, негативизме, эмоциональной глухоте и отгороженности, конфликтности, нестабильности отношений с окружающими.

Основная часть. Профессионализм психолога при работе с детьми, оказавшимися в социально опасном положении, состоит не в том, чтобы говорить им о любви, жалости, сострадании, а в безоценочном отношении к ним, когда спокойно и с пониманием относишься к тому, что с ними происходит. От профессионализма психолога при работе с учащимися, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, требуется умение разговаривать с ребёнком, умение слушать и слышать, наблюдать и видеть, в каждом случае найти и разработать конкретные адекватные формы диагностической, развивающей, психокоррекционной работы.

В соответствии с требованиями нормативных документов на каждого ребёнка, оказавшегося в социально опасном положении, в учреждении образования составляется план индивидуальной помощи несовершеннолетнему. К его составлению и исполнению привлекаются классный руководитель, медицинский работник, инспектор инспекции по делам несовершеннолетних, специалисты социально-педагогической и психологической службы (СППС). Основные исполнители — это специалисты СППС учреждения образования, где учится ребёнок. О принятом решении уведомляется несовершеннолетний, его родители или законные представители. Ответственным за реализацию индивидуальной программы является руководитель учреждения образования.

Работа педагога-психолога начинается уже на этапе выявления детей, нуждающихся в социально-психологической поддержке. Чаще всего в поле зрения попадает ребёнок 12—14 лет, а за этот период своей жизни, находясь в неблагополучной социальной ситуации, он приобретает опыт асоциального поведения, усугубляет психическое и физическое здоровье и приобретает статус «трудного», педагогически запущенного обучающегося.

Мы убеждены, что в работе с указанной категорией детей необходима ранняя диагностика и мониторинг уже с первого класса. Большинство детей, находящихся в социально опасном положении, отличаются от сверстников по ряду признаков: они более агрессивны или более робкие, тревожные, могут кусать ногти, могут быть менее ухожены и т. п., они обнаруживают себя по набору неприемлемых выражений. Обязательно уже в первом классе определить, в какой семье живёт ребёнок, как часто родители интересуются его делами в школе. В семьях, где родители отчуждены от детей из-за чрезмерной занятости, неполных семьях, семьях, находящихся в состоянии развода или после него, семейная ситуация может быть неблагоприятна для жизни и развития ребёнка.

К прерогативе психолога относится участие в обследовании условий жизни и воспитания несовершеннолетних, анализ участия родителей в жизнедеятельности учреждения образования; анализ обращений близких родственников, соседей, других граждан; анализ правонарушений, совершённых несовершеннолетним. Наблюдая за отношениями непосредственно по месту жительства, психолог может определить те ресурсы, на которые можно опираться при последующей работе.

Результатом психодиагностики обучающихся становится психологическая характеристика ребёнка, итоговая записка с рекомендациями всем участникам психолого-педагогического сопровождения и собственный план дальнейших действий [1, с. 30].

Следующим этапом работы с детьми, оказавшимися в социально опасном положении, является реабилитация. Психолого-педагогическая реабилитация направлена на коррекцию ценностей, поведения, черт характера, эмоций, которые нарушают адекватную самореализацию и социальную адаптацию учащегося, и включает в себя постоянный ненавязчивый доброжелательный контроль за ребёнком, работу с его социальным окружением, социально-психологическим статусом через референтную группу, формирование для него адекватной референтной группы, заполнение свободного времени воспитательными мероприятиями, кружковыми, спортивными занятиями, привлечение к общественной деятельности. К работе психолога привлекаются авторитетные для ребёнка лица и группы (классный коллектив, классный руководитель, родители, родственники, друзья). При наличии эмоциональной отверженности подростки вынуждены прятать часть своих наклонностей, чтобы быть принятыми взрослыми. Они чувствуют, что их отвергают, когда они делают ошибки, когда несовершенны или проявляют свои чувства. Подростки не всегда могут соответствовать ожиданиям своих родителей. У подростков нарушены механизмы прогнозирования результата своих действий. Поэтому часть коррекционной работы может быть направлена на создание вокруг подростков принимающей социальной среды, в том числе в школе у учителей, сверстников, значимых взрослых.

Заключение. В каждой школе есть семьи, готовые участвовать в жизни школы. Содействовать реабилитации эмоционального отвержения у детей может создаваемый общественный совет родителей и учителей. Причём важно, чтобы взрослые постоянно взаимодействовали с детьми: организовывали игры и экскурсии, вместе оформляли классы и ремонтировали школьные помещения. В свою очередь и школа должна по мере сил становиться «вторым домом». Только в этом случае обязательным условием будет такой оценочный подход к личности, когда за его основу берётся не успешность в учебной деятельности, не отметки по предметам, а какие-то иные качества, возможности, которые ребёнок может продемонстрировать, за которые он может получить поддержку и принятие в среде сверстников и взрослых.

В педагогической культуре важнейшими требованиями являются: педагогическая подготовленность родителей, умение соединять настоящую любовь с разумной требовательностью к детям и контролем, педагогический такт родителей и их самообразование.

Необходимым условием жизнестойкости детей является наличие в их жизни хотя бы одного взрослого человека, любящего их безусловно и поддерживающего.

Список использованных источников

1. Бочарова, В. Г. Организация психолого-педагогической работы в школе / В. Г. Бочарова. — М., 1994. — 207 с.

УДК 378.14

Т. В. Райчёнок, Т. М. Лукашевич, В. Г. Полулех

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ НЕМУЗЫКАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ БЕСЕДЫ

Введение. Понятие «культура» не имеет однозначного толкования. В самом широком смысле под культурой понимается то, что создано людьми в процессе деятельности. Выделяют материальную, духовную и художественную области культуры [1, с. 260]. Если исходить из того, что культура — это совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом, то понятно, что музыкальная культура, с одной стороны, — часть общей культуры, а с другой — показатель уровня этой общей культуры [2, с. 60]. Музыкальная культура не может существовать на бумаге, она функционирует, когда музыку много исполняют и много слушают. И не только профессионалы, но и широкий круг любителей. Музыкальная культура является частью художественной культуры. Формирование индивидуальной музыкальной культуры, а через нее — воздействие на формирование личности в целом является ядром педагогической концепции Д. Б. Кабалевского [2, с. 112].

Вопросами понятия «музыкальная культура» и формирования музыкальной культуры занимались А. Н. Сохор, Р. А. Тельчарова, О. П. Ригина, Л. В. Школяр, О. А. Апраксина, Л. В. Горюнова, Н. А. Терентьева, Л. М. Предтеченская, Р. Н. Шафеев, М. М. Бухман, Ю. Н. Бычков, Н. Н. Гаврюшенко, О. В. Гусева, А. П. Мальцев, Э. В. Скворцова, М. Т. Усова, Ю. Б. Алиев, Д. Б. Кабалевский и др.

Педагог, профессор, доктор педагогических наук, член Академии педагогических и социальных наук Ю. Б. Алиев под музыкальной культурой личности обучающихся подразумевает индивидуальный, социально-художественный опыт личности. «Одна из главных задач формирования личной музыкальной культуры, по мнению Ю. Алиева, заключается в том, чтобы поставить обучающегося в те позиции, без которых невозможна полноценная музыкальная деятельность, в позиции “слушателя” и “исполнителя”» [3, с. 758].

Исследователь Д. Кабалецкий в своих трудах говорит: «Музыкальная культура — это способность воспринимать музыку как живое, образное искусство, рожденное жизнью и непрерывно жизнью связанное, это особое “чувство музыки”, заставляющее воспринимать ее эмоционально, отличая в ней хорошее от плохого, это способность на слух определять характер музыки и ощущать внутреннюю связь между характером музыки и характером ее исполнения...» [4, с. 24]. По мнению Д. Б. Кабалецкого, важнейшей составляющей музыкальной культуры является эмоциональное, активное восприятие музыки.

Исходя из вышесказанного, мы в своём исследовании остановились на одном из компонентов музыкальной культуры — эмоциональном, активном восприятии музыки. Для осуществления такого рода восприятия в контексте формирования музыкальной культуры необходимы определённые методы и приёмы.

Основная часть. Практика наблюдений выявила, что эмоциональное, активное восприятие музыки студентами немusикальных факультетов невозможно без художественного анализа музыкальных произведений. На наш взгляд, эвристическая беседа наиболее целесообразна для активизации художественного анализа в процессе слушания музыкального произведения. Если говорить об эмоциональном, активном восприятии музыки как о компоненте музыкальной культуры студентов немusикальных факультетов, то правомерно будет предположить, что эвристическая беседа будет способствовать активному формированию музыкальной культуры данной категории обучающихся.

Эвристическая беседа — вопросительно-ответная форма обучения, при которой педагог не сообщает обучающимся готовых знаний, а умело поставленными вопросами, иногда наводящими, но не содержащими прямого ответа, заставляет их самих на основе уже имеющихся знаний, запаса представлений, наблюдений, личного жизненного опыта приходиться к новым понятиям, выводам, правилам, закономерностям [5, с. 880]. Особое достоинство ее состоит в развитии творческого мышления. Данное средство позволяет студенту с любым уровнем теоретической подготовки по предмету реализовать себя и приобрести необходимый опыт творческой деятельности [6, с. 62]. Эвристические задания не требуют поиска «правильного», заранее задуманного ответа и позволяют студенту с любым уровнем теоретической подготовки по предмету получить качественно новый для него образовательный продукт и способствуют реализации творческого потенциала обучаемого [7, с. 120]. Эвристическая беседа позволяет формировать умения, направленные на выделение существенных признаков музыки.

Данные практики подтверждают тот факт, что студенты, начинающие изучать музыкальные дисциплины на немusикальных факультетах в большинстве своем имеют обобщенное, мало дифференцированное восприятие музыки не умеют проникать во внутреннюю структуру произведения. Большинство таких студентов имеют низкий и средний уровень сформированности музыкальной культуры. Для решения этой проблемы необходимо обучать студентов анализировать музыкальные произведения. Художественный анализ музыкального произведения проводится в двух направлениях. Первое обеспечивает раскрытие музыкального образа, проникновение во внутреннюю структуру произведения, второе — освоение основополагающих знаний о музыке. Это знания об основных жанрах и формах музыкального искусства, об интонационной природе музыки, о способах развития и построения музыкального произведения, об специфических особенностях национальной музыки [4, с. 49].

Эвристическая беседа является основой художественного анализа. Этапы ее можно представить следующим образом: актуализация имеющихся знаний, формулировка проблемы, курирование поиска в верном направлении, обобщение-вывод. Проведение эвристической беседы накладывает на преподавателя обязанность постоянно поддерживать творческую, эмоциональную обстановку. Такая беседа требует строгой логики в последовательности обсуждаемых вопросов и эмоциональной насыщенности в общении. Эвристическая беседа дает возможность реализовать себя студентам вне зависимости от уровня музыкальных способностей. Это создает комфортную обстановку на занятиях, раскрепощает студентов и создает максимально благоприятные условия для восприятия музыки.

На факультете педагогики и психологии БарГУ был проведен эксперимент, целью которого было выявление влияния эвристической беседы на формирование эмоционального, активного восприятия музыки студентами как части их музыкальной культуры. В ходе исследования учитывались три уровня сформированности музыкальной культуры: низкий, средний и высокий. Для определения уровня сформированности эмоционального, активного восприятия музыки были определены следующие критерии: заинтересованность студентов высокохудожественными произведениями классической музыки; адекватность восприятия музыкального образа композиторскому замыслу; умение определять интонационную основу произведения; умение вычленять основные темы произведения.

В эксперименте участвовали три учебные группы (75 человек): две экспериментальные, одна контрольная.

На констатирующем и контрольном этапах эксперимента со студентами проводились беседы, анкетирование, а также музыкальные викторины с последующей аннотацией на произведение. Вопросы бесед и анкетирования были направлены на выявление заинтересованности студентов произведениями композиторов-классиков. Музыкальные викторины с последующей аннотацией имели целью выявить умение студентов охарактеризовать музыкальный образ произведения, определить основную интонацию его, а также определить количество тем в произведении. Для восприятия были отобраны следующие музыкальные произведения: первая часть 40-й симфонии В. А. Моцарта, первая часть Пятой симфонии Л. Бетховена, вступление к опере «Садко» Н. Римского-Корсакова, Вальс из балета «Золушка» С. Прокофьева, песня Сольвейг из сюиты «Пер Гюнт» Э. Грига, «Попутная песня» М. Глинки, баллада «Спящая княжна» А. Бородина, «Марш Тореадора» из оперы «Кармен» Ж. Бизе.

Результаты констатирующего этапа эксперимента выявили низкую степень заинтересованности студентов произведениями классической музыки, а также малую долю осознания музыкального образа произведения и проникновения в его внутреннюю структуру, что свидетельствует о низком и среднем уровнях сформированности музыкальной культуры.

Формирующий эксперимент проводился в двух учебных группах (50 человек). На занятиях по музыке в процессе слушания и художественного анализа произведений И. С. Баха, Л. Бетховена, В. А. Моцарта, Ф. Шопена, М. Глинки, П. Чайковского, Н. Римского-Корсакова, С. Прокофьева, Д. Шостаковича систематически проводились эвристические беседы.

В результате контрольного этапа эксперимента выявилось, что в экспериментальных группах студентов, интересующихся только популярной эстрадной музыкой, стало меньше. Они подтвердили свой интерес к музыке, которую слушали во время формирующего этапа эксперимента. Также выявлена положительная динамика в умении определять музыкальный образ, интонационную основу и основные темы произведения. Наблюдения за поведением студентов экспериментальных групп показали, что данные студенты более внимательно и эмоционально стали слушать классическую непрограммную музыку. В результате в экспериментальных группах уменьшилось количество студентов с низким уровнем сформированности музыкальной культуры, а отдельные студенты показали высокий уровень.

Заключение. Эвристическая беседа в процессе анализа музыкальных произведений способствует формированию у студентов немusикальных факультетов эмоционального, активного восприятия музыки как составляющей их музыкальной культуры.

Полученные результаты проведенной экспериментальной работы подтвердили эффективность предполагаемой методики формирования музыкальной культуры у студентов, обучающихся на немusикальных факультетах.

Список использованных источников

1. *Шафеев, Р. Н.* Понятие музыкальной культуры / Р. Н. Шафеев // Науки о культуре — шаг в XXI век : сб. материалов конф. молодых ученых. — М. : РИК, 2006. — С. 259—263.
2. *Сергеева, И. П.* Корректировка процесса формирования музыкальной культуры будущего учителя начальных классов : дис. ... канд. пед. наук / И. П. Сергеева. — Ставрополь, 2004. — 160 с.
3. *Алиев, Ю. Б.* Музыкальное воспитание / Ю. Б. Алиев // Музыкальная энциклопедия. — М. : Совет. энцикл., 1976. — Т. 3. — С. 755—762.
4. *Кабалевский, Д. Б.* Музыка и музыкальное воспитание / Д. Б. Кабалевский. — М. : Знание, 1984. — 64 с.
5. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапаевич. — Минск : Современ. слово. — 2006. — С. 880.
6. *Маслов, И. С.* Эвристические задания как дидактическое средство: структура, содержание и модель проектирования / И. С. Маслов // Адукацыя і выхаванне. — 2006. — № 12. — С. 62.
7. *Ильина, И. В.* Самостоятельная работа студентов в вузе: программно-методическое обеспечение / И. В. Ильина // Инновационные образовательные технологии. — 2007. — № 3. — С. 120.

УДК 376

О. В. Романюк

Учреждение образования «Средняя школа № 10 г. Барановичи», Барановичи

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. На современном этапе развития общества школе отводится значительное место в формировании не столько знаний, умений и навыков, сколько развитию личности учащегося: самостоятельной, инициативной, социально мобильной, способной к успешной социализации и адаптации к разнообразным условиям жизнедеятельности.

Однако с точки зрения практической деятельности психолога в учреждениях общего среднего образования возникает закономерный вопрос: «Каково содержание деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению учащихся?».

Основная часть. Этимологически понятие «сопровождение» близко таким понятиям, как «содействие», «совместное передвижение», «помощь одного человека другому в преодолении трудностей» [2]. В словаре В. И. Даля сопровождение трактуется как действие по глаголу «сопровождать», т. е. «проводить, сопутствовать, идти вместе для проводов, провожатым, следовать» [1].

Впервые термин «сопровождение» предложен в работах Г. Бардиер, Н. Розман, Т. Чередниковой.

Исследователь Ю. В. Слюсарев данное понятие употреблял для обозначения формы оказания здоровым людям психологической помощи, направленной не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности, помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека [5, с. 994]. Отечественный исследователь М. Р. Битянова определяет сопровождение

как систему профессиональной деятельности психолога, которая направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия. В данной концепции сопровождение также понимается как определенная идеология (метод) работы [3].

С точки зрения М. Р. Битяновой, в основе психологического сопровождения обучающихся находится четыре аспекта:

1) следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза. Таким образом, психолог занимается тем, что необходимо конкретному ребенку, и тем самым признает безусловную ценность внутреннего мира школьника;

2) создание условий для самостоятельного освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком лично значимых жизненных выборов, т. е. в процессе сопровождения взрослый создает ситуации выборов и тем самым побуждает ребенка к нахождению самостоятельных решений, помогает ему принять ответственность за собственные выборы и жизнь в целом;

3) осуществление принципа вторичности по отношению к социальной и учебно-воспитательной среде жизнедеятельности ребенка. Из данного принципа следует, что психолог не ставит своей целью активное вмешательство в социальные условия, систему обучения и воспитания ребенка;

4) реализация сопровождения через педагогические средства [3].

Описанные аспекты психологического сопровождения в учреждениях общего среднего образования на каждой ступени онтогенеза реализуются с определенной спецификой. В начальной школе приоритетным направлением психологического сопровождения является определение готовности к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников в учебной деятельности, развитие познавательной и учебной мотивации, поддержка в формировании желания и «умения учиться», развитие творческих способностей.

При переходе обучающихся к среднему звену школы важными моментами сопровождения являются адаптация к новым условиям обучения, оказание поддержки в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков и компетенций, помощь в построении конструктивных взаимоотношений с родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения.

В старшем звене школы уделяется внимание профильной ориентации и профессиональному самоопределению обучающихся, поддержке в решении экзистенциальных проблем, развитию временной перспективы, способности к целеполаганию, развитию психосоциальной компетентности, профилактике девиантного поведения.

Следует отметить, что осуществление психологического сопровождения затрагивает не только обучающихся, но и педагогов, администрацию школы. Выделение работы психолога с педагогами и администрацией школы обусловлено задачами психологического сопровождения обучающихся, решение которых требует не только развития личности ребенка, но и личности педагога как участника образовательного процесса и носителя определенных ценностных отношений, являющихся содержанием воспитания.

Таким образом, по мере совершенствования работы педагога-психолога в учреждениях образования и развития практической психологии постепенно понятия «педагогическое сопровождение» и «психологическое сопровождение» трансформировались в одно образование — «психолого-педагогическое сопровождение», которое рассматривается сегодня как «целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый во взаимодействии всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса» [4, с. 113].

Так, О. С. Попова рассматривает психолого-педагогическое сопровождение в качестве целостной, системно организованной совместной деятельности специалистов образования, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в конкретной среде [4].

Примечательно, что эффективность всей деятельности педагога-психолога в системе психолого-педагогического сопровождения развития обучающихся в процессе получения образования зависит от совпадения целей и задач, решаемых психологической и методической службами школы.

Выстраивая работу по сопровождению обучающихся, определенная работа проводится и с родителями как участниками образовательного процесса. Роль и ответственность семьи в воспитании детей огромна. Однако, как показывает практика, некоторые родители, ориентированные на активное участие в воспитании собственных детей, испытывают недостаток знаний в области психологии и педагогики, имеют низкий уровень психологической культуры. Одним из распространенных направлений в работе психолога с родителями является психологическое просвещение, которое реализуется через различные формы работы: выступления на родительских собраниях, постоянно действующий семинар, круглый стол и др. Данные формы работы должны быть практико-ориентированными.

Заключение. На современном этапе развития психологической науки применяется понятие «психолого-педагогическое сопровождение», в основе которого находится осуществление совместно с педагогами школы анализа школьной среды с точки зрения предоставляемых ею возможностей для обучения и воспитания обучающихся, а также требований, которые школа предъявляет к их уровню развития и психологическим возможностям. Помимо этого осуществляется разработка и внедрение определенных мероприятий, форм и методов работы, которые затрагивают всех участников образовательного процесса. Результатом психологического со-

провожения ребенка становится новое жизненное качество — адаптивность, которое означает способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях. Адаптивность предполагает готовность и способность изменяться во времени и изменять условия своей жизни — быть ее автором и творцом.

Список использованных источников

1. Даль, В. И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка / В. И. Даль. — М. : Астрель : АСТ : Транзиткнига, 2006. — 348 с.
2. Костромина, С. Н. Справочник школьного психолога / С. Н. Костромина. — М. : Астрель, 2012. — 710 с.
3. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. — М. : Совершенство, 1998. — 298 с.
4. Попова, О. С. Психологическое сопровождение учащихся в процессе профессионального образования : монография / О. С. Попова. — Минск, 2010. — 212 с.
5. Питанова, М. Е. Психологическое сопровождение учащихся в образовательных учреждениях / М. Е. Питанова // Изв. ПГПУ им. В. Г. Беллинского. — 2011. — № 24. — С. 994—997.

УДК 376

С. В. Ряснянский

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 10 г. Барановичи», Барановичи

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Введение. В настоящее время в связи с изменением социально-экономической ситуации в стране особенно остро встает вопрос о профессиональном самоопределении старшеклассников, условиях и факторах, способствующих успешности этого процесса. Также актуальной остается проблема психологической готовности старшеклассников к выбору профессии. Старшеклассники зачастую затрудняются правильно сделать профессиональный выбор, поэтому необходимо проводить не просто профориентационную работу, а психологическое сопровождение старшеклассников через осознание своих мотивов профессионального выбора.

Несмотря на достаточно широкий объем исследований, касающихся профессиональной ориентации старшеклассников (В. Д. Брагина, Н. К. Елаев, В. И. Жуковская, В. И. Журавлев, Л. А. Йовайша, Г. М. Кочетов, Е. А. Климов [3], И. Н. Назимов, Н. Н. Чистяков и др.), на сегодня недостаточно исследован вопрос мотивации профессионального выбора старшеклассниками. Целью нашего исследования является изучение особенностей мотивов выбора будущей профессии у старшеклассников в контексте психологического сопровождения.

Когда педагогическое взаимодействие направлено на обучение самостоятельному поиску пути решения и осознанному выбору наиболее эффективного способа преодоления трудности самим учащимся, тогда речь идет о сопровождении. Основная цель сопровождения — обеспечение наиболее благоприятных условий для гармоничного развития, самореализации и социализации любого ребенка [2, с. 52].

Основная часть. Основные принципы сопровождения полностью согласуются с базовыми принципами современного педагогического процесса: принципом развития личности за счет ее собственной активности, принципам непрерывности, открытости, гуманизации, индивидуализации.

Перед педагогом-психологом, сопровождающим становление личности учащегося, стоит ряд задач:

- 1) осуществление психолого-педагогической диагностики для раннего выявления различного рода проблем у учащихся, определения причин их возникновения и поиска наиболее эффективных способов их профилактики и преодоления;
- 2) осуществление в разнообразных формах индивидуального сопровождения развития ребенка, направленного на преодоление проблем, возникающих у него в процессе обучения, общения, на этапе профессионального самоопределения;
- 3) проведение комплекса мероприятий для выявления и сопровождения учащихся «группы риска», семей, находящихся в социально опасном положении;
- 4) обеспечение преемственности в процессе обучения и сопровождения ребенка;
- 5) реализация системно-ориентированных программ сопровождения, направленных на профилактику проблем в учебной, социальной и эмоционально-волевой сферах, сохранение здоровья учащихся;
- 6) осуществление информационной поддержки учащихся, учителей и родителей по проблемам в учебной, социальной и эмоциональной сферах [4, с. 89].

В рамках исследования проблемы мотивации профессионального выбора старшеклассниками нами использовалась методика «Мотивы выбора профессии» (Р. В. Овчарова) [1, с. 7—9], а данные обрабатывались с использованием критерия Фишера.

Данное исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 10 г. Барановичи». В нем участвовали учащиеся 11-х классов в количестве 31 человека (13 девушек и 18 юношей). Средний возраст — 16—17 лет.

Согласно полученным данным (таблица 1), внутренние индивидуально значимые мотивы характерны для 55% испытуемых (69% девушек, 44% юношей), т. е. максимальную оценку при ответах на вопросы анкеты они давали следующим утверждениям: профессия требует общения с разными людьми, соответствует моим способностям, способствует умственному и физическому развитию, является привлекательной, дает большие возможности проявить творчество.

Т а б л и ц а 1 — Мотивы выбора профессии старшеклассников, в %

Мотивы выбора	Юноши	Девушки	Всего	$F_{эмп}$ Фишера
Внутренние индивидуально значимые	44	69	55	1,39 (зона незначимости)
Внутренние социально значимые	17	0	10	2,31 (зона значимости)
Внешние положительные	11	23	16	0,89 (зона незначимости)
Внешние отрицательные	28	8	19	0,51 (зона незначимости)
Всего	100	100	100	

Внутренние социально значимые мотивы характерны для 10% юношей. Они утверждали, что профессия предполагает высокое чувство ответственности, дает возможность приносить пользу людям, дает возможность для роста профессионального мастерства, позволяет реализовать способности к руководящей работе, позволяет сразу получить хороший результат для других.

Так, 16% старшеклассников при выборе профессии руководствуются внешне положительными мотивами (11% юноши, 23% девушки). Выбор профессии у них определяется переездом на новое место жительства, является высокооплачиваемой, позволяет работать близко от дома, близость к любимому школьному предмету, позволяет использовать профессиональные умения вне работы.

И, наконец, 19% испытуемых при выборе будущей профессии руководствуются внешними отрицательными мотивами (28% юношей и 8% девушек): нравится родителям, позволяет ограничиваться имеющимся оборудованием, является престижной, единственно возможная в сложившихся обстоятельствах.

Результаты статистической обработки свидетельствуют о доминировании у обучающихся юношеского возраста внутренних индивидуально значимых мотивов при выборе профессии. Внутренние социально значимые мотивы преобладают у юношей в сравнении с девушками.

По результатам исследования можно говорить о том, что профессиональное самоопределение старшеклассников ГУО «Средняя школа № 10 г. Барановичи» достаточно мотивировано. Мотивы выбора профессии зависят от половой принадлежности: наиболее распространенными мотивами при выборе профессии у девушек является «возможность работать с людьми», главное же влияние на выбор профессии юношами оказывает фактор материальной обеспеченности. Преимущественно юноши в своем выборе профессии руководствуются внутренними мотивами, индивидуально и социально значимыми ($F = 2,32; p < 0,01$).

Заключение. Сопровождение развития личности учащегося — это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях школьного взаимодействия.

Список использованных источников

1. Врублевская, М. М. Профорientационная работа в школе : метод. рекомендации / М. М. Врублевская, О. В. Зыкова. — Магнитогорск : МаГУ, 2004. — 80 с.
2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. — М. : Совершенство, 1998.
3. Климов, Е. А. Как выбирать профессию / Е. А. Климов. — М. : Просвещение, 1990. — 159 с.
4. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М.—Воронеж : Луч, 1996. — 210 с.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПЕДАГОГА, ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО, ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ОДАРЁННЫМИ, С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ, ГИПЕРАКТИВНЫМИ, С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДР.)

УДК 37.376

И. И. Бойко

Учреждение образования «Средняя школа № 3 г. Бреста», Брест

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Введение. Одним из приоритетных направлений государственной политики Республики Беларусь в сфере образования является включение всех детей, независимо от существующих между ними различий (в том числе детей с особенностями психофизического развития) в единый образовательный процесс [1]. Поэтому в настоящее время появляются новые формы взаимодействия участников образовательного процесса, создаются интегрированные классы, в которых одновременно получают образование как лица с особенностями психофизического развития, так и не относящиеся к ним. В интегрированных классах обучение учащихся, как правило, сопровождается разными видами помощи (педагогической, медицинской, социальной и др.), так как без них невозможно или затруднено освоение содержания программ специального образования, а образовательный процесс осуществляют не только учителя-предметники, работающие с большинством учащихся, но и учителя-дефектологи и другие педагоги, проводящие коррекционную работу. В связи с тем, что в 1-М классе интегрированного обучения и воспитания неполной наполняемости обучались дети с тяжелыми нарушениями речи и трудностями в обучении, необходимо было определить особенности психофизического развития и познавательной активности таких детей.

Основная часть. Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы.

Наличие органического поражения мозга обуславливает то, что эти дети плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте, долгое качание на качелях, нередко они жалуются на головные боли, тошноту и головокружения. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности. Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами и т. п. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Значительно реже у них наблюдаются заторможенность и вялость. Эти дети довольно быстро утомляются, причем это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребёнка, на его самочувствии. Это может проявляться в усилении головных болей, расстройстве сна, вялости либо, напротив, повышенной двигательной активности. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока. На перемене дети излишне возбудимы, не реагируют на замечания, а после перемены с трудом сосредоточиваются на уроке. Как правило, у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность. Психическое состояние этих детей неустойчиво, в связи с чем их работоспособность резко меняется. Так, например, в период психосоматического благополучия такие дети достигают довольно высоких результатов в учёбе [3].

К детям с нарушениями речи относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, которые вызывают расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи. Речевые нарушения, возникнув под влиянием какого-либо патогенного фактора, сами не исчезают и без специально

организованной коррекционной логопедической работы могут отрицательно сказаться на всём дальнейшем развитии ребёнка. Глубокие нарушения различных сторон речи, ограничивающие возможности пользования языковыми средствами общения и обобщения, вызывают специфические отклонения со стороны других высших психических функций (внимания, памяти, воображения, вербально-логического мышления, эмоционально-волевой и личностной сферы и др.), которые часто осложняют картину речевого нарушения ребёнка.

Дети эмоционально реактивны, легко дают невротические реакции и даже расстройства в ответ на замечание, плохую отметку, неуважительное отношение со стороны учителя и детей. Их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или, напротив, повышенной застенчивостью, нерешительностью, пугливостью. Всё это в целом свидетельствует об особом состоянии центральной нервной системы детей, страдающих речевыми расстройствами.

Ещё одной особенностью учащихся с трудностями в обучении и тяжёлыми нарушениями речи является несформированность мотивационной сферы или низкий уровень мотивации ребёнка к обучению, что характеризуется неустойчивостью, ситуативностью его поведения в процессе учебной деятельности. Мотивы быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться (учебный материал и задания нередко быстро надоедают ученику, вызывают у него утомление). Мотивы малоосознанны, слабо обобщены и содержат в себе ориентировку школьника чаще на знания как на результат обучения, а не на способы учебной деятельности.

Обучающиеся с особенностями психофизического развития получают образование, направленное на формирование знаний основ наук и личностных качеств, коррекцию нарушений развития, дальнейшую социализацию. Коррекционные занятия обеспечивают как исправление недостатков психофизического развития, так и целостное влияние на личность ученика в целях достижения положительного результата в его обучении, воспитании и интеграции в общество.

Образовательный процесс обучающихся с особенностями психофизического развития осуществляется по специальным программам [2]. Дети с особенностями психофизического развития получают более продолжительное время на освоение содержания специальных образовательных программ, чем их сверстники, обучающиеся по общеобразовательным программам. Так, например, содержание образовательной программы для детей с тяжёлыми нарушениями речи и для детей с трудностями в обучении осваивается обучающимися начальной школы в течение пяти лет.

Коррекционный образовательный процесс строится на диагностической основе и опирается на личные достижения каждого обучающегося. При организации и проведении коррекционных занятий в обязательном порядке нами учитываются как личностные особенности детей, так и зона их ближайшего развития. На каждом занятии не только сообщаем тему, но обязательно даём целевую установку, при необходимости на каждом этапе занятия вновь конкретизируется цель, мы привлекаем самих детей к этому процессу, добиваясь от каждого ученика осознанности своих действий. При подборе заданий мы стимулируем обучающихся самостоятельно принять решение о способе выполнения задания (например, выучить наизусть полюбившуюся чистоговорку, заштриховать понравившуюся фигуру, прописать самый интересный элемент чистописания). При проведении опроса стимулируем проявление речевой активности, поощряем любой ответ, совместно с обучающимися анализируем способ рассуждения, объясняем, почему ошибся. На заключительном этапе занятия обсуждаем с обучающимися не только новизну полученных знаний, но и интересуемся тем, что им понравилось, уточняем «почему», узнаём, что бы хотелось выполнить ещё раз. Оценку деятельности осуществляем в виде развернутых оценочных суждений, при этом не только констатируем качество выполнения заданий, но и оцениваем динамику по сравнению с предыдущими ответами, обсуждаем с ребёнком причины удач или неудач.

Реализация личностно ориентированного подхода в работе учителя-дефектолога возможна при предоставлении учащимся различных видов заданий, используемых на занятиях коррекционного компонента. Например, выкладывание из цветных карандашей своего имени, фамилии, темы занятия; составление предложений из букв разрезной азбуки; совместный анализ и синтез предложения, слова, слога, буквы, звука; дорисовывание предметов на листе бумаги; выкладывание из конструктора или цветных шнурков своего имени или своих инициалов; автоматизация поставленных звуков в словах с опорой на картинки, рисунки детей; создание на фланелеграфе «транспортной развязки», описание собственно созданных (на листе бумаги) видов транспорта; составление описательных рассказов с опорой на жизненный опыт; активизация словарного запаса с опорой на бытовые ситуации, преодоление речевого негативизма при составлении рассказов по материалам лексической темы занятия; развитие «глобального» чтения и соотнесение звукобуквенного образа слова; развитие фонематического слуха и мелкой моторики при письме; выкладывание букв из конструктора в плоскостном или объёмном варианте (собирающие и преобразование букв из конструктора). В процессе проведения коррекционных занятий стараемся, чтобы изложение знаний было направлено не только на расширение их объёма, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на постоянное преобразование наличного субъектного опыта каждого обучающегося.

Заключение. Наш опыт коррекционной работы с детьми с тяжёлыми нарушениями речи и трудностями в обучении показал, что организация и содержание коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога должны базироваться на выявленных с помощью диагностического обследования возрастных, психологических, индивидуально-личностных особенностях обучающихся, определении направлений коррекционной работы; формулировке задач речевого развития обучающихся; подборе учебных пособий и материалов и обязательно на учёте личностных достижений обучающихся.

Список использованных источников

1. Сидоренко, Р. С. Образовательное пространство Республики Беларусь — территория для всех / Р. С. Сидоренко // Специальная адукацыя. — 2017. — № 1. — С. 6—9.
2. Программы для специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, для детей с трудностями в обучении [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.asabliva.by/main.aspx?guid=8465>. — Дата доступа: 30.03.2016.
3. Психологическая характеристика детей с нарушением речевого развития [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.lektsii.org/7-73264>. — Дата доступа: 27.03.2017.

УДК 159.922+37.01

И. Е. Валитова

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

ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ И ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ РАННЕЙ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ

Введение. В соответствии с основными положениями программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016—2020 годы общенациональными задачами в социальной политике государства являются поддержка семей с детьми и укрепление института семьи. Политика государства будет направлена на развитие системы охраны здоровья матери и ребенка, совершенствование форм социальной защиты семей с детьми. Результаты ситуационного анализа, проведенного ЮНИСЕФ вместе с Правительством Республики Беларусь, выявили области, требующие повышенного внимания, инвестиций и совместной работы, к которым отнесены, в частности, семья и безопасная среда для всех детей, а также раннее вмешательство. Таким образом, теоретические и практические исследования особенностей психофизического развития детей раннего возраста, в том числе развивающихся в условиях психофизической депривации, оказания комплексной помощи этим детям необходимы и востребованы в соответствии с реализацией национальных задач в области семьи, охраны материнства и детства.

Основная часть. В нашей стране предприняты серьезные усилия для разработки и внедрения системы профессиональной помощи детям раннего возраста. В системе специального образования детям в возрасте до трех лет оказывается ранняя комплексная помощь, в частности, в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации действуют кабинеты ранней комплексной помощи. В этих кабинетах проводится работа с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в развитии, а также детьми группы риска. В учреждениях здравоохранения работают кабинеты и центры раннего вмешательства, куда направляются в основном врачами дети с проблемами развития. В этих учреждениях с детьми работают как отдельные специалисты, так и команды профессионалов, включающие психолога, дефектолога, логопеда (набор специалистов может различаться, но специалисты психологического и педагогического профилей работают с детьми в обязательном порядке).

Очевидно, что в учреждениях образования и здравоохранения используются разные термины для обозначения сферы науки и практики, направленной на обеспечение полноценного психофизического развития детей в ранний период их жизни. В учреждениях образования используется термин «комплексная помощь», и этим фиксируется необходимость разноплановой работы с маленьким ребенком, участия разных специалистов [1]. Термин «раннее вмешательство», или «ранняя интервенция», используется по аналогии с западными моделями работы с детьми раннего возраста, в которых сделан акцент на включение семьи, имеющей ребенка раннего возраста, и обеспечение ее потребностей [2; 3]. Адекватным также является термин «ранняя реабилитация», акцентирующий приоритет медицинской помощи ребенку. Сторонники позиции глубокого своеобразия, специфики раннего возраста настаивают на использовании термина «абилитация», который обозначает формирование, созидание новых способностей у детей, отрицая правомерность термина «реабилитация», обозначающего восстановление утраченных способностей.

Несмотря на довольно долгую, уже двадцатилетнюю, историю существования служб ранней помощи / раннего вмешательства в нашей стране, проблемы профессиональной компетентности специалистов для работы с маленькими детьми остаются актуальными. Недостаточная компетентность профессионалов сказывается на качестве работы с детьми и их родителями. Сложившиеся в обыденном сознании представления о простоте и понятности раннего периода развития ребенка не соответствуют реальной картине сложного многовекторного процесса развития ребенка в первые годы жизни, повышенной уязвимости детей раннего возраста к различным вредностям, а также сензитивности ребенка к развивающим и коррекционным воздействиям. Теоретические исследования и практический опыт свидетельствуют о необходимости создания системы специальной подготовки профессионалов к работе с детьми раннего возраста.

Подготовка педагогов и психологов к работе с детьми раннего возраста в настоящее время возможна только при овладении студентами основной специальностью, так как в классификаторе специальностей не указаны другие возможности. В Российской Федерации ситуация более благоприятная. Например, студенты, обу-

чающиеся на факультетах дошкольного образования и выбравшие специализацию по раннему развитию, могли получить квалификацию консультанта по развитию и воспитанию детей раннего возраста [4]; в настоящее время в МГППУ предлагаются магистерские программы по пренатальной психологии и по раннему вмешательству [5]. Нормативные требования к подготовке специалистов в нашей стране позволяют вводить дисциплины компонента учреждения высшего образования в учебные планы первой ступени, а также учебные планы переподготовки. И здесь возможны два пути подготовки, которые основаны на содержании учебных планов разных специальностей.

Первый путь — наиболее очевидный на первый взгляд — подготовка на основе дефектологических специальностей, к которым традиционно относятся олигофренопедагогика, тифлопедагогика, сурдопедагогика и логопедия. Студенты, получившие подготовку по этим специальностям, имеют узкую направленность к работе только с определенными категориями детей, причем преимущественно дошкольного и школьного возрастов. Их готовность к работе с детьми раннего возраста остается минимальной, если не предлагать им специальное содержание по раннему возрасту. При этом важно понять, что в раннем онтогенезе действуют специфические законы развития ребенка, и прежде всего высокий темп развития, преобладание общевозрастных нарушений в развитии над специфическими нарушениями. Поэтому ранняя комплексная помощь детям предполагает ориентацию специалиста не столько на нарушение (дефект) ребенка, сколько на нормотипичное развитие. Так, ориентация на факты психического развития служит основанием для отделения нормотипичного от нарушенного развития; ориентация на закономерности нормотипичного развития позволяет описать структуру нарушения; ориентация на механизмы психического развития позволяет построить программы коррекционного воздействия на ребенка, в которых моделируется процесс нормотипичного развития.

Отсюда вытекает возможность второго пути в подготовке специалистов — на базе специальностей «Дошкольное образование» и «Практическая психология». В рамках основной специальности «Дошкольное образование» студенты глубоко изучают особенности психического развития, воспитания и обучения детей раннего возраста. В частности, дисциплина «Детская психология» предполагает глубокое и подробное рассмотрение психологической характеристики младенческого и раннего возраста в таком объеме, который не предусмотрен программами подготовки даже по психологическим специальностям [6]. Студенты этой специальности также овладевают содержанием дисциплины «Педагогика раннего возраста». В этом случае в рамках спецкурса по ранней комплексной помощи студенты в первую очередь должны ознакомиться с вопросами нарушений развития в раннем возрасте. Студенты психологических специальностей в рамках основной специальности подготовлены к работе с маленькими детьми за счет изучения психологии развития, специальной и медицинской психологии, коррекционно-развивающей и консультативной работы. Их углубленная подготовка должна быть направлена на расширение педагогической подготовки и более широкого рассмотрения раннего периода развития ребенка.

Теоретической основой подготовки специалистов к работе в системе ранней комплексной помощи является понятие профессиональной готовности. Профессиональная готовность студентов к работе в системе раннего вмешательства имеет сложную структуру, включающую: 1) знания и представления о периоде раннего онтогенеза, о законах и механизмах развития ребенка и его нарушениях; 2) убеждения в важности, значимости и ценности раннего периода развития ребенка; 3) эмоционально-положительное отношение к ребенку раннего возраста, принятие его и стремление к общению с ним; 4) умение выявлять детей раннего возраста, нуждающихся в ранней комплексной помощи (дети с отклонениями в развитии и дети группы риска); 5) знания о факторах и вариантах отклонений в развитии в раннем возрасте, о проблемах в развитии детей; 6) умения изучать ребенка, осуществлять диагностику уровня развития ребенка и отклонений в развитии; 7) умения планировать и осуществлять коррекционно-развивающую работу с детьми в раннем возрасте; 8) готовность к взаимодействию с родителями маленьких детей.

Нами разработана и реализуется программа учебной дисциплины «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии» для студентов, обучающихся по специальности «Практическая психология» и слушателей института повышения квалификации, обучающихся по специальности переподготовки «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании». В рамках спецкурса обучающимся предлагаются разные формы проведения занятий: традиционные лекционные и семинарские занятия; просмотр видеofilьмов с последующим анализом; наблюдение ситуаций консультирования ребенка специалистом, в качестве которого выступает преподаватель; самостоятельные задания (составление схемы нормативных показателей развития ребенка от рождения до трех лет в разных сферах, составление портрета-характеристики детей разного возраста; составление программы коррекционной работы с ребенком раннего возраста); деловые и ролевые игры, в которых студенты выступают в роли консультантов по детскому развитию; наблюдение реального процесса работы специалистов с ребенком раннего возраста; создание арт-терапевтических композиций на темы «Ребенок младенческого возраста», «Ребенок раннего возраста», «Родители маленьких детей» и др.

Наиболее сложным в подготовке студентов к работе в системе ранней комплексной помощи является формирование у них ориентации на семейно-центрированный подход. Именно этот подход, направленный на выявление и обеспечение потребностей семьи, имеющей ребенка раннего возраста, обучение родителей навыкам ухода за ребенком и обеспечения развития ребенка, проведения коррекционных занятий в домашних условиях, рассматривается как наиболее эффективный в современных подходах к раннему вмешательству [2; 3]. Идея о том, что роль родителей в процессе раннего вмешательства является критической для достижения эффекта сервиса раннего вмешательства, получила международное признание. Только в том случае, если роди-

тели или первичный ухаживающий взрослый понимаются как полностью участвующие родители, процесс раннего вмешательства может быть эффективным.

В представлениях специалистов и родителей все еще существует подход «ребенок и его нарушение», при котором роль родителя в достижении целей развития ребенка и коррекции его неблагоприятных вариантов уменьшается либо вообще элиминируется. При этом подходе родитель стремится возложить полноту ответственности только на специалиста, полагая, что его профессионализм обеспечит успех, а свою собственную роль в обеспечении благополучного развития ребенка родители не видят.

Семейно-центрированный подход в раннем вмешательстве (family centeredness) относится к особому набору убеждений, принципов, ценностей и практик поддержки и усиления семейной способности усиливать и продвигать развитие ребенка и его обучение. Доказано, что семейно-центрированный подход в раннем вмешательстве приводит к позитивным эффектам: повышается удовлетворенность родителей сервисом; участие в программе является предиктором хорошего эмоционального самочувствия родителей; улучшается образ себя как родителя; родители становятся более компетентными в решении проблем ребенка, их поведение становится более позитивным и отзывчивым; возрастает воспринимаемая родителями самооэффективность [3]. Все эти эффекты приводят к достижению основной цели — обеспечения благополучного развития ребенка раннего возраста.

Идея семейно-центрированного подхода в раннем вмешательстве может быть донесена до будущих специалистов через положение о раннем детстве как «диадном» возрастном периоде развития ребенка (Г. Г. Филиппова [8]). Это понятие означает первостепенную роль матери (или другого ухаживающего лица) в благополучном развитии ребенка в этом возрасте. Маленький ребенок неразрывно связан с матерью, он зависит от мамы в организации жизнедеятельности, в познании окружающего мира, в эмоциональном означивании событий и явлений и т. д. Мать выступает как посредник во взаимодействии ребенка с окружающим миром, и только к концу раннего возраста ребенок психологически отделяется от матери, начиная отстаивать свою самостоятельность, что проявляется в появлении кризиса трех лет.

Анализировать развитие ребенка в раннем возрасте можно только через его взаимодействие с матерью, и единицей анализа при таком подходе начинает выступать диада «мать—ребенок». С одной стороны, связь ребенка и матери обеспечивает возможности влияния на развитие ребенка, создание условий для его полноценного развития. Взрослый, зная особенности поведения ребенка и способы управления его поведением, которые отражают его возрастные особенности, может легко управлять его поведением, направляя на познание окружающего мира и овладение способами человеческой активности, способствуя решению задач развития данного возраста. С другой стороны, тесная зависимость ребенка от взрослого таит в себе множество негативных последствий, которые наступают в тех случаях, когда отношения ребенка и матери будут складываться неправильно, когда возникнут нарушения детско-материнских отношений и взаимодействия. В особенно тяжелых случаях принято говорить о материнской депривации (буквально: лишение матери, материнской заботы). Последствия таких нарушений могут выражаться в форме различных расстройств в более старшем возрасте.

Умение специалиста взаимодействовать с родителями маленького ребенка проявляется в его способности решать несколько взаимосвязанных задач. Во-первых, необходимо научить маму правильно взаимодействовать с ребенком в процессе реализации режима дня, осуществления режимных моментов (сон, еда, гигиенические процедуры), играть с ребенком, заниматься с ним и т. д.; во-вторых, специалист анализирует взаимодействие матери с ребенком, выявляет проблемные показатели взаимодействия и работает с мамой по его улучшению. Все эти задачи требуют специальных компетенций, которые отрабатываются не только в процессе обучения, но и в процессе самостоятельной деятельности специалиста.

Ряд проблем, возникающих в развитии детей раннего возраста, вообще не могут быть решены без участия матери просто потому, что они порождаются в процессе неправильного взаимодействия матери и ребенка. К ним относятся разнообразные регуляторные нарушения, к которым относят нарушения сна, нарушения питания, нарушения поведения ребенка [8]. В представлениях матерей эти нарушения редко связываются ими с собственными неправильными действиями при укладывании ребенка спать, при кормлении, в проблемных или конфликтных ситуациях. Исследованиями установлена решающая роль матери (или другого ухаживающего взрослого) в возникновении этих нарушений и, следовательно, в их устранении. Компетентный специалист в области ранней комплексной помощи должен уметь разрешать подобные проблемы, активируя и стимулируя маму ребенка принимать участие в этой работе.

Заключение. В настоящее время существует острая необходимость организации подготовки психологов и педагогов для работы с детьми раннего возраста в системе ранней комплексной помощи / раннего вмешательства. Существуют также и определенные возможности организовать эту работу, при этом имеются большие проблемы в ее организации. Очевидно, что при всей сложности и разноплановости компетенций, которыми должен обладать специалист ранней комплексной помощи, его подготовки в рамках отдельных спецкурсов явно недостаточно. Более целесообразным является открытие специальности или специализации в области ранней комплексной помощи.

Список использованных источников

1. Аксенова, Л. И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики / Л. И. Аксенова // Дефектология. — 2002. — № 3. — С. 9—20.
2. Guralnick, M. J. Why Early Intervention Works. A Systems Perspective / M. Guralnick // *Infants & Young Children*. — 2011. — № 24; 1 — P. 6—28.
3. Pretis, M. Families' first in early childhood intervention. A theoretical approach towards parent's involvement and increase of efficiency of the early childhood intervention // *Journal of special education and rehabilitation*. — 2012. — № 13(1—2). — P. 7—18.
4. Развитие и воспитание детей раннего возраста : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. Г. Голубева [и др.] / под ред. В. А. Доскина, С. А. Козловой. — М. : Академия, 2002. — 192 с.
5. Казьмин, А. М. Участие: теоретические аспекты и оценка в практике ранней помощи [Электронный ресурс] / А. М. Казьмин // *Клиническая и специальная психология*. — 2015. — Т. 4. — № 2. — С. 115—127. — Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyclin/2015/n2/Kazmin.shtml>. — Дата доступа: 02.11.2017.
6. Валитова, И. Е. Детская психология : учеб. пособие для студентов пед. и психол. специальностей / И. Е. Валитова, И. В. Шматкова. — Минск : Народ. асвета, 2017. — 445 с.
7. Филиппова, Г. Г. Психология материнства : учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 239 с.
8. Sierpka, M. Regulations-störungen. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit kleinen Kindern. — Berlin, Heidelberg : Springer Verlag, 2015. — 197 s.

УДК 376

А. Д. Волкова

Государственное учреждение образование «Княжицкая средняя школа», аг. Княжицы, Могилёвская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СКАЗКОЙ

Введение. В настоящее время Правительство Республики Беларусь уделяет большое внимание воспитанию информационной и коммуникационной культуры подрастающего поколения.

Понимая требования, выдвигаемые современным информационным обществом, педагоги активно используют современные информационно — компьютерные технологии в профессиональной деятельности.

Целью использования информационных технологий в работе с детьми с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) младшего школьного возраста является повышение наглядности материала, увеличение разнообразия его содержания и форм подачи материала.

Активное внедрение компьютерных технологий расширяет возможности обучающихся в получении информации, но еще в большей степени создаются условия для вербализации обучения, так как визуальный и слуховой каналы участвуют в получении информации с помощью мультимедийных средств, формирует адекватный зрительный образ и является эффективным средством наглядности в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОПФР.

Использование информационных технологий в учреждении образования является одной из актуальных проблем в отечественной педагогике. Они значительно расширяют возможность родителей, педагогов и специалистов в сфере обучения детей с ОПФР [1, с. 320]. Ведь компьютер является одним из эффективных современных технических средств, при помощи которых можно значительно разнообразить процесс восприятия, обучения и развития ребёнка. Каждое занятие с применением компьютера вызывает у ребёнка эмоциональный подъём, желание добиться успехов, сделать задание до конца. Возможности компьютера позволяют увеличить объём предлагаемого для ознакомления материала, его многократное повторение [2, с. 80].

Основная часть. Первое знакомство детей с компьютером осуществляется через компьютерную игру. Именно поэтому, по мнению Дж. Солпитер, компьютерные программы для детей должны отличаться исследовательским характером, легкостью доступа и использования, высоким техническим уровнем, возрастным соответствием, занимательностью. При этом должны развивать у ребёнка широкий спектр навыков и представлений.

Необходимо отметить, что наибольший интерес вызывают у детей интерактивные мультфильмы, игры для развития памяти, воображения, мышления, «говорящие» словари языков с хорошей анимацией, простейшие графические редакторы с библиотеками рисунков. Благодаря такой библиотеке, ребёнок с помощью компьютера знакомится с книжной иллюстрацией. Он может изменять литературный персонаж, его внешний вид, окружающую обстановку. Дети могут найти ошибки на иллюстрации, дорисовать её, раскрасить по-своему. С удовольствием играют дети в компьютерные игры-путешествия, «бродилки». В этих играх ребёнок попадает в виртуальный волшебный мир чудес и превращений [3, с. 61].

Таким образом, по сравнению с традиционными формами обучения детей компьютер несёт в себе образный тип информации, который наиболее понятен детям с ОПФР. Стимулом для познавательной активности детей в процессе компьютерной игры выступает обязательное поощрение ребёнка при правильном выполнении

игрового задания. Вместе с тем, по мнению Ю. Горвица, «компьютер «бесконечно терпелив», поэтому может без устали предлагать ребёнку различные варианты игры [4, с. 15].

Компьютер не занудлив и не строг, не сердится и не кричит в случае неудачи, поэтому дети не боятся допустить ошибку. Наоборот, иногда реакция на ошибки бывает настолько привлекательной, что дети специально их делают, чтобы ещё и ещё раз спровоцировать появление забавного сюжета. Отметим также, что такие игры предоставляют возможность индивидуального обучения. Ребёнок сам регулирует темп и количество решаемых игровых обучающих задач.

В своей работе мы используем компьютерные игры для оптимизации процесса ознакомления детей младшего школьного возраста с ОПФР с художественным словом, что расширяет возможности литературного образования учащихся, позволяет наиболее успешно реализовывать развитие художественных способностей детей. Но использование электронных учебных пособий должны быть индивидуальны. Например, электронное учебное издание «Мои любимые сказки», где художественно-речевые игры разработаны на основе программных требований, дифференцированно, с учётом задач художественного развития детей младшего школьного возраста. В содержание игр включены игровые задания проблемно-творческого характера, выстроенные в соответствии с принципом от простого к сложному и направленные на получение от ребёнка игрового результата, а также проявление элементарных умений и действий с компьютером.

Содержание игровых заданий складывается из следующих составляющих: понимание проблемной ситуации и нахождение варианта её правильного решения; узнавание частей целого; составление целого из частей; поиск нужного компонента для определённого сюжета; определение части нужного сюжета.

Для детей предлагается выполнить такие задания: найди лишнее, собери из частей целое, подбери пару, найди отличия, собери картинку, раскрась картинку и распечатай её. Выполняя игровые задания, ребёнок учится планировать, выстраивать логику элементов конкретных событий, представлений, у него развивается способность к прогнозированию результата действий. Он начинает думать прежде, чем делать.

Игры проводятся педагогом индивидуально с каждым ребёнком в свободное от уроков время. Выполняя игровое задание посредством навыков и умений работы с компьютером, ребёнок, совершая определённые умственные операции, даёт ответ. Если ответ правильный, ребёнок получает сигнал — поощрение в виде звукового сигнала. Например, словесное поощрение «молодец!», «здорово!», «правильно!».

В процессе выполнения игрового задания ребёнок внимательно его слушает; проговаривает совместно с игровым персонажем отдельные слова и выражения, внимательно воспринимает и эмоционально отзывается на решение проблемы, ищет правильный вариант её решения, выбирает правильные действия и выполняет их, самостоятельно или с помощью педагога закрепляет умения и навыки работы с компьютером.

Педагог наблюдает за действиями ребёнка и оказывает педагогическую поддержку. Он является главным помощником работе детей с компьютером. Это связано с тем, что на первых этапах обучения работа за компьютером ребёнок испытывает определённые трудности в работе с клавиатурой и мышкой. Временная продолжительность такого занятия составляет 10—15 минут. Несмотря на временное ограничение, использование информационных технологий в учреждении образования для детей с ОПФР является обогащающим и преобразующим фактором развивающей предметной среды, важным средством образования.

В коррекционной работе учителя-дефектолога с детьми с ОПФР важно уделять внимание формированию целостного и полного восприятия. Современные технические средства обучения помогают визуализировать невидимые объекты и явления, частицы, звук, абстрактные теоретические понятия, т. е. создать определённый дидактический образ-модель. В работе со школьниками используются самостоятельно созданные презентации, а также презентации и мультимедийные программы, имеющие лицензию: игры для тигры, система биологической обратной связи (БОС). Расширяют возможности имеющиеся в наличии ноутбуки, смарт-доски, интерактивный стол с установленной на нем *timio*-студией.

Информационные компьютерные технологии включаются в структуру традиционного коррекционного занятия. Работа с компьютером на одном занятии не превышает 5—7 минут (в зависимости от возраста ребёнка) в соответствии с рекомендациями врача-офтальмолога.

Применение информационно-коммуникативных технологий в школе позволяет оптимизировать коррекционно-педагогический процесс, индивидуализировать и дифференцировать обучение детей с нарушениями зрения и значительно повысить эффективность коррекционно-развивающей работы.

Заключение. В младшем школьном возрасте для детей с ОПФР использование информационных технологий в учреждении образования даёт возможность развитию познавательных процессов, развивает любознательность и наблюдательность, расширяет кругозор ребёнка при знакомстве со сказочными персонажами.

Список использованных источников

1. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Г. Ф. Кумарина [и др.] ; под ред. Г. Ф. Кумариной. — М. : Академия, 2001. — 320 с.
2. Сиротюк, А. Л. Коррекция обучения и развития школьников / А. Л. Сиротюк. — М. : ТЦ «Сфера», 2001. — 80 с.
3. Педагогическая практика в начальной школе : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / под ред. Г. М. Коджаспировой, Л. В. Бориковой. — М. : Академия, 2000. — 272 с.
4. Горвиц, Ю. Зачем малышам компьютер / Ю. Горвиц // Дет. сад от А до Я. — 2003. — № 1. — С. 15—18.

ЗНАЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ (РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ)

Введение. Современный школьник существенно отличается от своего сверстника, обучающегося в средней общеобразовательной школе предшествующих десятилетий [1, с. 34]. Он живет в мире информационных технологий, а доступ к информации у него настолько свободен и разнообразен, что рождается ее переизбыток, а главное в широком информационном потоке становится трудно отличимым от второстепенного. Данная ситуация приводит к тому, что новые сведения и знания учащиеся с легкостью могут добывать самостоятельно при помощи современных информационных носителей. В этом случае информация, которую дает школа, т. е. сведения научного характера, изложенные в школьных учебниках, часто оказываются на периферии восприятия, устойчивого интереса к ним не возникает. Школьные учебники по-прежнему в большинстве своем представлены на бумажных носителях, а потому школьники, более приспособленные к общению с гаджетами, не всегда уделяют чтению обязательных учебных материалов должное внимание. Такая ситуация порождает перманентное отторжение того, чему педагоги учат в школе. Особенно она характерна для подросткового возраста, когда происходит формирование личности, одновременно приобретающей и физиологическую зрелость. Школьники, наделенные высокой умственной активностью, быстро усваивающие учебный материал, в такой ситуации не являются исключением.

Что же может по-настоящему заинтересовать современного одаренного школьника? Конечно же, это не только учебные предметы, но и то, что по морально-этическим нормам находится под запретом: секс, насилие, красивая обеспеченная жизнь, в которой все доступно — реалии современной действительности, открыто пропагандируемые современной массовой культурой. Несомненно, что все это вызывает неподдельный интерес именно в подростковом возрасте. Такую ситуацию нужно воспринимать вполне объективно, так как школьник учится постигать разные стороны действительности, учится прямо или косвенно формулировать ее оценочные характеристики [2, с. 52]. В этот момент педагогу важно выстроить образовательно-воспитательную траекторию так, чтобы «красивая жизнь» для его подопечных не оказалась единственной целью существования. Особенно важно сформировать стремление одаренных школьников к активному духовному развитию, на котором основано чисто человеческое.

Основная часть. В формировании личностных характеристик каждого школьника особенно значимыми, на наш взгляд, выступают предметы гуманитарного цикла. Учебный курс «Мировая художественная культура» играет чрезвычайно важную роль в школьной программе, так как в нем через этапы становления и развития искусства подросток постигает историю и многообразие культуры, т. е. всего того, что когда либо создавалось и создается человеком. По этому поводу Л. М. Предтеченская, автор-составитель школьных программ по мировой художественной культуре, отмечает: «...педагогической целью данной программы является приобщение учащихся к восприятию, познанию и усвоению духовно-нравственного и эстетического опыта человечества, формирование в нем через общение с искусством “активно мыслящего мировоззрения”» [3, с. 6]. Этот школьный курс можно назвать очень личностным, так как прежде всего он рассказывает о творцах, живших в разных странах, в разные эпохи, но объединенных тем, что все они смогли запечатлеть свое время, навсегда оставив его в памяти потомков. Понимание значимости самого учебного курса «Мировая художественная культура» невозможно без особого внимания к культурно-историческим эпохам, на что также указывала в свое время Л. М. Предтеченская: «...задача (курса) не может быть полностью решена без умения “прочсть” произведение искусства “глазами самой эпохи”, т. е. без понимания тех исторических и художественных реалий времени, в которых это произведение было создано» [3, с. 6]. В данном курсе школьники формируют представление об особенно значимых в истории человечества личностях. На уроках мировой художественной культуры учитель выстраивает целую галерею портретов творцов, жизнь которых была удивительна потому, что сведения о ней навсегда остались в истории. Почему так произошло, почему художник оказался так значим не только для своей эпохи, но и для следующих столетий — это вопрос, на который учителю нужно найти ответ вместе со своими подопечными. Конечно, учебный материал ориентирован только на известнейшие имена: Фидий, Данте Алигьери, Рафаэль, Сервантес, Шекспир, Андрей Рублев, Андреян Захаров, Вера Мухина и др. Каждое имя в этом курсе соотносимо с эпохой и культурой отдельного государства. Главное, что объединяет все перечисленные личности — значимость их творчества и его плодов для потомков. С этих позиций учебный курс «Мировая художественная культура» помогает школьнику получить ответ на волнующий вопрос: каким образом можно стать человеком, значимым для общества, для своего окружения, для своих друзей? Что делает личность значимой, а ее след в истории незабываемым?

Ответы на эти вопросы могут быть даны для подростка полно и убедительно, когда за галереей имен, выстраиваемой в курсе изучения мировой художественной культуры, он увидит реальных людей со всеми их до-

стоинствами и недостатками, оценит их титанический труд, осознание себя в существующем обществе, поймет отношение исторической личности к своему государству и т. д. Преподнести данный материал логично и убедительно современному учителю помогают методические инновации, которые могут сделать стандартный урок педагогической находкой. На особенности учебного курса, который невозможен без учительского творчества, также указывала Л. М. Предтеченская в аннотации к программе «Мировая художественная культура» для средней общеобразовательной школы: «Программа “Художественная культура...”, опираясь на общекультурную базу предметов гуманитарного цикла и вступая с ними во взаимодействие, помогает “созиданию образа мира в себе” как основы творческой деятельности. Автор рассчитывает на творческий подход учителя» [3, с. 9]. Обратимся к тем инновационным формам построения урока, которые уместны в преподавании учебного курса «Мировая художественная культура». Использование этих форм на уроках, несомненно, повышает мотивацию к обучению, пробуждает интерес одаренных учащихся.

Личностное начало в материалах курса может быть удачно передано через «Зарисовку живых портретов». Это инновационный прием, который позволяет школьнику найти такие грани в характеристике известной в мировой культуре личности, которые сделают ее описание не протокольно-повествовательным, но вполне «живым», осязаемым. Такой материал может быть преподнесен как самим учителем, так и дополнен домашними заготовками учащихся. Например, при рассказе о художнике эпохи Возрождения Леонардо да Винчи учитель может подробно рассказать о его детстве, которое проходило в окружении слишком юных мачех, а затем указать на юные черты мадонн на его портретах, возникшие под влиянием детских впечатлений. Домашним заданием для школьников могут стать вопросы, ответы на которые дополняют «живой портрет», созданный учителем. Например: «Как шутил Леонардо да Винчи?», «Влюблялся ли великий художник?», «Чего боялся Леонардо да Винчи больше всего?», «Верил ли Леонардо да Винчи в Бога, если он считался одним из лучших естествоиспытателей своей эпохи?» и т. д. Подобная подача материала раскрывает уникальные человеческие качества значимой в истории культуры личности, делая ее более понятной современному подростку.

В основе курса «Мировая художественная культура» также лежит представление о мировых шедеврах. Инновационной формой работы школьника может стать ораторское выступление на тему «Вечная жизнь шедевра», в котором учащийся должен доказать значимость конкретного произведения искусства для человечества и для себя лично, а также объяснить его значение для будущих поколений. Такая форма работы формирует эстетический вкус учащихся, умение анализировать, доказывать свою точку зрения, опираясь на весомые аргументы.

Еще одной инновационной формой работы на уроках мировой художественной культуры является «Виртуальный музей». В таком музее могут быть представлены работы отдельного художника или же целая эпоха, проявившая себя в особенно значимых произведениях. Основной формой работы учащихся в этом случае становится подготовка тематических презентаций. При подготовке визуального и текстового материала для каждого школьника очень важно его обоснование, объяснение принципа отбора материала, который вошел в виртуальную экспозицию. Конечно же, в процессе такой работы школьникам приходится анализировать, систематизировать информацию, выстраивая материал композиционно связанно.

«Виртуальный музей» вполне может быть дополнен «Ожившей картиной» — воспроизведением учащимися произведения одного из значимых в истории культуры авторов. Из опыта работы со школьниками среднего звена можно сделать вывод, что учащимся очень нравится воспроизводить событийные произведения, где можно увидеть много «остановленного» движения и эмоций. Так, например, школьники «активно вживаются в роли» «Сватовства майора» П. Федотова, точно передают характеры персонажей картины У. Хогарта «Утро в доме молодых» из серии «Модный брак» и т. д. Именно «проживание» жизни персонажей очень нравится учащимся, их очень занимает точное воспроизведение костюмов различных исторических эпох, дружные репетиции, которые основаны на личном творчестве. В подобных заданиях раскрываются личностные качества самих школьников, их умение понять эмоциональное состояние других людей, оценить конкретную жизненную ситуацию.

Продуктивной урочной работой в курсе преподавания мировой художественной культуры, пробуждающей глубокие личностные характеристики самого школьника, может быть «Рассказ от имени персонажа (художника) о своей жизни». Так, трогательную историю из жизни юной девушки, принадлежащей к русскому дворянскому обществу, может поведать Мария Лопухина — героиня портрета В. Л. Боровиковского. Историю бравого гусара, участника антинаполеоновской кампании расскажет Евграф Давыдов — герой портрета О. А. Кипренского и т. д. О жизни человека, который обрел небывалую славу и положение, а потом оказался «на дне» жизни, может поведать голландский художник XVII столетия Рембрандт. Такое «проживание» жизни исторической личности полезно для формирующегося сознания подростка. При подготовке рассказа от лица, жившего в прошлом, школьнику приходится собрать материал о его биографии, выстроить цепочку интересных событий, которые бы в полной мере раскрыли характер конкретного персонажа. В этом случае факты биографии другого человека перестают быть формальными, что полностью меняет отношение к учебному материалу.

Заключение. Подводя итог исследованию вопроса о формировании личности одаренного школьника на уроках мировой художественной культуры, хотелось бы отметить всю важность понимания учителем данной работы. Культура и искусство являются той областью, в которой заключены лучшие искания творцов, живших в разные культурно-исторические эпохи. Приобщение к их достижениям формирует эстетический вкус, делает личность одаренного подростка более чувствительной к чужим переживаниям, помогает принять опыт других людей. Использование инновационных форм при проведении таких уроков лишает их формализма, превращая процесс обучения в совместное творчество учителя и ученика.

Список использованных источников

1. Атутов, И. Н. Современное образование / И. Н. Атутов // Педагогика, 2012. — № 2. — С. 34—38.
2. Иващенко, И. М. Развитие личности школьника / И. М. Иващенко. — М.: Педагогика, 2009. — 234 с.
3. Предтеченская, Л. М. Конспекты уроков по мировой художественной культуре. 10 класс / Л. М. Предтеченская, Л. В. Пешикова. — М.: Владос, 2005. — 349 с.

УДК 159.928

Е. Ф. Нестер¹, М. А. Пугачёва²

¹Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

²Государственное учреждение дошкольного образования «Ясли-сад № 27 г. Барановичи», Барановичи

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ПОЛОЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Введение. Дошкольное детство имеет большое значение для первоначального становления и развития личности, в связи с чем актуализируется потребность в изучении особенностей взаимоотношений ребенка со сверстниками, так как депривация в общении с ровесниками неизбежно приводит к проблемам в социальном развитии дошкольника.

Основная часть. Дошкольный возраст является периодом, который указывает на необходимость рассмотрения особенностей психического развития в контексте взаимоотношений с другими членами группы. Благоприятное социальное развитие взрослого человека во многом зависит от тех первых контактов, которые ребенок научился устанавливать в детстве. По мнению ряда ученых (Я. Л. Коломинский [1], Т. В. Сенько [2], Т. А. Репина [3]), уже в дошкольном возрасте очевидна четкая дифференциация статусного положения ребенка в группе сверстников; так, многие дети умеют привлечь внимание сверстников к себе, могут быть в центре внимания, а другие, наоборот, постоянно играют одни, их практически не замечают окружающие. Этот факт указывает на необходимость детерминации факторов, определяющих положение ребенка в группе сверстников.

Исследователь Я. Л. Коломинский отмечает, что потребность в общении у детей дошкольного возраста постепенно углубляется и расширяется, и происходит этот процесс как по форме, так и по содержанию, при этом дети начинают его осознавать. Если в среднем дошкольном возрасте ребенок еще может обходиться общением с игрушками и взрослыми, то в старшем испытывает необходимость в общении со сверстниками [1, с. 109].

Уже в дошкольном возрасте мы можем наблюдать явную поляризацию статусных категорий — от социометрических «звезд» до «изолированных». Эти крайние проявления межличностных отношений могут негативно повлиять на дальнейшее психосоциальное развитие ребенка.

Целью нашего исследования было изучение взаимосвязи познавательного развития и положения ребенка в группе сверстников. Мы попытались выяснить, обеспечивает ли высокий уровень развития познавательных способностей (взятый в относительной независимости от успешности совместной игровой деятельности и личностных особенностей) благоприятное положение старшего дошкольника в группе.

Исследование проводилось на базе ГУДО «Ясли-сад № 27 г. Барановичи», филиале кафедры психологии БарГУ. Выборку составили 72 ребенка в возрасте 5—6 лет.

Для выявления уровня познавательного развития детей старшего дошкольного возраста мы использовали серию методик: «Общая осведомленность», «Назови одним словом» (А. Л. Венгер), «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин), «Заучивание 10 слов» (А. Р. Лурия), «Четвертый лишний» (Е. Л. Агаева), «Последовательность событий» (А. Н. Берштейн в модификации А. Н. Белоус), «Что спрятано» (Р. С. Немов).

Положение ребенка в группе сверстников мы диагностировали, используя социометрическую методику «Выбор в действии» (Я. Л. Коломинский).

Для установления взаимосвязи показателей уровня познавательного развития старших дошкольников с их положением в группе сверстников был применен метод ранговой корреляции Спирмена. Расчеты производились при помощи программного пакета STATISTICA 10.

В процессе корреляционного анализа была выявлена положительная связь между уровнем общей осведомленности и статусной группой ($r = 0,28$ при $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что наличие у ребенка высокого уровня общего запаса простых знаний и умения быстро устанавливать контакт с собеседником дает возможность занимать лидирующие позиции в общении со сверстниками.

Также установлена умеренная положительная связь между умением обобщать и называть понятия по родовому и видовому признаку и статусной группой ($r = 0,30$ при $p \leq 0,05$).

Установлена слабая положительная связь между высоким уровнем развития способности к обобщению, умением дифференцировать объекты по различным признакам и свойствам, умением обосновывать свой вариант решения и благоприятным положением в группе сверстников ($r = 0,29$ при $p \leq 0,05$).

Слабая положительная связь прослеживается между высоким уровнем развития способности к обоснованному рассуждению о связях событий в их логической последовательности, уровнем речевого развития и благоприятным положением ребенка в группе сверстников ($r = 0,29$ при $p \leq 0,05$).

Между показателями методик «Заучивание 10 слов», «Графический диктант», «Что спрятано» и данными социометрического исследования значимой связи установлено не было. Это значит, такие показатели, как состояние памяти, утомляемость, активность внимания, ориентация в пространстве, умение внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить заданное направление линии, самостоятельно действовать по указанию взрослого, не являются важными детерминантами положения ребенка в группе сверстников.

Заключение. Зависимость положения ребенка в группе от его познавательного развития не носит непосредственного, безусловного характера, именно показатели речевой активности и словарного запаса, т. е. внешней вербальной стороны познавательной деятельности, положительно влияют на выстраивание благоприятных межличностных отношений ребенка в группе сверстников. Ребята, которые пользуются популярностью у дошкольников, чаще всего могут ярко и образно выражать свои мысли. Успешность в реализации коммуникативных умений, таких как коммуникабельность, способность строить конструктивное взаимодействие, быть носителем информации, уметь передавать ее эмоционально окрашено, уметь внимательно слушать других, значительно способствует повышению социометрического статуса ребенка.

Список использованных источников

1. Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса / Я. Л. Коломинский. — Минск : РУ Аинформ, 2003. — 312 с.
2. Сенко, Т. В. Успех и признание в группе: старший дошкольный возраст / Т. В. Сенко. — Минск : Народ. асвета, 1991. — 112 с.
3. Репина, Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т. А. Репина. — М. : Педагогика, 1988. — 231 с.

УДК 376

О. А. Павлюченко

Государственное учреждение образования ГУО «Средняя школа № 10 г. Барановичи», Барановичи

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. В связи с развитием телевидения, компьютерных технологий проблема развития речи учащихся приобретает все большую и большую актуальность, так как учащиеся большую часть свободного времени проводят у экранов телевизора, за компьютером.

Технологий обучения существует огромное количество. Каждый учитель может самостоятельно выбрать, какую технологию использовать при работе с классом. Мы на уроках часто используем технологию сотрудничества.

Сотрудничество — это совместная работа нескольких человек, направленная на достижение общих целей. Работая в коллективе, человек вынужден думать не только о собственном благе, но и о благе тех, кто трудится рядом с ним. Следовательно, обучение в сотрудничестве создает условия для позитивного взаимодействия между учащимися в процессе достижения общей цели: каждый понимает, что он может добиться успеха (т. е. овладеть определенными знаниями) только при условии, что и остальные члены группы достигнут своих целей.

Основная часть. Технология сотрудничества представляет собой современную образовательную технологию личностно ориентированного типа. Главная ее идея — учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе, это обучение в процессе общения. Учиться, когда рядом с тобой твои товарищи, у которых можно спросить, если что-то не понял, можно обсудить решение очередной задачи. А если от твоего успеха зависит успех всей группы, то ты не сможешь не осознавать ответственность и за свои успехи, и за успехи твоих товарищей. Поскольку технология сотрудничества носит общепедагогический характер, она может применяться очень широко. Данную технологию мы применяем на уроках по самым разным предметам, начиная с русского языка и математики и заканчивая такими практико-ориентированными предметами, как трудовое обучение, изобразительное искусство, а также на классных и информационных часах.

Ценность технологии в том, что она помогает решать очень важные задачи на современном уроке: стимулирование учащегося ставить цели и находить способы её достижения; активизация внимания ученика и его включенность в работу; контроль усвоения знаний и качество работы товарища; поддержка активности ребенка высказаться, предварительно выслушав и проанализировав ответы других, т. е. у детей постепенно формируются нормы сотрудничества, культуры общения, что позволит в дальнейшем строить отношения с другими людьми; содействие формированию ответственности, инициативности, толерантности к другим.

При организации групповой работы руководители групп и состав групп подбираются у нас по принципу объединения школьников разного уровня знаний, информированности по данному предмету, совместимости учащихся, что позволяет взаимно дополнять и обогащать друг друга.

С самого начала формируем малые группы сменного состава. Во время работы учащиеся самостоятельно обсуждают между собой порядок выполнения задания с последующим его выполнением. Учащимся, которые не вникли в суть задания, дается право еще раз попытаться его объяснить, проанализировать и сделать выводы. Это вид работы является творческо-поисковым процессом, где учитель является наблюдателем, соучастником. Учитель руководствуется лозунгом «Нельзя преподносить знания готовыми, надо каждое новое “открытие” делать вместе с детьми» [1].

Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее, причем важно, что эта эффективность касается не только академических успехов учеников, их интеллектуального развития, но и нравственного. Помочь другу, вместе решить любые проблемы, разделить радость успеха или горечь неудачи — так же естественно, как смеяться, петь, радоваться жизни.

В своей работе мы используем приёмы, которые способствуют укреплению сотрудничества:

– «Этика вербального обращения к ученику». Этим приемом возбуждается и укрепляется радостное ожидание, предвкушение удовольствия. «Давай подумаем вместе...» — в этих словах заложено участие педагога, а в словах «мне интересно...» проявляется стиль общения, что неприемлемо при организации взаимоотношений сотрудничества;

– «Приём стимулирующего общения» воспитывает любовь и доверие человека к человеку; тональность произнесения фраз должна быть располагающей, выражающей восхищение;

– «Дорисовывание». Независимо от того, как ученик ведет себя на уроке, учитель «накладывает» на него «краски», веря в то, что ученик настроен на совершенствование. «Ребята, сегодня у нас хорошее событие! Аня выполнила все задания без ошибок. Давайте поздравим ее с успехом и будем ждать большего!» Взгляд ребенка в этот момент просит: «Накладывай на меня “краски”, и я стану таким»;

– «Приобщение детей к плану урока». Ученики сами должны задать тон уроку, стать единомышленниками учителя, чувствовать себя хозяевами урока;

– «Доверие ученику». Обращаясь к ученику со словами «только ты это сможешь сделать», учитель показывает, что он доверяет ученику, что у него всё получится.

При работе на уроках используем следующие методы учебного сотрудничества:

– «Учимся вместе» — класс разбивается на группы по 3—5 человек, каждая группа получает задание, после выполнения которого организуется выступление групп, происходит объединение полученной информации по теме урока;

– «Пила» — задание предлагается каждому ученику, затем учащиеся, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией. После дискуссии они возвращаются в свои группы и обучают товарищей, которые также делятся полученными знаниями по своему вопросу. По истечении времени учитель выбирает ученика и просит ответить на любой из обсуждаемых в группах вопросов по теме урока;

– «Вертушка» — объединяются учащиеся двух соседних парт и «каждый работает с каждым» в последовательности: с соседом парте, с соседом напротив и по диагонали. Использование этого метода эффективно применяем при проверке домашней работы;

– «Мозговой штурм» — каждый участник старается придумать как можно больше идей, затем участники высказывают их в произвольном порядке или поочередно, в одном направлении;

– «Диалог при организации групповых дискуссий» — учащиеся работают в группах по 6 человек. Выбирается подтема общей темы, затем в малых группах эта подтема разбивается на индивидуальные задания для отдельного человека. Каждый, таким образом, должен внести свою лепту в общую задачу. Такой коллективный диалог вовлекает ученика в активную познавательную деятельность, учит участвовать в дискуссии, учит четко отвечать на вопросы, выслушивать другие точки зрения. Диалог является распространенным типом общения, где лучше всего может развернуться и проявиться равноправие взаимосвязанных субъектов. В ходе коллективного диалогового обучения учащиеся учатся критически мыслить, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми;

– «Мудрая сова» — для усвоения отдельных материалов урока, закрепления темы урока, осуществления исследовательской работы на уроке используем данный прием с применением опорного текста, когда каждая группа, работая с одним и тем же учебным тестом, выполняет определенное задание.

Именно технология сотрудничества направлена максимально на развитие коммуникативных свойств личности: у учащихся появляются навыки общения, риторическая грамотность, возрастает самоуважение. Ученик, рассматривая одну и ту же проблему, смотрит на нее своими глазами и глазами других ребят.

Таким образом, данные приемы и методы работы на уроке не только вызывают интерес у учащихся, активизируют познавательную деятельность, формируют умение слушать других, высказывать свое мнение, активизируют познавательную деятельность, способствуют умению общаться, но и обеспечивают эффективное усвоение учебного материала.

Список использованных источников

1. Ильин, Г. Л. Проблемы педагогики сотрудничества / Г. Л. Ильин. — М. : Академкнига, 2012. — С. 3.

О ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

Введение. Для определения понятия «патриотическое сознание» мы обращаемся к понятиям «сознание» и «патриотизм». В словаре С. И. Ожегова дана следующая трактовка: «Сознание — способность человека мыслить, рассуждать и определять своё отношение к действительности» [1, с. 685]. Патриотизм рассматривается как преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу. В словаре иностранных слов патриотизм — это любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите [2, с. 453]. В толковом словаре В. И. Даля патриотизм рассматривается как «любовь к родине» [3, с. 453]. Обратимся к трактовке Т. М. Суходоловой, где патриотическое сознание рассматривается как отражение субъектом значимости своего Отечества и готовности предпринять необходимые действия по защите его национальных интересов. Оно является морально-нравственным регулятором взаимодействия субъекта с объектом его патриотической деятельности [4, с. 41].

Следовательно, патриотическое сознание личности представляет собой сложное образование, базирующееся на понятиях «Родина», «Отечество», на любви к ней, сочетающее в себе совокупность умений человека мыслить, рассуждать, определять своё отношение к истории своей Родины, к традициям и обычаям своего народа, умение мотивировать себя на активность, желание беречь и приумножать богатство своей Родины, готовность к защите своей Родины. Перед обществом остро встаёт необходимость создания полноценных условий для личностного развития каждого ребенка и формирования его патриотического сознания.

Основная часть. Для формирования патриотического сознания в системе работы во внеурочное время необходимо знать внутренние психолого-педагогические компоненты, которые в своей совокупности выступают как носители указанного качества. Такими компонентами, по определению И. Ф. Харламова, являются потребностно-мотивационный, когнитивно-интеллектуальный, эмоционально-чувственный, поведенческий и волевой [4, с. 23].

Рассмотрим систему внеурочной работы по формированию каждого из этих компонентов.

Потребностно-мотивационный компонент патриотизма. Его формирование осуществляется, прежде всего, в процессе разнообразных форм внеклассной работы путем создания таких ситуаций, в которых бы учащиеся переживали чувства любви и гордости за свою Родину, восхищались ее героической историей, мужеством и храбростью патриотов, ее выдающейся ролью в развитии мировой цивилизации.

Реально переживают учащиеся чувства привязанности к своей родной земле, когда включаются в краеведческую работу, совершают походы по памятным местам родного края, встречаются с людьми, совершившими боевые и трудовые подвиги. Участие в этой работе, если она отличается высокой содержательностью и красочностью, вызывает у учащихся чувство восхищения, стремление (потребность) подражать таким людям.

Когнитивно-интеллектуальный компонент патриотизма включает в себя углубленное осмысление сущности патриотизма и способов его проявления в различных видах человеческой деятельности. В этом плане широко используются беседы, доклады, лекции на патриотические темы, литературно-художественные гостиные, фольклорно-этнографические вечера, организация поисковой работы следопытов. Такая работа способствует осознанию учащимися конкретных патриотических проявлений и качеств личности.

Эмоционально-чувственный компонент патриотизма состоит из формирования у учащихся патриотических взглядов и убеждений. Устойчивость и зрелость морального сознания в вопросе патриотизма достигается только при условии, если знания учащихся приобретают характер взглядов и убеждений и выступают в качестве мотивов и установок поведения.

Для воспитания патриотических взглядов и убеждений важно, чтобы знания о сущности и способах проявления этих качеств были не просто усвоены учащимися, а приобрели личностный смысл, прошли через эмоциональные переживания и превратились в руководящие принципы их деятельности и поведения. Воспитательная работа в этом случае должна не только носить красочный и романтически приподнятый характер, но и отличаться глубиной и убедительностью фактического материала, быть насыщенной яркими примерами проявления патриотизма.

Большое значение имеет в данном компоненте патриотизма создание педагогических ситуаций, которые включали бы в себя элементы дискуссий, определенную борьбу мнений, отстаивание учащимися своих суждений, в результате чего у них начинает складываться своя внутренняя позиция.

Поведенческий и волевой компоненты патриотизма — это формирование у учащихся способности к волевым проявлениям в области патриотизма и культуры межнациональных отношений. Основным средством для решения этой важной и сложной задачи является включение учащихся в разнообразные виды практической деятельности и формирование у них навыков и привычек, опыта патриотического поведения.

Сюда входят различные виды трудовой, спортивной и общественно полезной деятельности, туристско-краеведческая работа, историко-этнографические экспедиции, празднование историко-юбилейных дат, связи с воинскими частями, встречи с ветеранами.

Чтобы сформировать патриотическое сознание, необходимо комплексно воздействовать на все его компоненты.

Летняя оздоровительная кампания — важная составная часть воспитательной деятельности по формированию личности ребенка. Это время активной социализации школьников, время нравственной закалки детей и подростков, их духовного обогащения, ярких впечатлений, самостоятельного творчества, активного познания нового. Именно поэтому была организована внеучебная деятельность в условиях пришкольного лагеря «Солнышко» на базе ГУО «Средняя школа № 12 г. Барановичи».

Задачей творческо-игровых проектов «Сокровища нации» и «Бунт в тарелке» являлось не только создание условий для полноценного отдыха и оздоровления детей, но и формирование у них патриотического сознания. Была организована работа с детьми по знакомству с культурой, историей и традициями своей Родины и других стран, а также по формированию любви к своей Родине, гордости быть гражданином Республики Беларусь, развитию чувства уважения к своему народу, к прошлому своей Родины, к традициям и обычаям своего народа, к знанию истории Родины; уважение к другим народам, их обычаям и культуре, стремлению к укреплению могущества Родины, готовность к защите Родины.

Активность участников проектов достигалась посредством вовлечения детей в серию тематических мероприятий в виде путешествия в прошлое, настоящее и будущее «Бунт в тарелке», изучения истории и традиций, национальной кухни народов Беларуси, России и Украины «Сокровища нации».

Для формирования потребностно-мотивационного компонента патриотизма проводились такие мероприятия, как экскурсия по Барановичам, посещение музея Барановичской железной дороги, посещение краеведческого и выставочного залов, историко-краеведческая экспедиция «Замки Беларуси», посещение Несвижского замка, спортивная игра «Агент 006».

Для формирования *эмоционально-чувственного компонента патриотизма* проводились такие мероприятия, как «Минута славы», шоу-программа «В вихре карнавала», где ведущими были герои детских русских и белорусских сказок; конкурс на лучший белорусский цветочный букет, где ребята не только составляли красивые букеты, но и защищали их, читая стихи на белорусском языке, пели белорусские песни, танцевали; конкурс «Солнце, воздух и очки» в номинации «Бумажное чудо», где ребята смогли проявить не только творчество, но и такие качества, как бережливость и экономность. Торжественно и красиво прошёл конкурс патриотической песни, конкурс плакатов и рисунков на асфальте «Сохраним мир на Земле» и др.

Проводилась конкурсная программа «Мода.by» на лучший летний национальный костюм, который готовил каждый отряд своими руками. Ребята защищали национальный костюм: пели, танцевали, читали стихи на белорусском, русском и украинском языках.

Для формирования *поведенческого и волевого компонента патриотизма* проводились такие мероприятия, как белорусская игра «Кулінарны паядынак», где ребята вместе с родителями поделились лучшими рецептами белорусских кулинарных блюд. Жюри и болельщики также могли добавить своей команде баллы активностью и правильными ответами на вопросы. Тема вопросов — «Белорусская национальная кухня». Победители и участники игры получили дипломы и памятные медальоны.

Заключение. Результаты работы подтвердили необходимость целенаправленной систематичной и последовательной работы, которая эффективно формирует патриотическое сознание; доказали эффективность функционирования разработанной модели проектной деятельности для организации внеучебной деятельности детей и подростков различных возрастных групп от 6 до 14 лет в условиях пришкольного оздоровительного лагеря; были созданы условия для формирования патриотического сознания детей.

Список использованных источников

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М., 1992. — 960 с.
2. Современный словарь иностранных слов : ок. 20 000 слов. — М. : Рус. яз., 1993. — 740 с.
3. Вежевич, Т. Е. Моделирование региональных систем патриотического воспитания школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. Е. Вежевич. — Улан-Удэ, 2011. — 41 с.
4. Мусина, В. Е. Патриотическое воспитание школьников : учеб.-метод. пособие / В. Е. Мусина. — Белгород : ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. — 156 с.

РАЗВИТИЕ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Введение. Идея расширения образовательного пространства, включения в него всех детей вне зависимости от их способностей, возможностей, культурного и социального положения становится все актуальнее. Согласно Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, образовательный процесс в условиях инклюзивного образования строится таким образом, что все дети вне зависимости от их особенностей (психофизических, культурных, социальных, языковых и т. д.) включены в общую образовательную систему и обучаются в учреждениях основного и дополнительного образования, учитывающих их особые образовательные потребности и оказывающих им необходимую поддержку.

В Беларуси практика инклюзивного образования неустойчивая и носит экспериментальный характер. Инклюзивное образование в Беларуси находится на стадии формирования.

Педагоги, создавшие первые системы дошкольного воспитания (Ф. Фребель, М. Монтессори), считали, что оптимальным периодом для умственного развития и воспитания является дошкольное детство. Но после исследований А. П. Усовой, А. В. Запорожца, Л. А. Венгера, Н. Н. Подьякова было выявлено, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста значительно выше, чем считалось ранее, после чего последовали изменения в дошкольной программе.

В связи с этим нас заинтересовала проблема: как обеспечить математическое развитие детей 4—5 лет, отвечающее современным требованиям. Помимо этого нас заинтересовало и то, как будет проходить математическое развитие детей 4—5 лет в условиях инклюзивного образования. Данная проблема стала наиболее актуальной на уровне дошкольного образования.

Инклюзивное образование — это процесс развития общего образования, который подразумевает реализацию гуманистического принципа доступности образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей [1, с. 37].

Основная часть. Математическое развитие детей в дошкольном образовательном учреждении проектируется на основе концепции дошкольного воспитания и обучения, программы учреждения, целей и задач развития детей, данных диагностики, прогнозируемых результатов. Концепцией определяется соотношение предматематического и предлогического компонентов в содержании образования. От этого соотношения зависят прогнозируемые результаты: развитие интеллектуальных способностей детей, их логического, творческого или критического мышления; формирование представлений о числах, вычислительных или комбинаторных навыках, способах преобразования объектов и т. д.

Как утверждает заместитель генерального директора ЮНЕСКО Чьян Танг, «качество инклюзии — это не только обеспечение доступа, но и обеспечение успеха каждого человека в образовательном процессе с раннего детства до взрослой жизни при качественном образовании и твердом фундаменте для дальнейшего образования, ЮНЕСКО утверждает, что продвижение систем инклюзивного образования — ключ к тому, чтобы помочь всем тем, кто исключен из образовательной системы» [2, с. 9].

ЮНЕСКО определяет инклюзию как «процесс обращения и реагирования на разнообразие потребностей всех обучающихся через увеличение участия в обучении, культурах и сообществах и сокращении отказа от поступления в школы и исключения из них. Это приведет к изменениям и модификации подхода, к структуре в содержании, к общему видению, которое коснется всех детей определенного возраста, и к убеждению, что это является ответственностью системы обучать всех детей» [2, с. 9]. В исследованиях В. Г. Ничаевой, З. В. Лиштван убедительно показано, что конструктивная деятельность детей развивается в том случае, когда у них имеются ясные представления, в которых четко отображены пространственные признаки предметов, их взаимоотношения. Такие представления формируются при условии активного познания ребенком окружающего мира и углубляются в процессе самой конструктивной деятельности, в ходе которой реализуются данные представления [2, с. 4].

В своей диссертации Л. А. Ремезова пишет, что в специальной педагогике проблема обучения дошкольников конструированию рассмотрена Л. А. Головниц, Г. И. Обуховой по отношению к детям с нарушением слуха и О. П. Гаврилушкиной по отношению к детям с умственной недостаточностью, Л. И. Солнцевой по отношению к слепым детям. Так, ими указывается, что глухие и слабослышащие дети, не слыша окружающих звуков, хуже ориентируются в пространстве, не фиксируют внимания на отличительных свойствах предметов, позже начинают с ними действовать.

Отсутствие полноценного обучения со взрослыми, трудности руководства предметными действиями дошкольников задерживают развитие восприятия деятельности» [2, с. 5].

В других исследованиях делался акцент на том, что переход к вычислительным операциям по темам многочисленных чисел требует от слепых использования письменных приборов Брайля, неудобство которых при проведении математических вычислений связано с необходимостью открывать прибор или умения читать грифелем под закрытой крышкой прибора Брайля, что предполагает у слепых сформированность мыслительных процессов обратимости. Выполнение слепыми вычислений часто осложняется неправильным оформлением письменных работ, так как многие учителя не владеют приемами обучения слепых детей рациональным записям решаемых примеров.

В исследованиях отечественных тифлопедагогов убедительно показано, что целенаправленная коррекционно-педагогическая работа может преодолеть те функциональные недостатки в развитии детей, которые связаны со зрительным дефектом (Л. П. Григорьева, В. З. Денискина, М. И. Земцова, В. З. Кантор, Ю. А. Кулагин, А. Г. Литвак, Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, Б. К. Тупоногов, В. А. Феоктистова). Наглядные методы обучения, специфика их использования на занятиях по математике, связь со средствами и приемами коррекции в тифлопедагогической литературе (отечественной и зарубежной) не рассмотрены на уровне глубокого исследования.

Так, Л. И. Солнцева в своих исследованиях раскрыла своеобразие развития и формирования конструктивной деятельности слепых, а также показала компенсаторную роль речи, мышления, памяти. Данное положение Л. И. Солнцевой можно считать основополагающим при изучении развития конструктивной деятельности у детей с нарушением зрения. Можно сказать о том, что до настоящего времени не было специальной программы и методики развития конструктивной деятельности для детей этой категории, а изучив опыт работы педагогов в таких дошкольных учреждениях, можно указать на особую потребность в разработке научно-методических рекомендаций.

Такая проблема, как овладение вычислительными навыками слепыми детьми, интересовала многих исследователей. К примеру, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова, М. И. Моро, А. С. Пчелко, А. М. Пышкало смогли представить модель процесса формирования вычислительных навыков. Она представляла собой многоэтапную структуру, которая включала подготовительный и ознакомительный уровни. Такой предмет, как математика, даётся трудно, это можно обозначить как специфику данного предмета. Для детей с задержкой психофизического развития (ЗПР) большую трудность представляет собой понимание этого предмета, особенно в начальный период обучения (М. В. Ипполитова, Г. М. Капустина, Ю. А. Костенкова, А. А. Харитонов, С. Г. Шевченко). Исследователи Л. Н. Борейко, Г. Г. Микулина, Е. В. Чебыкин считали, что изучение понятия числа будет эффективным, если педагог сможет правильно организовать деятельность. Правильно организованная предметно-практическая деятельность сможет оказывать коррекционное воздействие на развитие познавательной деятельности у детей с ЗПР.

Одним из важных принципов коррекционно-развивающего обучения детей с ЗПР является, по мнению М. К. Акимовой, А. В. Белошистой, принцип индивидуализации обучения. Среди причин недостаточного усвоения по математике выступают пробелы в дошкольной математической подготовке, недостаточный опыт действий с предметами. Вопрос о реализации индивидуального подхода к ребенку в процессе обучения представляет собой не только психолого-педагогическую, но и методическую проблему.

Очень важным для развития ребенка с недостатком слуха является благоприятная педагогическая среда. Но, к сожалению, в наше время ещё недостаточно изучены вопросы обучения и воспитания глухих детей. Даже недостаточное изучение данной проблемы не может отказать в обучении таким детям. Эти дети имеют полное право на образование, а также удовлетворение их потребностей. Проблема изучения и коррекции развития познавательной сферы у глухих учащихся с задержкой психического развития не нашла отражения в специальной психолого-педагогической литературе. В специальной педагогике, психологии и медицине основное внимание исследователей уделялось дифференцированному подходу к детям с нарушениями слуха, изучению готовности к обучению детей с нарушениями слуха, не имеющих дополнительных нарушений.

Таким образом, разнообразие педагогических концепций и технологий формирования элементарных математических представлений позволяет обогатить арсенал педагога для активизации усвоения счётной деятельности.

Заключение. Сложность познания свойств и отношений предметов в дошкольном возрасте обусловлена противоречием между образностью мышления дошкольника и логикой, абстрактностью свойств, отношений, связей. Например, при обучении детей 5-летнего возраста математике возникают трудности при ознакомлении их с отношением частей и целого. Таким образом, формирование количественных представлений имеет существенное значение для всестороннего развития детей дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы междунар. конф., 19—20 июня 2008 г. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 215 с.
2. Ремезова, Л. А. Коррекция недостатков развития конструктивной деятельности у дошкольников с косоглазием и амблиопией : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. А. Ремезова. — М., 1998. — 184 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РОДНОГО ЯЗЫКА ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Введение. Усвоение языка ребёнком по праву можно считать главным условием его полноценного речевого и общего психического развития. Именно на язык и речь приходится ведущая функция в развитии как мышления, так и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребёнка, самоорганизации поведения, в формировании личностных качеств и социальных связей.

В психолого-педагогических исследованиях процесс усвоения ребёнком родного языка, в том числе и грамматического строя, связывается с различными аспектами. В исследованиях А. М. Орловой, М. И. Поповой, О. С. Ушаковой, А. Н. Гвоздева, Ф. А. Сохина отмечается, что дети среднего дошкольного возраста способны различать грамматические средства языка без опоры на грамматические знания, опираясь лишь на некоторые общие отличительные черты схожих грамматических форм.

Проблема усвоения грамматического строя речи особенно актуальна в условиях инклюзивного образования.

Инклюзивное образование — непрерывный процесс развития образования, подразумевающий доступность образования (самосовершенствования, саморазвития) и признающий, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении [1]. Инклюзивное образование старается разработать подход к образовательному процессу, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если обучение и воспитание станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

В Республике Беларусь правовая база, закрепляющая права и обязанности участников образовательного процесса представлена Конституцией Республики Беларусь, Законом Республики Беларусь «О правах ребёнка», Кодексом Республики Беларусь об образовании, законом «О языках в Республике Беларусь», Декретом Президента Республики Беларусь от 24.11.2006 № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях», Декретом Президента Республики Беларусь от 17 июля 2008 г. № 15 «Об отдельных вопросах общего среднего образования». Идеи инклюзивного образования пока не подкреплены нормативно.

В Беларуси инклюзивная образовательная практика носит экспериментальный характер и неустойчива. Это обусловлено тем, что практика инклюзивного образования находится на стадии формирования.

Таким образом, на современном этапе значимым становится отбор соответствующих технологий, используемых в работе с детьми для преодоления трудностей в формировании грамматической стороны речи.

Основная часть. Интерес исследователей в области лингвистики к детской грамматике понятен, ибо феномен постижения ребёнком системных связей языка — наглядное свидетельство его природной одарённости, изначальной лингвистической гениальности [1, с. 253].

Истоки исследований в области детской грамматики следует искать в Академии педагогических наук в послевоенные годы в трудах Е. И. Радиной, Р. И. Жуковской, Н. С. Карпинской, Е. А. Флериной, А. П. Усовой, Л. А. Пенъевской, М. М. Кониной и др. В большей мере они опирались на опыт Е. И. Тихеевой. Детальнее данная проблема стала изучаться в 50-е годы XX века, после выхода в свет одного из главных трудов А. Н. Гвоздева «Формирование грамматического строя языка русского ребёнка». В этой работе фундаментально изучено, какие грамматические категории, элементы и конструкции появляются в речи ребёнка на каждом возрастном этапе. Важно отметить, что поддержку эти идеи получили и со стороны К. И. Чуковского, также отмечавшего изящество и меткость детских изречений. Так, А. Н. Гвоздев и К. И. Чуковский высоко оценивали творческие возможности детей и сравнивали их достижения и сам метод словесного творчества с деятельностью художников слова [2, с. 72].

Исследователи Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, Л. И. Божович, Н. И. Жинкин, М. П. Феофанов, Д. Б. Эльконин в своих трудах нередко подчёркивают значение работы над грамматикой родного языка. Изучая формирование мыслительных операций в речевом развитии, они показали, что осознание грамматических явлений языка происходит на основе обучения, в процессе которого у детей формируется «чувство языка», способность обобщать [2, с. 11].

Исследования, в которых изучены процессы словоизменения в дошкольном возрасте, рассматривают обучение словоизменению как развивающее, обеспечивающее формирование собственно языковых лексико-грамматических и фонетических обобщений, а не как процесс нацеливания на исправление ошибок. Исследователи детской речи детей отмечают, что в определённый период происходит морфологизация речи, т. е. усвоение падежных окончаний, суффиксов.

В психолого-педагогических исследованиях механизм усвоения ребёнком родного языка, в том числе и грамматического строя родного языка, связывается с различными аспектами, включая лингвистический.

В ряде исследований (Д. Б. Эльконин, А. М. Орлова, М. И. Попова, О. С. Ушакова, А. Н. Гвоздев и др.) отмечалось, что дети способны различать грамматические средства языка без опоры на грамматические знания, улавливая некоторые общие особенности сходных грамматических форм.

Выдающийся исследователь детской речи А. Н. Гвоздев говорил о том, что время усвоения грамматических категорий ребёнком прямо связано с её конкретностью и наглядностью. Он считает, что системой словоизменения дети начинают овладевать уже в среднем дошкольном возрасте. У детей среднего и старшего дошкольного возраста процесс формирования словообразовательных умений характеризуется интенсивностью, творчеством, а знание норм словоизменения начинает складываться в старшем дошкольном возрасте. В своих работах А. Н. Гвоздев отмечал, что три основные части русского языка представляют различные трудности: в отношении существительных наиболее трудно усвоение окончаний, в отношении глаголов — овладение основами, в отношении прилагательных — словообразование (сравнительная степень). Длительные наблюдения за развитием речи в онтогенезе позволили учёному-исследователю раскрыть следующую закономерность усвоения родного языка ребёнком в дошкольном возрасте: сначала усваивается всё наиболее типичное, рядовое, все продуктивные формы в области словообразования и словоизменения (падежные окончания имен существительных, формы изменения глаголов по лицам, временам). Всё единичное, исключительное, нарушающее нормы этой системы, нередко подвергается вытеснению в речи ребёнка и усваивается уже в школьном возрасте [2, с. 46].

По данным американского психолингвиста Д. Слобина, которые отражены в теории «О первичности развития познавательных процессов по отношению к возникновению языковых форм», порядок усвоения грамматических средств ребёнком определяется их семантикой (доступностью для понимания) и структурной «прозрачностью». Он отмечал, что для овладения грамматикой ребёнок должен: 1) осознать те физические и социальные явления, информация о которых передается при помощи языка; 2) уметь обрабатывать, организовывать и хранить языковую информацию.

Иными словами, когнитивные предпосылки развития грамматики связаны как со значением, так и с формой высказывания. На материале исследования 40 языков Д. Слобин приводит убедительные данные о том, что процесс усвоения грамматики «требует тонко структурированного активного мышления ребёнка» [4, с. 31].

В теории Ф. А. Сохиной говорится о том, что основой усвоения грамматического строя является формирование грамматических обобщений. Он также отмечал, что речь детей развивается, прежде всего, на основе подражания речи взрослых, заимствования и воспроизведения образцов их речи. Но в этом овладении речью существенную роль играют явно «неподражательные» элементы психологического механизма речевого развития — обобщение языковых и речевых явлений. Усвоение грамматики связано с когнитивным развитием ребёнка, поскольку формирование языковых обобщений в речи предполагает работу мышления. Процессы анализа, синтеза, абстракции и обобщения приводят к усвоению лексических и грамматических значений [3, с. 23].

Исследователь А. М. Орлова при попытках объяснения механизма усвоения грамматического строя речи основывалась на понятии «языковое чутьё». Она отмечала, что ребёнок-дошкольник, не владеющий еще никакими грамматическими понятиями, строит свою речь в полном соответствии норм родного языка. Объективный механизм «языкового чутья» А. М. Орлова связывает со способностью усвоения норм в процессе формирования повседневного речевого обобщения в речевой практике ребёнка [1, с. 18].

Известный психолог Д. Б. Эльконин считает, что механизм усвоения ребёнком грамматического строя связан с формированием ориентировки в звуковой форме слова. Именно ориентировка в звуковой форме слова позволяет, по мнению исследователя, раскрыть сущность такого понятия, как «чувство языка» [1, с. 15].

Формирование грамматического строя языка протекает у ребёнка неравномерно и в определенной степени несинхронно. Для того чтобы определить уровень сформированности грамматического строя речи в зависимости от возраста, разработаны различные методики (А. Г. Арушанова, Ф. А. Сохина), на которые мы будем опираться в ходе эмпирического этапа исследования.

Заключение. Анализируя труды и исследования известных психологов и лингвистов, мы делаем вывод о том, что трудности и постепенность усвоения грамматического строя в дошкольном возрасте объясняются несколькими причинами: особенностями возраста, закономерностями усвоения морфологической стороны речи, сложностью грамматической системы, особенно морфологии.

Проведённый нами анализ свидетельствует о необходимости целенаправленного обучения дошкольников родному языку, в частности, различным способам словообразования и словоизменения, используя современные инновационные педагогические технологии.

Список использованных источников

1. *Алексеева, М. М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М.: Просвещение, 2007. — 400 с.
2. *Гвоздев, А. Н.* Усвоение ребенком фонетики родного (русского) языка / А. Н. Гвоздев // Вопросы изучения детской речи. — М., 1961. — С. 49.
3. *Сохина, Ф. А.* Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. — 2-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1979. — 223 с.
4. *Слобин, Д.* Когнитивные предпосылки развития грамматики / Д. Слобин // Психолингвистика. — М., 1984. — С. 24—32.

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. В Кодексе Республики Беларусь об образовании в разделе «Специальное образование» (гл. 55, ст. 256) сказано: «Специальное образование направлено на подготовку лиц с особенностями психофизического развития к трудовой деятельности, семейной жизни, их социализацию и интеграцию в общество». Необходимость в реформах специального образования осознают на всем постсоветском пространстве. Развитие интегрированного (инклюзивного) подхода рассматривается ЮНЕСКО и другими международными организациями в качестве приоритетного направления развития национальных систем образования, так как реализация права граждан на получение качественного образования и социальную интеграцию является важным фактором устойчивого развития общества.

Весь процесс обучения и воспитания ребенка с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) направлен на то, чтобы обеспечить его социальную адаптацию и интеграцию в общество, сделать её максимально успешной и благополучной [1].

Развитие сети классов интегрированного обучения и воспитания вызывает вопросы специфики коррекционно-педагогического процесса в этих классах. Важнейшим из них является вопрос о формировании коллектива обучающихся и социализации детей с ОПФР в классах интегрированного обучения.

Авторы А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская, М. В. Швед, В. А. Шинкаренко в качестве важнейшего условия эффективной работы и социализации детей с ОПФР в классах интегрированного обучения выделяют положительные межличностные отношения в коллективе данного класса.

Основная часть. Интегрированное обучение является ступенькой к инклюзивному образованию. Это значит, что учреждение образования выполняет новую задачу, суть которой заключается в том, чтобы создать условия по удовлетворению образовательных потребностей обучающегося с ОПФР. Интеграция рассматривается как одно из средств формирования общества, более понимающих, толерантных и позитивно настроенных друг к другу людей [2].

Одной из форм проявления интеграционных процессов в образовании является интегрированное (совместное) обучение обычных детей и детей с ОПФР. В специальной образовательной системе ему отводится важное место. Интегрированное обучение детей рассматривается как путь и как одно из возможных средств более успешной социализации и интеграции в обществе лиц с ОПФР. Это относительно новая форма обучения, в которой реализуется принцип «научить жить вместе», построенный на гуманистических началах [2].

Интегрированное (совместное) обучение рассматривается как двусторонний процесс, который включает, с одной стороны, приспособление ученика к новому для него образовательному пространству, а с другой — приспособление учреждения образования с его многофункциональным укладом к «необычному» ученику. Учреждение образования выполняет новую задачу, суть которой заключается в том, чтобы создать условия по удовлетворению образовательных потребностей обучающегося с ОПФР, а для этого необходимо предусмотреть оказание ему всесторонней помощи и поддержки (психологической, педагогической, коррекционной, социальной, материальной и т. д.) [3].

Большую роль в социальном становлении обучающихся призваны сыграть отношения, складывающиеся у них со сверстниками. Именно в процессе развития групповых отношений формируются условия, при которых более успешно протекает процесс социализации детей с ОПФР. От того, какие отношения сложились у обучающихся со своими товарищами, с педагогами, зависит возможность, с одной стороны, адаптации учащихся, с другой — раскрытие его потенциалов, сохранение его автономности.

Существуют три взаимосвязанных показателя развития ученического коллектива: интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативности.

Интеллектуальная коммуникативность — это процесс межличностного восприятия и установления взаимопонимания, нахождения общего языка, способность членов ученического коллектива понимать друг друга с «полуслова».

Эмоциональная коммуникативность — это межличностные связи эмоционального характера, которые в большей степени характеризует народная мудрость «Разделенная радость — две радости, разделенное горе — полгоря».

Волевая коммуникативность — это способность группы противостоять трудностям и препятствиям, её стрессоустойчивость, надежность в экстремальных ситуациях [2].

Наше учреждение образования является опорным по организации интегрированного обучения и воспитания в Червенском районе. Одна из главных задач педагогов, специалистов, работающих с детьми с ОПФР, — создать условия, в которых каждый ребёнок, независимо от уровня интеллекта и физического развития, мог бы

развивать способности, данные ему от природы. В своей работе мы используем методы и средства обучения и воспитания, которые соответствуют индивидуальным особенностям каждого ребенка. А это создает атмосферу любви, заботы, сотрудничества, условия для творчества и самоактуализации личности.

Успешность работы по формированию коммуникативной культуры поведения у обучающихся с ОПФР во многом зависит от согласованности всех субъектов взаимодействия, их информированности о работе друг друга (учителя, педагога социального, педагога-психолога, родители), скоординированности планов работы. В результате такой интеграции педагогических усилий обеспечивается целостный и системный процесс формирования и совершенствования коммуникативной компетенции и адекватного ей социального поведения обучающихся [3].

Психологический климат, созданный педагогами и родителями, помогает детям строить взаимоотношения со сверстниками на основе позитивного эмоционального общения, взаимоуважения. У обучающихся воспитывается чувство эмпатии, умение относиться к окружающим с сопереживанием, любовью, с радостью оказывать помощь другим, проявлять поддержку и терпимость в совместной деятельности со сверстниками.

Коррекционная работа по развитию обучающихся с ОПФР начинается с диагностического обследования их социально-эмоционального развития и строится как целостная, осмысленная деятельность детей, которая вписывается в систему их повседневной жизнедеятельности и социальных отношений.

В процессе работы по социально-эмоциональному развитию детей мы широко используем реальные и специально созданные ситуации общения, которые стимулируют детскую активность (рассказы, беседы, сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, анализ поступков литературных и сказочных героев и др.), стараемся личный опыт ребёнка включить в общую структуру коррекционных занятий и таким образом регулировать его развитие. На коррекционных занятиях формируются коммуникативно-речевые умения обучающегося и создаются оптимальные условия для развития у ребёнка потребности общения, формируется положительная мотивация к деятельности, к учению, обеспечивается формирование личной самостоятельности и ответственности.

На протяжении учебного года мы проводим консультации (индивидуальные, групповые, тематические) для педагогов, которые работают в классах интегрированного обучения, разрабатываем конкретные рекомендации по организации коррекционно-педагогической работы на уроках, внеклассных мероприятиях с учащимися с ОПФР.

По итогам четверти проводятся собеседования с учителями, на которых мы обсуждаем результативность учебно-воспитательного и коррекционного процесса в классах интегрированного обучения и планируем нашу дальнейшую деятельность.

В течение учебного года учителя-дефектологи, педагог-психолог, педагог социальный посещают уроки и внеклассные мероприятия в классах, где обучаются дети с ОПФР. В ходе проведения анализа урока, мероприятия даются рекомендации учителю, оказывается конкретная помощь в планировании дальнейшей организации учебной деятельности обучающегося, испытывающего трудности в обучении. Для обучающихся интегрированного (совместного) обучения и воспитания разработана «Индивидуальная карта результативности учебного и коррекционного процесса ученика с особенностями психофизического развития» (рисунок 1). Совместно с классным руководителем и учителями-предметниками учитель-дефектолог заполняет индивидуальную карту на каждого обучающегося. В этих картах отражается успеваемость учащегося и наглядно прослеживается уровень сформированности общеучебных умений и навыков и динамика развития обучающегося.

Ф. И. обучающегося _____, класс _____					
Классный руководитель _____		Учитель-дефектолог _____			
Обученность (оценки по предметам)	I	II	III	IV	Год
Белорусский язык					
...					
Средний балл					
Динамика					

Рисунок 1 — Индивидуальная карта результативности учебного и коррекционного процесса ученика с особенностями психофизического развития

Немаловажен и такой тип взаимодействия учителя-дефектолога, педагога-психолога, педагога социального и учителей-предметников, как участие учителя-дефектолога, педагога социального и педагога-психолога в работе школьных предметных методических объединений. Так как в нашем учреждении образования с обучающимися классов интегрированного обучения работают учителя и младших, и старших классов, то в каждом предметном методическом объединении обязательно планируется рассмотрение вопросов, связанных с обучением и воспитанием обучающихся с ОПФР.

В условиях интегрированного обучения принимаются меры к тому, чтобы выстроить жизненный мир детей. Этому способствует продуманная, интересная внеклассная работа. Именно эта сторона жизни класса позволяет ребёнку с ОПФР почувствовать себя полноценным членом детского коллектива, раскрыть свои личностные качества и творческие способности, стать интересным и полезным для других, самореализоваться.

Наша школьная жизнь очень разнообразна. Дети с ОПФР вместе со своими одноклассниками принимают активное участие в праздниках, выставках творчества, трудовых коллективных делах, экскурсиях, посещают объединения по интересам, спортивные секции, включаются в спортивно-массовую и физкультурно-оздоровительную работу и др.

Одно из важнейших направлений нашей работы в системе интегрированного обучения — работа с родителями. В беседах с родителями, в индивидуальных консультациях важно убедить родителей в том, что ребенку с ОПФР можно и нужно помогать, что только совместная с педагогами учреждения образования и своевременно начатая работа с ребёнком реально может помочь ученику справиться с проблемами. Рассмотрим результативность и эффективность коррекционной и учебно-воспитательной работы в классах интегрированного (совместного) обучения и воспитания (рисунок 2).

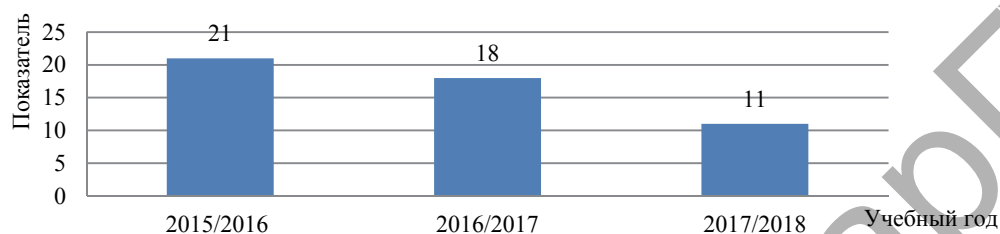


Рисунок 2 — Динамика обучающихся с ОПФР

Для всех родителей, включая родителей детей с ОПФР, в течение учебного года работает семейный клуб «Путь к пониманию». На заседаниях клуба родители получают не только консультативную, но и практическую помощь в вопросе выстраивания взаимоотношений детей с ОПФР с социумом: одноклассниками, родными и близкими, педагогами. Результатом этой работы является то, что родители детей с ОПФР видят, что их дети имеют те же права и возможности для реализации своих способностей, а родители нормально развивающихся детей не препятствуют совместному обучению в классах интегрированного (совместного) обучения и воспитания.

Заключение. Нами созданы все условия для успешного совместного обучения и воспитания обучающихся, имеющих те или иные нарушения психофизического развития, и их нормально развивающихся сверстников. Плановая системная работа в классах интегрированного (совместного) обучения и воспитания по реализации интегрированного обучения и успешной социализации детей с ОПФР позволяет адаптировать этих детей к условиям образовательной школы и поддерживать их на пути совместного обучения со здоровыми сверстниками; повысить качество образования детей с ОПФР; включить всех педагогов, задействованных в работе с детьми с ОПФР, в процесс формирования партнёрских отношений взрослых и детей; активизировать взаимоотношения родителей с учреждением образования, в котором учится ребёнок с ОПФР.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : в ред. законов Респ. Беларусь от 13.12.2011 № 325-З, от 26.05.2012 № 376-З, от 04.01.2014 № 126-З, от 18.07.2016 № 404-З. — Режим доступа: <http://www.adu.by>. — Дата доступа: 15.02.2018.
2. Екжанова, Е. А. От интеграции к инклюзии / Е. А. Екжанова ; беседовала О. Решетникова // Школ. психолог. — 2010. — № 16. — 16—31 авг. — С. 34—37.
3. Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития / Т. Л. Лещинская [и др.] ; под ред. А. Н. Коноплевой. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2009. — 191 с.

УДК 376

Е. П. Чахович

Государственное учреждение образования «Вспомогательная школа № 24 г. Орши», Орша

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Введение. Специальное образование Республики Беларусь главной задачей видит формирование и развитие личности, способной в меру своих возможностей к самостоятельной деятельности, готовой принимать решения в постоянно меняющихся условиях. В последнее время направленность образования на знаниевое научение стала подвергаться критическому переосмыслению. Формировать знания нужно, но без умения

пополнять, изменять, дополнять деятельностную часть своего культурного опыта учащиеся не будут подготовлены к самостоятельной жизни [1, с. 30].

Основная часть. Социальная ситуация развития учащихся с психофизическими нарушениями в современных условиях не позволяет им в полной мере овладеть новыми социальными связями и подготовиться к независимой жизнедеятельности. Знания, полученные в школе, оказываются не всегда востребованными и применимыми к действительности [2, с. 14]. Необходимость улучшения социальной адаптации учащихся, обеспечения их жизненной успешности приводит к поиску новых педагогических подходов. Становится важным формирование такой системы знаний, умений и навыков, которая бы способствовала подготовке учащихся к тому, чтобы они могли трудиться, зарабатывать деньги и взаимодействовать во время совместной работы. В отношении подготовки к активной (в меру имеющихся возможностей) самостоятельной жизнедеятельности в динамичном социуме рассматривается компетентностный подход применительно к детям с особенностями психофизического развития. Компетентностный подход, безусловно, является новым в специальном образовании и определяется как системообразующий компонент содержания образования, обеспечивающий формирование знаний, умений, навыков, способов деятельности, самостоятельности, социально одобряемого поведения [3, с. 46].

В специальном образовании компетенция определяется как способность и готовность действовать в жизненно важных ситуациях. Это не только способность делать что-нибудь хорошо, эффективно, но и готовность к деятельности, основанной на знаниях и опыте, ориентированных на самостоятельность и поведенческую зрелость. В перспективе специальное образование видится таким, которое обеспечивает, прежде всего, подготовку учащихся к практической деятельности. В специальном образовании реализация компетентностного подхода рассматривается в контексте создания условий для практического использования знаний, умений и навыков, развития способностей, формирования способов деятельности, что позволит учащимся активно действовать в нетрадиционных ситуациях, выходящих за пределы того, что изучается в школе. Применительно к детям с интеллектуальной недостаточностью рассматривается формирование ключевых компетенций в контексте улучшения качества жизни, усиления жизнеспособности. Ключевые компетенции являются главными, основными, надпредметными. Их называют «ключом», основанием для других, более конкретных и предметно ориентированных. Компетенция ученика видится как образ его будущего, «ориентир для освоения» (А. В. Хуторской). Ключевые компетенции — это универсальные способности и умения, позволяющие достигать положительных результатов в практической деятельности и личной жизни [4, с. 28]. В качестве ключевых компетенций в специальном образовании исследуются и признаются следующие: социальные, личностные, коммуникативные и познавательно-информационные.

Включение ребенка с особенностями психофизического развития в среду общеобразовательного учреждения предполагает проведение предварительной работы, направленной, прежде всего, на подготовку к инклюзивному обучению, а также постоянное сопровождение образовательного процесса в условиях инклюзии. Кроме обеспечения процесса инклюзивного обучения специальными техническими средствами, оборудованием, специальными программами, учебниками и учебными пособиями требуется постоянное и целенаправленное сопровождение процесса обучения командой специалистов (учителями-дефектологами, педагогами-психологами, врачами, педагогами социальными и т. д.). Это сопровождение включает не только специальную коррекционно-развивающую, реабилитационную работу, но обязательно работу как с администрацией образовательного учреждения, педагогическим и детским коллективом, родителями, так и собственную работу администрации, детского коллектива, родителей.

Сопровождение — метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система [5, с. 91].

Ситуация жизненного выбора — множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития. Принципами психолого-педагогического сопровождения являются: рекомендательный характер советов сопровождающего (т. е. ответственность за решение проблемы остается за ребенком, его родителями, педагогами, близким окружением); приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребенка», т. е. каждая проблемная ситуация стремится быть решенной с максимальной пользой для ребенка, но с учетом его интересов и интересов его семьи); непрерывность сопровождения (специалисты сопровождения прекращают поддержку ребенка только тогда, когда проблема будет решена или подход к проблеме будет очевиден); мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения (согласованная работа «команды» специалистов, включенных в единую организационную модель и владеющих единой системой методов); стремление к автономизации (максимальное сочетание индивидуального сопровождения детей в образовательных учреждениях и системного сопровождения, направленного на профилактику и коррекцию проблемы, характерной не только для одного ребенка, но и для системы в целом).

Цель психолого-педагогического сопровождения учащихся — оказание помощи в социальной адаптации ребенка с особенностями психофизического развития в общую систему социальных отношений и взаимодействий в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется, осуществляемую как путем приспособления детей с особенностями к окружающим условиям, так и подготовку самой среды к принятию таких учащихся.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются: формирование у здоровых детей терпимости к физическим и психическим нарушениям одноклассников, чувства взаимопомощи и стремления к сотрудничеству; формирование у детей с особенностями психофизического развития положительного отношения

к своим сверстникам, адекватного социального поведения; более полная реализация потенциала развития и обучения учащихся с особенностями психофизического развития; систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процесс коррекционного обучения.

Направления работы психолого-педагогического сопровождения: помощь учащимся, которая осуществляется на всех этапах сопровождения, начиная от диагностики, продолжая консультированием и обучением по специальной (индивидуальной) программе; помощь родителям в вопросах получения информации относительно специфики организации и задач образования их ребенка, выработке у них реалистического восприятия нарушения ребенка; помощь педагогам в формировании положительных социальных установок и стереотипов по отношению к детям с проблемами в развитии [6, с. 36].

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется на разных уровнях: психолого-педагогическое сопровождение в классе (осуществляют учитель класса и учитель-дефектолог); психолого-педагогическое сопровождение вне класса (осуществляет учитель-дефектолог, педагог-психолог, педагог социальный); психолого-педагогическое сопровождение вне школы (специалисты психолого-педагогической службы учреждения совместно с центром коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР)).

Выделяют этапы психолого-педагогического сопровождения (обязательны для всех специалистов службы психолого-педагогического сопровождения): сбор информации о ребенке (диагностика); анализ полученной информации; разработка плана коррекционной работы; обмен мнениями, консультирование друг друга всеми участниками сопровождения; коррекция проблемы; оценка результатов (что получилось, что не получилось); планирование дальнейшей работы.

Заключение. Предполагаемые формы психолого-педагогического сопровождения: внутришкольные и межшкольные психолого-педагогические, медико-социальные службы; медико-психолого-педагогические консилиумы в школах; внутренний координатор по специальному образованию (например, завуч, курирующий вопросы специального образования); педагогический совет по специальному образованию; консультирование внешних специалистов (например, ЦКРОиР); повышение квалификации учителей (проведение семинаров, конференций, лекций специалистов и т. д.).

Список использованных источников

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников / Э. М. Александровская. — М., 2002. — 118 с.
2. Безрукова, В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. — Екатеринбург, 1992. — 94 с.
3. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
4. Коноплева, А. Н. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, В. Ч. Хвойницкая. — Дефектология. — № 4. — 2004. — 45 с.
5. Поваляева, М. А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов / М. А. Поваляева. — Ростов н/Д: Феникс, 2002. — 106 с.
6. Шипицина, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога / Л. М. Шипицина. — М.: Владос, 2003. — 94 с.

УДК 376

А. С. Чукович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

КРУЖКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Проблема развития детского мышления является предметом научного исследования психологов и педагогов в течение многих лет. Современная концепция общего образования во главу угла ставит идею развития личности ребенка, формирования его творческих способностей, воспитания важных личностных качеств. Если до недавнего времени основное внимание ученых было обращено на школьный возраст, где, как казалось, ребенок приобретает необходимые каждому знания и умения, развивает свои силы и способности, то теперь положение коренным образом изменилось. И дошкольное детство стало тем возрастом, когда необходимо активно развивать мышление ребенка. И за время дошкольного периода ребенок приобретает значительно больше, чем за всю последующую жизнь: овладевает речью, мышлением, воображением, восприятием и т. п. В современном обществе остро встает вопрос выбора эффективных методов, приемов развития мышления детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР).

Дети с ОПФР — это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Как показывают данные исследований, у детей с ОПФР на всех этапах процесса познания имеют место элементы

недоразвития, а в некоторых случаях даже атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем мире.

Современная промышленность представляет множество различных игрушек для любого дошкольного возраста. Но в своем исследовании мы подробнее остановимся именно на конструкторе «ЛЕГО» и организации игр с ним по развитию мышления детей с ОПФР.

Основная часть. Интеллектуальная недостаточность (именно в такой группе детей мы осуществляем кружковую деятельность), возникшая в результате первичного дефекта — органического поражения коры головного мозга, порождает вторичные нарушения — отклонения в деятельности познавательных процессов (активного восприятия и внимания, произвольных форм памяти, абстрактно-логического мышления, связной речи), которые становятся заметными в процессе социокультурного развития ребенка. Третичные недостатки — недосформированность психических свойств личности умственно отсталого ребенка проявляются в примитивных реакциях на окружающее, недоразвитии эмоционально-волевой сферы: завышенная или заниженная самооценка, негативизм, невротическое поведение. Принципиальным моментом является то, что вторичные и третичные нарушения могут влиять на первичный дефект, усугубляя его, если не проводится целенаправленная и систематизированная коррекционно-реабилитационная работа [1, с. 30].

Исследователь Л. С. Выготский выделял важную закономерность — соотношение первичного и вторичного дефектов: «Чем дальше отстоит симптом от первопричины, тем он более поддается воспитательному и лечебному воздействию. Недоразвитие высших психологических функций и высших характерологических образований, являющееся вторичным осложнением при умственной отсталости и психопатии, на деле оказывается менее устойчивым, более поддающимся воздействию, более устранимым, чем недоразвитие низших, или элементарных процессов, непосредственно обусловленное самим дефектом» [1, с. 117]. Исходя из этого, чем дальше разведены между собой первичный дефект биологического происхождения и вторичный симптом (нарушение в развитии психических процессов), тем более эффективна коррекция и компенсация последнего с помощью психолого-педагогических и социокультурных средств.

На первом этапе исследования мы изучили особенности мышления воспитанников по методикам «Нелепицы», «Обведи контур», «Лабиринт», «Раздели на группы», «Исключи лишние». В выборку вошли дошкольники старшей и средней групп с интеллектуальной недостаточностью (20 человек) и детей старшей и средней групп без ОПФР (20 человек) (рисунок 1).

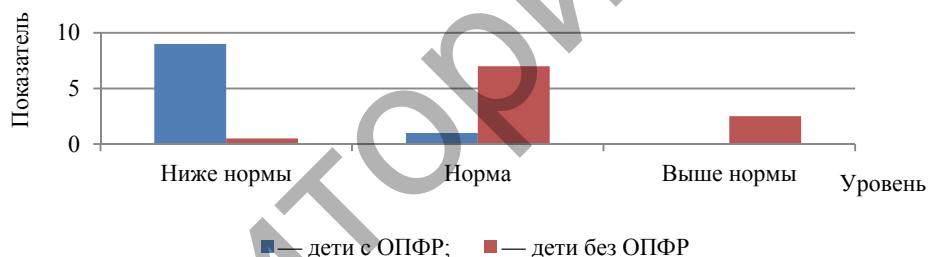


Рисунок 1 — Уровень мышления детей дошкольного возраста

Очевидно, что мышление детей с ОПФР и детей без ОПФР существенно отличается. Мы организовали кружок «Мастер Лего» с дошкольниками с ОПФР и дошкольниками без ОПФР, формируя и одни и те же знания, умения и навыки. Равные условия развития мышления через кружковую деятельность позволят нам изучить ее динамику. Указанный кружок является авторским.

Программа кружка «Мастер ЛЕГО» (5—7 лет)

Пояснительная записка. Занятия по программе «Мастер ЛЕГО» положат начало формированию у воспитанников мышления через формирование проектных умений, знаний об устройстве конструкций, их месте в окружающем мире, а также творчество. Реализация программы позволит стимулировать интерес и любознательность, развивать способности к решению проблемных ситуаций — умению исследовать проблему, анализировать имеющиеся ресурсы, выдвигать идеи, планировать решения и реализовывать их, расширит активный словарный запас учащихся.

Формы и методы работы: практическая работа, наблюдение, беседа, дидактические ЛЕГО-игры, мини-рассказы, создание историй, творческое моделирование, викторины, презентация.

Конструирование выполняется воспитанниками в форме проектной деятельности. Форма работы может быть индивидуальной, коллективной и групповой. Все это позволяет сделать занятия интересными и увлека-

тельными. Дошкольники выполняют задания педагога, испытывают собранные модели и анализируют предложенные конструкции. Далее они выполняют самостоятельную работу по теме, предложенной педагогом.

Помощь педагога при данной форме работы сводится к определению основных направлений работы, консультированию воспитанников, а также помощи тем из них, которые в силу своих индивидуальных способностей не могут работать самостоятельно.

Цель кружка: создание оптимальных условий для развития мышления воспитанников посредством освоения ЛЕГО-конструирования.

Задачи кружка:

- развивать мышление в процессе формирования основных приемов мыслительной деятельности;
- развивать психические познавательные процессы;
- развивать познавательную активность и самостоятельную мыслительную деятельность воспитанников;
- формировать навыки творческого мышления;
- формировать умение действовать в соответствии с инструкциями педагога и передавать особенности предметов средствами конструктора «ЛЕГО»;
- формировать и развивать коммуникативные умения — общаться и взаимодействовать в коллективе, работать в парах, группах, уважать мнение других, объективно оценивать свою работу и деятельность сверстников.

Для освоения программы «Мастер ЛЕГО» необходимо владеть определёнными знаниями и умениями.

Дошкольники должны знать: основные детали ЛЕГО-конструктора (назначение, особенности); простейшие основы механики (устойчивость конструкций, прочность соединения); технологическую последовательность изготовления несложных конструкций; правила поведения в процессе группового обсуждения и презентации проекта.

Дошкольники должны уметь: осуществлять подбор деталей, необходимых для конструирования; конструировать, ориентируясь на пошаговую схему изготовления конструкции; конструировать по образцу; работать в группе, в паре; с помощью педагога анализировать, планировать предстоящую практическую работу, осуществлять контроль качества результатов собственной практической деятельности; реализовывать творческий замысел; терпеливо и уважительно слушать решения, предлагаемые товарищами, даже если они значительно отличаются от собственного варианта решения; представлять от имени группы сообщая сделанный проект; объективно оценивать свою работу и деятельность одноклассников.

Содержание

Тема 1. Игры с конструктором «ЛЕГО» (4 часа): изучение вариантов скреплений, видов крепежа.

Тема 2. Я учусь строить (8 часов): работа с мозаикой, составление узоров из деталей.

Тема 3. Как прекрасен этот мир (10 часов): предполагается создание проектов (например, «Улица полна неожиданностей», «Транспорт будущего», «Беседка для мамы», «Фермерское хозяйство», конструирование макетов диких животных, игра «Симметрия»).

Тема 4. Мир животных (8 часов): предполагает занятия о подводном царстве, о несуществующих животных, о жителях других планет.

Тема 5. Мир фантазии (2 часа): предполагает занятия на фантазирование с использованием известных знаний.

Заключение. Мышление детей с интеллектуальной недостаточностью развивается по тем же законам, что и у дошкольников без особенностей развития. У них формируются такие же, как у воспитанников с нормальным интеллектуальным развитием, виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое), действия (предметные, образные, умственные), операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и формы (понятия, суждения, умозаключения). Однако мыслительной деятельности детей с недостатками умственного развития присущи и специфические черты. Их мышление развивается значительно медленнее и в более поздние сроки. Отмечается растянутость этапов становления мышления. Не все виды мышления, особенно словесно-логическое, достигают такого уровня, который прослеживается в мыслительной деятельности нормально развивающихся сверстников. Мыслительные операции протекают у учащихся специальных (коррекционных) школ-интернатов с большим своеобразием. Наблюдается фрагментарность анализа и синтеза, сравнение предметов по несущественным признакам, чрезмерное расширение или, наоборот, неправомерное ограничение оснований для обобщения.

Таким образом, для развития всех видов мышления детей с интеллектуальной недостаточностью требуется планомерное педагогическое сопровождение, в ходе которого ребенок приучается анализировать, обобщать, строить умозаключения и проверять их правильность, т. е. приучается мыслить.

Список использованных источников

1. Доман, Г. Гармоничное развитие ребенка / Г. Доман. — М. : Аквариум, 1996. — 448 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НЕСТЕРЕОСКОПИЧЕСКИХ СПОСОБОВ ВОСПРИЯТИЯ ПРОСТРАНСТВА СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Введение. Недостаточность зрительного восприятия, имеющая место у лиц с нарушениями зрения, в детском возрасте усугубляется как возрастными особенностями зрительного восприятия, так и своеобразием психофизического развития в условиях зрительной депривации. Это, в свою очередь, детерминирует возникновение у данного контингента значительных затруднений в процессе восприятия предметов и объектов окружающего мира: трудности в определении формы, величины, цвета, пространственного расположения предметов и временной последовательности, телесности предметов, расстояния между ними, глубины пространства, в осуществлении зрительно-пространственной ориентировки, в соотношении предметов, в восприятии движущихся объектов и др. [1, с. 6].

При отсутствии развитого глубинного зрения труднее различать глубину, рельеф, поверхность, правильно оценивать взаиморасположение предметов в пространстве, заслоненность предметов друг другом, перспективу в изображении, затруднения в макро- и микроориентации пространства, овладении измерительными навыками, происходит нарушение моторного развития [2, с. 34].

В связи с актуальностью проблемы и малой её разработанностью целью нашей работы является формирование нестереоскопических способов восприятия пространства у старших дошкольников с нарушениями зрения.

Задачи:

- 1) изучить и проанализировать психолого-педагогическую, методическую, медицинскую и специальную литературу по данной теме;
- 2) изучить уровень сформированности нестереоскопических способов восприятия глубины пространства у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения;
- 3) разработать и внедрить в коррекционно-педагогический процесс комплекс нестереоскопических способов, способствующих развитию навыков полноценного глубинного стереоскопического зрения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

В основу нашей деятельности легли как общепедагогические принципы, так и положения специальной психологии и педагогики.

Основная часть. Эффективность осуществляемой деятельности по проблеме исследования проверяли в течение учебного года в старшей группе ГУО «Специального ясли-сада № 30 г. Мозыря». В исследовании приняли участие 25 старших дошкольников с нарушениями зрения. Работу по формированию нестереоскопических способов восприятия пространства разделили на три этапа: 1) организационно-диагностический (сентябрь) — определение целей и задач; 2) структурно-содержательный (сентябрь—май) — поэтапное внедрение плана реализации педагогического опыта; 3) контрольно-оценочный (май) — обобщение результатов реализации педагогического опыта.

На организационно-диагностическом этапе выявили уровень сформированности зрительного восприятия, пространственных отношений и ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста, имеющих нарушения зрения. Для оценки уровня развития пространственной ориентировки и пространственных отношений использовали контрольно-оценочный компонент к подразделу «Пространственное ориентирование и мобильность» проекта программы коррекционно-развивающей работы «Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения» [3, с. 35]. Для оценки уровня развития зрительного восприятия использовали контрольно-оценочный компонент к подразделу «Развитие зрительного восприятия» проекта программы коррекционно-развивающей работы «Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения». Дополнительно использовали диагностические методики, разработанные Л. А. Рудаковой, С. Г. Шевченко, Л. И. Плаксиной, Л. Б. Осиповой с некоторой их модификацией.

Качественный анализ данных обследования определил исходный уровень зрительного восприятия и пространственных представлений каждого ребенка. Это позволило объединить детей в подгруппы для осуществления дифференцированного подхода в коррекционно-образовательном процессе. Для проведения систематической, целенаправленной работы определили круг задач по формированию нестереоскопических способов глубины пространства и систематизировали их по этапам работы, учитывая этапы лечебно-восстановительной работы.

По результатам диагностики проводили коррекционно-развивающую работу по этапам обучения с использованием дидактических игр и упражнений, внедряя информационно-коммуникационные технологии. Первый этап — оценка восприятия в большом пространстве (в группе, кабинете, спальне, на участке детского сада). Для правильного определения глубины и ориентации в макропространстве формировали у дошкольников умение глазомерной оценки расстояний между предметами, а также с использованием условных мерок.

Активно использовали игры и упражнения с включением зрительной, зрительно-двигательной, двигательнотактильной чувствительности оценки расстояний между предметами, а также дифференцировали их в зависимости от остроты зрения.

На втором этапе коррекционно-развивающей работы формировали у старших дошкольников с нарушениями зрения представления о нестереоскопических признаках глубины пространства и умения использовать их для оценки пространственных отношений объектов с помощью таких способов, как наложение или перекрытие контуров, изменение видимых размеров предмета и анализа теневых характеристик.

На данном этапе работу начинали с формирования у дошкольников понятия «перекрытие (зашумлённость, заслоняемость)». Это понятие формировали на разном дидактическом материале, начиная с натуральных предметов пространства, затем использовали игрушки, геометрические фигуры, их цветные, силуэтные и контурные изображения, перенося умения видеть и воспроизводить эти отношения на предметном рисунке, магнитной доске, отражая в речи свои действия. Параллельно с этим проводили упражнения для развития фузионных резервов, способствующих слиянию и совмещению двух изображений в одно. Далее вели работу по формированию у дошкольников понимания зависимости величины предмета от расстояния до него, знакомили с понятием о линейной перспективе. На данном этапе важен имеющийся у воспитанников запас зрительных представлений, связанных с прошлым опытом. Формировали умения видеть перспективные изменения формы и цвета предмета в пространстве, знакомили с воздушной перспективой.

На третьем этапе закрепляли представления об изобразительных признаках глубины пространства, знакомили старших дошкольников с многоплановыми картинками и, соответственно, с планами изображения (передний, средний, задний). Рассматривая изображение, ребенок знакомится с элементами рисунков, определяет расстояние между ними, их размер и постепенно учится видеть глубину пространства на картине, тем самым расширяет свои представления и речь. Для достижения этих целей разработали схему описания глубины пространства на иллюстрациях произведений живописи.

Заключение. Анализ и наблюдения за детьми при повторной диагностике показали, что у воспитанников увеличился объём знаний и представлений о пространственной ориентировке и понимание пространственных отношений: лучше ориентируются в микропространстве и макропространстве, четко ориентируются в собственном теле, выделяя правую и левую стороны, ориентируются в пространстве с точкой отсчета «от себя», определяют пространственное положение объектов относительно себя, друг друга, относительно других объектов, плоскости; уверенно используют пространственную терминологию, передающую как прямое направление («вперед», «слева», «вверху» и т. д.), так и промежуточное («верхний правый», «левый правый»), понимают и используют в нужном назначении предлоги («над», «под», «между», «около», «за», «перед» и др.). Дети самостоятельно зрительно и с помощью условных мерок определяют расстояние в макропространстве и на плоскости, определяют удаленность по величине, анализируют расположения предметов в группе (от 3 до 5 предметов). Дети стали более уверенны в своих движениях: в построении в круг, в перестроении в шеренгу, в беге в рассыпную, в метании в цель.

Применение специальной системы в коррекционно-образовательном процессе со старшими дошкольниками с нарушениями зрения по формированию нестереоскопических способов пространства показало, что у воспитанников появились навыки анализа глубины пространства, ориентировки в трехмерном пространстве, зрительно-моторной координации, сформировались измерительные навыки в большом и малом пространстве. Дети понимают и анализируют особенности линейной и воздушной перспектив с помощью нестереоскопических способов; оценивают пространственные отношения между предметами на полисенсорной основе и анализируют положение одного объекта относительно других в большом пространстве и на плоскости картины. Дети научились практически использовать полученные знания в деятельности с новыми объектами в свободном пространстве, моделировать пространственные отношения на плоскости. В результате всего комплекса мероприятий у старших дошкольников повысились стереоскопические возможности, что создает предпосылки для развития глубинного пространственного зрения. Представим эффективность разработанной системы коррекционно-педагогических упражнений по формированию нестереоскопических способов пространства у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (рисунок 1).

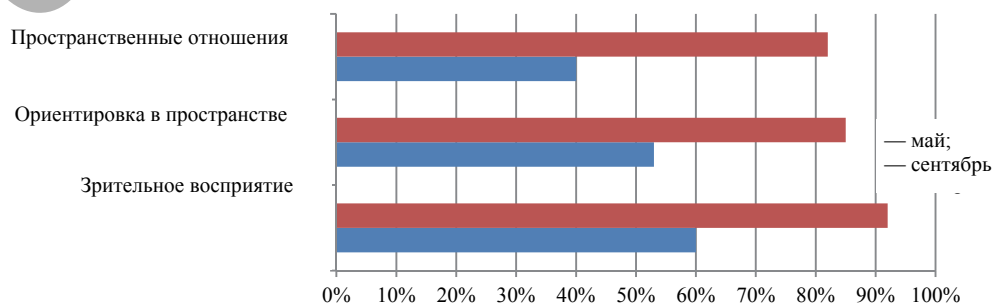


Рисунок 1 — Уровень развития восприятия пространства детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что комплексное воздействие ортоптических методов и поэтапное использования данной коррекционно-педагогической системы по формированию нестереоскопических способов являются достаточно эффективными средствами для развития глубинного зрения, закрепления результатов лечения амблиопии и косоглазия, подготовки детей к школьной деятельности.

Список использованных источников

1. Развитие восприятия у ребёнка / Л. П. Григорьева [и др.] // Приложение к журналу «Дефектология». Вып. 6. — М. : Школа-Пресс, 2001.
2. Развитие восприятия у ребёнка : пособие для коррекцион. занятий с детьми с ослаблен. зрением в семье, дет. саду, нач. шк. / Л. П. Григорьева [и др.]. — М. : Школа-Пресс, 2001. — 96 с.
3. Плакшина, Л. И. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения / Л. И. Плакшина, Л. А. Григорян. — М. : Город, 1998. — 56 с.

УДК: 373.2:157.9.022.4

О. Я. Ярыч

Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, Киев, Украина

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Введение. Основной задачей современного специального образования дошкольников с нарушениями зрения является обеспечение такого развития и саморазвития личности ребенка, которое превращает его в субъект собственной жизнедеятельности. Фундамент самостоятельности у дошкольников с нарушениями зрения закладывается на границе раннего и дошкольного возраста. Дальнейшее развитие их самостоятельности как значимого личностного качества в период дошкольного детства связано с освоением разнообразных видов деятельности.

Основная часть. Под самостоятельностью как компонентом способности личности исследователями понимается: способность устанавливать основания для тех или иных поступков, т. е. выбор поведения (С. Л. Рубинштейн); способность к обособлению своей позиции (Р. Кондратьев); способность к независимой реализации структурных блоков деятельности (Г. Шукина); способность планировать, систематизировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность без постоянного внешнего руководства и помощи (К. Платонов); способность соотносить свои стремления и возможности, адекватно оценивать процесс и результат своей деятельности (Л. Ростовецкая).

С позиции отношения самостоятельность рассматривается как обобщенный компонент отношения личности к выполнению своих обязанностей, к процессу деятельности, результату, направленность на независимость, автономность своей социальной практики и взаимоотношений с людьми (Л. Ростовецкая, М. Шилова, П. Виноградов).

Структурно-функциональный анализ самостоятельности функции саморегуляции: исполнительская, производящая, инициативная, творческая. Так, Н. Бочкина подчеркивает, что самостоятельность выступает, с одной стороны, как форма проявления творческих возможностей личности, с другой — как форма принятия целесообразности и осознания социальной необходимости определенного поведения и деятельности [1]. Самостоятельность проявляется в отношении личности к внешним требованиям и обстоятельствам, в мотивационном состоянии готовности к самоорганизации, а также в сознательной саморегуляции своих состояний, действий, отношений.

Рассматривая самостоятельность как интегративное свойство личности, виды деятельности связаны с освоением детьми комплекса разнообразных умений универсального характера, общих для всех видов деятельности (умений целеполагания, планирования, контроля, прогнозирования и пр.), а также умений, специфических для каждого вида деятельности (игровых, познавательных, трудовых и пр.). Активное овладение различными видами деятельности приводит к формированию самостоятельности как доминирующей черты старшего дошкольника с нарушениями зрения.

Особое значение приобретает тот факт, что в процессе развития самостоятельности ребенок приобретает способность к общему подходу в решении задач деятельности: умение принять цель или выдвинуть ее самому, понять условия решения задачи, найти способы ее решения, соотнести полученный результат с целью, внести коррективы, используя необходимые контрольно-оценочные действия.

Следует подчеркнуть, что для успешного вхождения в учебную деятельность особое значение имеет уровень самостоятельности с элементами творчества. Опыт самостоятельной творческой деятельности, полученный ребенком в дошкольные годы, развивает в нем уверенность в своих силах, снижает тревожность при столкновении с новыми проблемами, создает привычку самостоятельно искать пути решения, учитывая имеющиеся условия, т. е. приводит к формированию комплекса черт, показательных для высокого уровня готовности к школе.

Вместе с тем в широкой практике наблюдается недооценка воспитателями значения самостоятельности для становления готовности детей к обучению в школе. Основные установки воспитателей в этом вопросе связаны с формированием у детей специальных знаний и умений, развитием исполнительских способностей, организованности и дисциплины. Задача воспитания самостоятельности не осознается как интегративная и всеобъемлющая, а ее решение осуществляется эпизодически, фрагментарно. Это приводит к тому, что многие дошкольники не реализуют свой возрастной потенциал самостоятельности и не достигают необходимого уровня готовности к решению задач школьного обучения [3].

В условиях организации детской деятельности самостоятельность дошкольников развивается от репродуктивного, воспроизводящего характера (самостоятельное воспроизведение образцов, способов действий и пр.) к самостоятельности с элементами поисковой деятельности и творчества. Творчество выступает высшей формой проявления самостоятельности ребенка. Творческая деятельность развивается у старших дошкольников с нарушениями зрения способность самостоятельно обнаруживать новые решения проблем, новые способы выражения своих замыслов, способность гибко и вариативно использовать имеющиеся умения и знания. К концу старшего дошкольного возраста в условиях соответствующего воспитания у детей должен сложиться высокий уровень самостоятельности, для которого характерно: стремление к самостоятельности (в познании, общении, деятельности), умение действовать по собственной инициативе, замечать необходимость своего участия в тех или иных обстоятельствах; умение выполнять привычные дела без обращения за помощью и контроля взрослого; умение сознательно действовать в ситуации заданных требований и условий деятельности (действовать по правилам, поставленным условиям, инструкции); умение осознанно действовать в новых условиях (поставить цель, учесть новые условия деятельности, осуществить элементарное планирование, получить результат); умение осуществлять элементарный самоконтроль и самооценку результатов деятельности с позиции цели и требований; умение переносить известные способы действий в новые условия, комбинировать и вариативно использовать имеющийся опыт, знания, умения, проявлять творческий подход к разрешению задач.

Воспитание самостоятельности у старших дошкольников связано с соблюдением ряда педагогических условий. Базовой основой для самостоятельности является постоянное обогащение арсенала умений, способов действий и знаний детей. При этом воспитатель добивается высокой степени осознания детьми смысла осуществляемой им деятельности через понимание связи «цель—результат», зависимости получаемого результата от условий, средств и способов деятельности.

Старшие дошкольники осваивают различные способы саморегуляции деятельности: приемы самоконтроля, самопроверки, самооценки успешности своей деятельности. Задача воспитателя — активно побуждать детей к проявлению инициативы и творчества. С этой целью он формирует интерес к самостоятельным действиям, постоянно изменяет условия деятельности, ставит новые задачи, требующие от детей сознательного применения знакомых способов в новых условиях [2].

С учетом того, что развитие самостоятельности идет у детей разными темпами, широко используются внешние, наглядные средства, облегчающие детям самостоятельное построение деятельности и правильную ее самоорганизацию. Это могут быть инструкционные карты с поэтапным отражением процесса ручного труда, схемы наблюдений, предметные и графические модели, алгоритмы действия и пр. Опираясь на данные средства, старший дошкольник будет приобретать ценные навыки самостоятельного планирования, последовательного осуществления деятельности, контроля и оценки результатов.

Заключение. Воспитателю детей с нарушениями зрения необходимо насыщать жизнь детей разнообразными ситуациями, требующими нестандартного подхода, проявления воображения и творчества. Тактика руководства детьми должна постоянно меняться: от прямых приемов (показ, объяснение) воспитатель может переходить к косвенным (совет, аналогия, обращение к личному опыту), побуждать к творческому поиску решений. При этом воспитатель развивает волю и настойчивость детей, поддерживает желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца, нацеливает на получение высокого результата и его оценку.

Наблюдая за развитием детей с позиции их готовности к школьному обучению, воспитатель должен фиксировать, как ребенок принимает цель деятельности, как учитывает условия ее осуществления, какие способы применяет для достижения результата, сопоставляет ли полученный результат с поставленной целью, осуществляет ли элементарный контроль, как относится к деятельности (проявляет интерес, настойчивость, удовлетворенность). В зависимости от результатов анализа действий ребенка происходит соответствующая коррекция педагогического подхода.

Стимулируя развитие самостоятельности, воспитатель раскрывает перед детьми их новые возможности, показывает рост достижений и связывает растущую самостоятельность с успешной перспективой обучения в школе. Результатом планомерной воспитательной работы становится готовность дошкольников к решению новых задач на ступени начала школьного обучения.

Список использованных источников

1. Бочкина, Н. В. Формирование самостоятельности у старших школьников : автореф. дис. ... канд. пед наук / Н. В. Бочкина. — Волгоград, 1982. — 16 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский — М. : Педагогика 1991. — 479 с.
3. Психологии личности и деятельности дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. — М. : Просвещение, 1965. — 295 с.

ИНТЕГРИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ УКРАИНЫ

Введение. Реалии настоящего характеризуются глобальным реформированием всех сфер социальной жизни Украины, выдвижением новых требований к системе общего образования, в том числе и к специальному образованию. В современном обществе наблюдается тенденция увеличения количества детей, рожденных с различными отклонениями от нормы: ранний детский аутизм, детский церебральный паралич, синдром Дауна и др.

Особенно остро встает вопрос своевременной социальной, психологической и педагогической помощи детям с инвалидностью. Необходимость поддержки детей с ограниченными возможностями чрезвычайно актуальна, поскольку большинство детей остро чувствуют все проблемы адаптации к социуму.

Интегрирование детей с нарушениями психофизического развития в общеобразовательное пространство Украины как одно из направлений гуманизации всей системы образования соответствует приоритетам государственной политики. На смену «державоцентристській» (укр.) образовательной системы, где главными целями являются формирование личности с определенными эталонами и подчинение собственных интересов государственным с жесткой регламентацией учебного процесса, должна идти «дитиноцентристська» (укр.) система образования, в которой доминирует ориентация на интересы ребенка, на удовлетворение его потребностей [1].

Основная часть. В течение последнего десятилетия отечественные ученые, в частности В. Бондарь, А. Колупаева, Т. Евтухова, В. Ляшенко, О. Мартычук, И. Иванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко и др., посвящают свои труды исследованию проблемы привлечения детей с особыми потребностями к обучению в общеобразовательных учебных заведениях, их реабилитации и социализации к общественным нормам.

Учеными выделены основные составляющие успешного внедрения инклюзивного образования [1; 2]:

- формирование новой философии общества относительно позитивного отношения к детям и лицам с особенностями психофизического развития и инвалидностью, толерантного отношения всех участников образовательного процесса к совместному обучению детей с особенностями психофизического развития их ровесниками;
- определение приоритетов государственной политики в сфере образования в части обеспечения конституционных прав и государственных гарантий детям с особыми образовательными потребностями; совершенствование нормативно-правового, научно-методического, финансово-экономического обеспечения, ориентированного на внедрение инклюзивного обучения;
- формирование образовательно-развивающей среды для детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учреждениях;
- разработка учебно-методического обеспечения образовательного процесса в условиях инклюзивного обучения;
- повышение социальной ответственности семьи в воспитании ребенка с особыми образовательными потребностями, активное участие местного сообщества в реализации инклюзивной практики;
- подготовка педагогических кадров для работы с такими детьми в условиях инклюзивного обучения.

В основу стратегии интегрирования детей в систему образования Украины положена концепция целостного подхода к обучению и воспитанию, предусматривающая реализацию прав и возможностей каждого человека, прежде всего, это равный доступ к получению качественного образования. Принцип доступности является одним из приоритетных в обеспечении равных возможностей для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Он иллюстрирует не только медицинские основы в отношении людей с психофизическими нарушениями, но прежде всего предоставление им надлежащей поддержки для успешной адаптации в окружающем мире, адаптацию социальной среды в целях удовлетворения разносторонних потребностей людей с ограниченными возможностями, в том числе образовательных. Итак, важная задача отечественной системы образования в условиях европейского интегрирования — это удовлетворение образовательных потребностей каждого индивида, в том числе с нарушениями психофизического развития, по месту жительства, т. е. без отрыва от семьи, друзей, привычного социального окружения. Эти вопросы призвана решить новая система организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая основывается на принципе обеспечения их основного права учиться в общеобразовательном учреждении с соответствующим психолого-педагогическим сопровождением и коррекционно-реабилитационной поддержкой [3].

Система специального образования в Украине имеет вертикально-горизонтальную структуру. Вертикальная структура базируется на возрастных особенностях детей и уровнях общеобразовательных программ. Горизонтальная структура учитывает психофизическое развитие ребенка, особенности его познавательной деятельности и характер нарушения.

В дошкольный период (вертикальная структура) дети находятся на домашнем содержании, в детских дошкольных учреждениях, дети-сироты — в домах ребенка. Специальную помощь дети с нарушениями психофизического развития могут получать в центрах раннего вмешательства, центрах реабилитации, психолого-медико-педагогических центрах и специальных дошкольных учреждениях. Для детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития функционируют специальные детские дошкольные учреждения, детские учебные заведения компенсирующего типа, специальные группы при дошкольных учебных заведениях комбинированного типа, дошкольные группы при специальных школах, реабилитационные центры.

Горизонтальная структура специального образования в Украине представлена различными типами специальных заведений: для детей с нарушениями слуха, слабослышащих, с нарушениями зрения, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, для умственно отсталых, с задержкой психического развития.

Значительную роль в социально-педагогической поддержке детей с особенностями психофизического развития играют общественные организации и родители детей. Они пытаются влиять на формирование государственной политики по расширению форм общественной помощи этим детям, обеспечению им свободного доступа к качественному образованию, сфер жизнедеятельности, созданию условий для наиболее полного раскрытия их потенциала и максимально возможного уровня общего развития, образования, интеграции в общество.

Характерной особенностью нашего времени является реконструкция системы специального образования на демократических, гуманистических началах, создание в стране альтернативных моделей психолого-педагогической поддержки, механизмов для свободного выбора форм обучения, уровня и диапазона образовательных потребностей. В основу этого подхода положены два принципа:

- не отрывать ребенка от семьи и общества, когда это возможно, и способствовать естественному процессу его социализации;
- разработать и апробировать дополнительные модели специального образования и предоставить возможность родителям детей с особенностями психофизического развития выбора форм и видов будущего образования [4].

Учеными отмечены основные принципы инклюзивного образования:

- все дети должны учиться вместе во всех случаях, когда это оказывается возможным, несмотря на определенные трудности или различия, существующие между ними;
- учебные заведения должны признавать и учитывать различные потребности своих учеников путем согласования различных видов и темпов обучения;
- обеспечение качественного образования для всех путем разработки соответствующих учебных планов, принятия организационных мер, разработки стратегии преподавания, использования ресурсов и партнерских связей со своими общинами;
- дети с особыми образовательными потребностями должны получать любую дополнительную помощь, которая может понадобиться им для обеспечения успешности процесса обучения. Она является наиболее эффективным средством, которое гарантирует солидарность, соучастие, взаимоуважение, понимание между детьми с особыми потребностями и их ровесниками.

Интегрирования детей в образовательный процесс — это создание таких условий, при которых все участники учебно-воспитательного процесса имеют равный доступ к образованию, в том числе дети с особыми образовательными потребностями, которые учатся в дошкольных и общеобразовательных школах.

Преимуществами инклюзивного образования для детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями являются: целенаправленное общение со сверстниками — улучшается когнитивное, моторное, языковое, социальное и эмоциональное развитие детей; ровесники играют роль моделей для детей с особыми образовательными потребностями; владение новыми умениями и навыками происходит функционально; обучение проводится с ориентацией на сильные качества, способности и интересы детей; у детей есть возможности для налаживания дружеских отношений со здоровыми сверстниками и участия в общественной жизни.

Но именно в дошкольном детстве для других детей также есть преимущества: дети учатся естественно воспринимать и толерантно относиться к человеческим различиям; налаживать и поддерживать дружеские отношения с людьми, которые отличаются от них; учатся сотрудничеству; вести себя нестандартно, быть изобретательными, а также сочувствовать другим.

Впрочем, наряду с несомненным позитивом можно выделить существенные недостатки современной системы специального образования:

- изолированность детей с психофизическими нарушениями в специальных школах-интернатах, которые являются основными специальными образовательными учреждениями; такая изолированность имеет много негативных социальных последствий, в частности, отчуждение семьи от воспитательного процесса; социальная инфантильность учащихся; ограниченность развития жизненных компетенций и т. п.;
- несовершенство законодательства в области образования, что приводит к отсутствию механизмов развития и финансирования системы инклюзивного обучения;
- недостаточное материально-техническое и кадровое обеспечение общеобразовательных учебных заведений (отсутствие специального вспомогательного учебного оборудования, специально разработанных учебных методик и программ инклюзивного обучения, недостаточная численность специально подготовленных специалистов для работы с инвалидами);

- непридатність будівель дитячих загальноосвітніх навчальних закладів (в тому числі всередині) для безперешкодного доступу до них дітей з особливими потребами;
- недостатня особистісна орієнтованість навчально-виховного процесу дошкільних навчальних закладів, які викликають труднощі емоційного та особистісного розвитку дітей, неадекватні уявлення про свої якості, здібності та можливості;
- недостатня психологічна готовність дітей та педагогів до спільного навчання з особами з інвалідністю та низька ефективність корекційно-розвивальних занять вихователів;
- відсутність ліцензованого психолого-педагогічного інструментарію для діагностики порушень, що ускладнює правильне комплектування спеціальних закладів та організацію відповідного навчання.

Висновок. Інтегрування дітей дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку в Україні потребує детального як теоретично-наукового підходу, так і втілення теоретичних ідей в практичній діяльності з професійною обробкою всіх її складових.

Список використаних джерел

1. *Колупасва, А. А.* Інтегрована освіта: реальність та перспективи : [монографія] / А. А. Колупасва. — Київ : Саміт-Книга, 2009. — 272 с.: іл. — (Серія «Інтегрована освіта»).
2. *Мартинчук, О. В.* Основи корекційної педагогіки : [навч.-метод. посіб. для студентів напрямку підготовки «Дошкільна освіта»] / О. В. Мартинчук. — Київ : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2010. — 288 с.
3. *Будник, О. Б.* Інтегрована освіта : навч. посібник / О. Б. Будник. — Івано-Франківськ : ПП Бойчук А. Б., 2015. — С. 6.
4. *Бондар, В.* Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи / В. Бондар. — Режим доступу: <http://www.canada-ukraine.org/>. — Дата доступу: 12.01.2018.

УДК 373+373.1

Т. В. Александрович

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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной. Существующие реалии инициируют создание моделей образования, направленных на полноценное развитие каждой личности в максимально возможном диапазоне ее индивидуальных психологических ресурсов и предоставление возможностей для последующей самодостаточной, инициативной и продуктивной жизнедеятельности. Эти задачи являются общими для всех групп обучающихся, но особую актуальность они приобретают по отношению к одаренным детям, интеллектуальный и творческий потенциал которых все больше рассматривается в качестве основного капитала государства. Поэтому создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач современного образования.

Основная часть. Педагогическая поддержка — это профессиональная деятельность педагогов, направленная на оказание помощи детям в решении их проблем (О. С. Газман) [1]. Среди функций педагогической поддержки важной является помощь обучающемуся в его становлении как личности, признание его уникальности, индивидуальности, раскрытие и поддержка его актуальных и потенциальных возможностей, создание условий для их максимальной реализации. Поэтому одним из слагаемых системы педагогической поддержки одаренным детям является создание такой образовательной среды, которая обеспечивала бы всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития, проявления творческой активности как одаренных детей и детей с повышенной готовностью к обучению, так и детей со скрытыми формами одаренности.

В современной психолого-педагогической науке одаренность рассматривается как динамическое явление, как целостная система множества различных по своей природе, но взаимосвязанных качеств личности. С психологической точки зрения одаренность, во-первых, представляет собой очень сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики. Во-вторых, одаренность многолика, ее проявления зависят от возраста и характеризуются большой индивидуальностью, что определяется исключительно своеобразным сочетанием разных сфер психики одаренного человека. В-третьих, различны критерии, используемые для оценки феномена одаренности. Вследствие этого одаренность различают по широте проявления — общая и специальная; типу предпочитаемой деятельности — интеллектуальная, академическая, творческая, художественная, психомоторная, социальная и т. д.; интенсивности проявления — явная и скрытая (непроявившаяся); темпу психического развития — одаренные с нормальным темпом возрастного развития или же со значительным его опережением; возрастным особенностям проявления — стабильная или преходящая (возрастная); личностным, гендерным (социально-половым) и иным особенностям (Н. С. Лейтес, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков и др.).

В «Рабочей концепции одаренности» отмечается, что признаки одаренности имеют два аспекта: инструментальный (способы деятельности) и мотивационный, характеризующий отношение к тем или иным сторонам действительности, а также к своей деятельности. Мотивационному компоненту поведения ребенка с признаками одаренности характерны:

- 1) повышенная, избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т. д.) либо к определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т. д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовлетворения;
- 2) ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело. Наличие столь интенсивной склонности к определенному виду деятельности имеет своим следствием поразительное упорство и трудолюбие;
- 3) повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности;

4) предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов;

5) высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству [2].

Дошкольное детство — период, когда растущий человек особенно нуждается в педагогической поддержке, без которой его дарования могут не раскрыться, а задатки не реализоваться в способности. Экспериментальное исследование по педагогической поддержке детей с признаками одаренности было проведено в ГУО «Ясли-сад № 31 г. Бреста». На констатирующем этапе исследования с помощью методики А. И. Савенкова «Интеллектуальный портрет» [3] были выявлены дети старшего дошкольного возраста, превосходящие основные нормы и уровень развития познавательных функций, отличающиеся остротой мышления, наблюдательностью и исключительной памятью, проявляющие выраженную и разностороннюю любознательность, часто и на длительное время погружающиеся в то или иное занятие, выделяющиеся умением хорошо излагать свои мысли, и составлена программа педагогической поддержки детей с высоким уровнем интеллектуально-творческого потенциала. В основу программы была положена стратегия индивидуализации образования, основным признаком которой является принцип индивидуализации обучения, основанный на всестороннем и всеобъемлющем учете уровня развития и способностей каждого ребёнка, формирование на этой основе индивидуальных планов развития и обучения, программ стимулирования и коррекции способностей. В программу были включены задачи на развитие конвергентного и дивергентного мышления, воображения, памяти, восприятия, внимания, а также задания, направленные на формирование и развитие познавательной сферы ребёнка — умение добывать информацию, проводить самостоятельное исследование, делать сравнения, давать оценки, аргументировано доказывать правильность точки зрения, формулировать и высказывать суждения, делать умозаключения.

При работе с детьми с признаками интеллектуально-творческой одаренности учитывались возможности ребенка, работа строилась по следующему плану: оценка уровня развития ребёнка, его интеллектуально-творческого потенциала; постановка долго/краткосрочных целей образования и путей их достижения; определение времени, за которое ребёнок должен освоить индивидуальную образовательную программу; определение способов оценки успехов ребенка. Программа предусматривала также участие родителей в ее реализации. Для повышения компетентности родителей в области воспитания и развития интеллектуально одаренных детей программой предусматривалось создание информационного клуба «Будем знать», работа педагогической гостиной «На все вопросы найдем ответы», консультирование родителей и разработка рекомендаций по воспитанию и развитию детей с предпосылками интеллектуально-творческой одаренности.

Заключение. Своевременная организация поддержки одаренных детей позволяет педагогу разглядеть и раскрыть едва проявивший себя росток детской одаренности, не дать потускнеть, помочь ребенку освоить свой дар, сделать его достоянием своей индивидуальности, проявить заботу об одаренных детях, так как именно их интеллектуальные, творческие и другие достижения имеют не просто личный, а социальный смысл.

Список использованных источников

1. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. — М., 1995. — Вып. 3. — С. 58—64.
2. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Боговяленская, науч. ред. В. Д. Шадриков. — М.: Академия, 2003. — 68 с.
3. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе / А. И. Савенков. — М.: Академия, 2000. — 232 с.

УДК 376

Н. А. Василевич, Р. М. Ромославская

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО ПО ПРОФИЛАКТИКЕ РАННЕГО РОДИТЕЛЬСТВА У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Введение. В каждой конкретной ситуации социально-педагогической деятельности перед педагогом социальным стоит не только проблема выбора эффективных технологий решения возникающих проблем, но и предотвращения или ограничения негативных социальных явлений и их последствий. Осуществляемая педагогом социальным в учреждении общего образования профилактическая деятельность представляет собой комплекс мер, направленных на предупреждение возникновения в микросоциуме социальных патологий (пьянство и алкоголизм, наркомания, проституция и т. п.) и их последствий. Снижение возраста начала половых отношений, продолжающийся увеличиваться разрыв между физиологической и социально-психологической зрелостью (включая

готовность к выполнению родительских ролей), внимание к правам ребенка актуализируют проблему социально-педагогической профилактики раннего родительства у обучающихся старшего школьного возраста.

Основная часть. Раннее родительство — относительно новое понятие, не получившее на данный момент достаточного освещения в психолого-педагогической литературе. К проблеме родительства обращаются в своих трудах многие исследователи: Э. Р. Алексеева, Р. В. Овчарова, В. И. Слепкова, Т. А. Гурко, В. В. Бойко, К. Витакер, В. В. Ивлева, С. Ю. Девятыхи, Е. А. Клещёва и др. В отечественной науке вопрос профилактики раннего родительства интенсивнее всего обсуждается в работах А. И. Антонова, А. Я. Варга, В. Н. Дружинина, Р. Ж. Мухамедрахимова, Л. Ф. Обуховой, А. С. Спиваковской, В. В. Столина, О. А. Шаграевой, Л. Б. Шнейдер и др.

Под ранним родительством мы понимаем интегральное социально-психологическое образование личности несовершеннолетнего, для которой характерно отсутствие полного комплекса знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, что проявляется в несформированности ценностных ориентаций, отношений и позиций в отношении ребенка.

Случаи раннего родительства в подростково-юношеской среде происходят в связи с недостаточной грамотностью, информированностью и ответственностью несовершеннолетних. Подросткам и юношам трудно найти правильные ориентиры в жизни, так как СМИ обрушивают на их сознание много негатива, подавляющего духовность и нравственность. Молодые люди, страстно желая повзрослеть, подражают «героям» телепередач, искажая свое психическое восприятие, впитывая желания быть похожими на своих кумиров. Поэтому мы считаем, что подростковую «страсть к взрослению и развитию» необходимо направить на самое ответственное дело — сознательную подготовку к будущему родительству. Именно в этом возрасте подростки, остро переживая формирование половой идентичности, начинают осваивать роль женщины и мужчины в обществе. И именно поэтому сформированность у подрастающего поколения осознанного отношения к семейно-брачным узам во многом будет определять то, какими идеалами любви будут руководствоваться будущие родители и какие нравственные ценности они смогут в будущем привить своим детям. Упущенные возможности формирования осознанного родительства в подростковом возрасте восполнить почти невозможно.

Мы считаем целесообразным проводить социально-педагогическую профилактику раннего родительства, начиная уже со средних классов образовательных учреждений, где педагог социальный должен своевременно предпринимать действия, направленные на предотвращение возможных физических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов групп риска, сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья подростков.

Проведенный нами анализ документации и деятельности педагогов социальных показал отсутствие системной работы в изучаемом нами направлении социально-педагогической деятельности и её программного-методического обеспечения. В связи с этим нами был составлен и апробирован тренинг, направленный на профилактику раннего родительства у обучающихся старшего школьного возраста. Применение тренинга в данном случае будет, на наш взгляд, наилучшим образом способствовать профилактике раннего родительства в подростково-юношеской среде в силу его разноплановости. Для проведения тренинга наиболее оптимальным с точки зрения продуктивности деятельности и её результатов является состав группы из 10—15 человек. Общая продолжительность тренинга — 840 минут, которые составляют 10 занятий традиционной структуры с сохранением этапности.

Целью тренинга является повышение личностной компетентности несовершеннолетних в ценностно-смысловом аспекте — отношении к родительству.

В качестве основных *задач тренинга* определены: 1) формирование у подростков представлений о браке и семье; 2) формирование представлений о родительстве; 3) актуализация, осознание эмоций, чувств и переживаний, связанных с фактом родительства; 4) формирование представлений о стиле воспитания детей в семье.

Приведем структуру тренинга.

Занятие 1. «Вхождение в группу» (1,5 часа), в ходе которого мы определим уровень их ценностных ориентаций и настроим на дальнейшую работу.

- 1) приветствие — 2 минуты;
- 2) знакомство участников «Великолепная Валерия» — 10 минут;
- 3) ориентация в специфике тренинга, принятие правил работы в группе, диагностика ожиданий участников — 40 минут;
- 4) экспресс-диагностика с помощью опросника «Определение сформированности ценностных ориентаций» Б. С. Круглова (5 минут);
- 5) беседа на тему «Дети и их родители» — 15—20 минут;
- 6) упражнение «Пожелания» — 10 минут.

Ожидаемые результаты: определен уровень ценностных ориентаций, дети настроены на посещение следующих занятий.

Занятие 2. «Мужчина и женщина» (1,5—2 часа), в ходе которого ребята научатся принимать психоэмоциональные отличия своих сверстников противоположного пола.

- 1) приветствие — 2 минуты;
- 2) виды темперамента. Определение его у учеников. Игра «Мой портрет» — 15—20 минут;
- 3) психоэмоциональные отличия мужчины и женщины (фильм «Мужчины с Марса, женщины с Венеры») — 1 час;

- 4) обсуждение фильма — 10—15 минут;
- 5) психологическое упражнение «На риск» — 5—7 минут;
- 6) упражнение «Пожелания» и прощание — 10 минут.

Ожидаемые результаты: сформированность представлений о психоэмоциональных различиях мужчины и женщины.

Занятие 3. «Добрачные отношения» (1—1,5 часа), которое направлено на понимание важности знаний о выбранном спутнике жизни.

- 1) приветствие — 2 минуты;
- 2) упражнение «Обмен местами» — 10 минут;
- 3) просмотр фильма «Как узнать человека до свадьбы? | Непростое состояние» — 28 минут;
- 4) обсуждение на тему «Как выбрать спутника жизни» — 30—40 минут;
- 5) упражнение «Спасибо за приятное занятие» и прощание — 10 минут.

Ожидаемые результаты: сформированность представлений о том, как выбрать и узнать спутника жизни.

Занятие 4. «Конфликт» (1—1,5 часа), в процессе которого формируются знания о сущности конфликтов, способах их разрешения.

- 1) приветствие — 2 минуты;
- 2) упражнение «Мне в тебе нравится» — 10—15 минут;
- 3) мини-лекция на тему «Про конфликты» — 15 минут;
- 4) решение конфликтных ситуаций — 30—40 минут;
- 5) упражнение «Я хочу тебе подарить» и прощание — 15 минут.

Ожидаемые результаты: сформированность представлений о конфликтах и способах их разрешения; сформированность умений разрешать некоторые конфликты.

Занятие 5. «Брак и семья» (1,5 часа), в ходе которого формируются представления о браке и семье у участников тренинга.

- 1) приветствие — 2 минуты;
- 2) упражнение «Построиться по признаку» — 10 минут;
- 3) мини-лекция на тему «Брак и семья» — 15 минут;
- 4) групповое обсуждение на тему «Гармония брака и обязанности супругов» — 20 минут;
- 5) беседа на тему «Развод — это? Его плюсы и минусы» — 20 минут;
- 6) упражнение «Клубок» и прощание — 7—10 минут.

Ожидаемые результаты: сформированность представлений о браке, семье, распределении ролей между супругами, о сущности и последствиях развода.

Занятие 6. «Ценность родительства» (1,5 часа), в процессе которого формируются представления о воспитании ребенка.

- 1) приветствие — 2 минуты;
- 2) упражнение «Переходим на один язык» — 40 минут;
- 3) мини-лекция на тему «Родитель — кто это?» — 20 минут;
- 4) групповое обсуждение на тему «Проблемы родительства» — 15—20 минут;
- 5) упражнение «Неожиданный предмет» и прощание — 8—10 минут.

Ожидаемые результаты: ребята получают знания о том, что на самом деле представляет собой родительство, об обязанностях, которые ожидают их в этой роли.

Занятие 7. «Беременность» (1,5 часа), которое направлено на формирование ценностного отношения к репродуктивному здоровью.

- 1) приветствие — 2 минуты;
- 2) упражнение на сплочение «Молекула — хаос» — около 15 минут;
- 3) мини-лекция на тему «Внутриутробное развитие плода» — 15 минут;
- 4) беседа на тему «Положительные и негативные факторы, влияющие на развитие плода» — 20 минут;
- 5) групповое обсуждение на тему «Ценности семьи» — 15—20 минут;
- 6) упражнение «Клубок» и прощание — 7—10 минут.

Ожидаемые результаты: сформированность представлений о внутриутробном развитии ребенка и здоровьесбережении на этапах выбора супруга и принятия решения о рождении ребёнка.

Занятие 8. «Ребенок как член семьи» (1,5 часа), целью которого является осознание эмоций, чувств и переживаний, связанных с рождением ребёнка.

- 1) приветствие — 2 минуты;
- 2) упражнение на сплочение «Имя + что обо мне никто не знает» — 10 минут;
- 3) рассказ «Ваши ожидания от ребенка» — 15—20 минут;
- 4) мини-лекция на тему «Особенности новорожденных» — 15 минут;
- 5) групповое обсуждение на тему «Первые дни и недели» — 15—20 минут;
- 6) упражнение «Клубок» и прощание — 7—10 минут.

Ожидаемые результаты: переживание чувств и эмоций, связанных с появлением ребёнка.

Занятие 9. «Родитель и ребенок» (1,5 часа), целью которого является формирование представлений о важности воспитания и последствиях ошибок.

- 1) приветствие — 2 минуты;
- 2) упражнение «Покажи» — 15 минут;
- 3) мини-лекция на тему «Стили воспитания ребенка в семье» — 15 минут;
- 4) упражнение «Йоги» — 15 минут;
- 5) групповое обсуждение на тему «Ошибки воспитания ребенка в семье» — 15—20 минут;
- 6) упражнение «Клубок» и прощание — 7—10 минут.

Ожидаемые результаты: ребята узнают о стилях воспитания ребенка в семье и о возможных ошибках, тем самым в будущем смогут применять различные стили в зависимости от ситуации и смогут избежать ошибок.

Занятие 10. «Готов ли я стать родителем?» (1 час), цель которого — определить динамику ценностных ориентаций подростков, сформированность осознанного отношения к родительству.

- 1) приветствие — 2 минуты;
- 2) экспресс-диагностика с помощью опросника «Определение сформированности ценностных ориентаций» Б. С. Круглова — 5 минут;
- 3) групповая дискуссия «Я школьник, я ребёнок, я гражданин, я... Могу ли я быть родителем?» — 40 минут;
- 4) рефлексия тренингового взаимодействия — 10 минут.

Ожидаемые результаты: положительная динамика в ценностно-смысловом аспекте — отношении к родительству.

Эффективность данного тренинга была апробирована на базе 9—11 классов ГУО «СШ № 10 г. Барановичи» и ГУО «СШ № 13 г. Барановичи». Динамика ценностных ориентаций анализировалась нами на основе интерпретации результатов опросника Б. С. Круглова на первом и итоговом занятиях тренинга.

Результаты проведенного исследования показали изменения в ценностных ориентациях несовершеннолетних, принимавших участие в тренинге. В частности, увеличилась значимость на 5 баллов таких ценностей, как хорошие и верные друзья (с 60 до 80%), чуткость, заботливость (с 0 до 30%), счастливая семейная жизнь (с 10 до 50%), свобода как независимость в поступках и действиях (с 60 до 70%). А вот материальная обеспеченность, отсутствие материальных трудностей в жизни, наоборот, снизились (с 80 до 70%), как и ценности общественного признания, уважения окружающих, коллектива, товарищей (с 20 до 10%).

В результате анализа полученных данных отмечено также увеличение значимости на 2 балла таких ценностей, как эффективность в делах, трудолюбие, эффективность в работе (с 0 до 10%), познание. Однако значимость таких ценностей, как расширение своего образования, интеллектуальное развитие, снизилось (с 50 до 20%). Отмечено снижение по показателю уверенности в себе, свободы от внутренних противоречий, сомнений (с 60 до 0%).

Попутно отметим, что такие ценности, как воспитанность и образованность, перешли из менее значимых в более ценные. Интересным является, на наш взгляд, и тот факт, что у старшеклассников снизилась уверенность в себе. Можно предположить, что подростки стали в большей мере осознавать ценность и ответственность родительства, а свой возраст не считать оптимальным для деторождения.

Заключение. В современном обществе возникает опасность деформации семейных устоев, наследования культурно-исторического семейного опыта. Несовершеннолетние нуждаются в усилении родительской грамотности и углублении понимания личной воспитательной роли и смыслов осознанного родительства. Именно поэтому социально-педагогический тренинг по заявленной проблеме может считаться условием профилактики раннего родительства и формирования осознанного родительства у обучающегося подросткового и юношеского возраста.

УДК 37.032.2

Н. И. Дегиль, Е. А. Ефимчик

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «МОЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

Введение. В условиях изменения системы высшего образования в Республике Беларусь на первый план выдвигается проблема качества образования. Решение этой проблемы требует подготовки конкурентоспособных специалистов, способных быстро совершенствовать свои знания в условиях динамично меняющегося рынка труда, ответственности субъекта за свою карьеру, профессиональное становление.

Одной из приоритетных задач деятельности учреждения высшего образования является формирование профессионального самосознания у студенческой молодежи как в рамках учебной, так и внеучебной воспитательной деятельности [1]. В современных условиях для повышения качества образования в учреждениях высшего образования и в целях формирования подготовки высококвалифицированных специалистов необходимо совершенствовать учебный процесс, использовать инновационные педагогические технологии. Поэтому для

будущего социального педагога, начиная со студенческих лет, важно овладеть новыми технологиями и средствами творческой деятельности и поиска новых идей. Это можно достигнуть не только посредством аудиторных занятий, но и путем сотворческой деятельности с преподавателями кафедр высшей школы.

Согласно современному словарю по педагогике самосознание — это осознание человеком самого себя, своих физических сил и умственных способностей, поступков и действий, их мотивов и целей, своего отношения к внешнему миру, другим людям и самому себе [3]. Следовательно, рассматривая профессиональное самосознание, речь пойдет об осознании человеком себя в определенном виде трудовой деятельности, т. е. в профессии.

Проблема развития профессионального самосознания является одной из ключевых в педагогике и психологии. Она широко обсуждается в рамках отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований. Изучение структуры самосознания, динамики его развития представляет большой интерес как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов формирования личности в онтогенезе.

Ряд ученых предлагают рассматривать формирование профессионального самосознания через использование различных форм деятельности, таких как педагогические приемы (В. Г. Каташев), разнообразные семинары (Э. Ф. Зеер, Е. К. Исаев, С. Косорецкий, В. Слободчиков, Л. М. Митина), традиционные программы повышения квалификации (А. К. Маркова, Т. В. Сикорская, Т. В. Заморская), супервизия (Е. Р. Калитевская, Н. С. Глуханюк), психологическая служба учреждения высшего образования (Р. Г. Габдреев).

Одно из первых исследований структуры профессионального самосознания принадлежит Е. А. Климову. Он считал, что профессиональное самосознание включает в себя сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности, знания, мнения о степени своего соответствия профессиональному эталону, о своем месте в системе профессиональных «ролей», общественных положений; знания человека о степени его признания в профессиональной группе; знания о своих сильных и слабых сторонах, путях совершенствования, вероятных зонах успехов и неудач; представления о себе и своей работе в будущем [2]. Автор в изучении профессионального самоопределения рассматривает этапы этого процесса, связанные с изменениями профессионально ориентированных отношений и индивидуально-психологических особенностей личности. По его мнению, «профессиональное самоопределение, понимаемое как одно из важнейших проявлений субъекта деятельности, может рассматриваться на двух взаимосвязанных, но различных уровнях: гностическом (в форме перестройки сознания, включая самосознание) и практическом (в форме реальных изменений социального статуса, места человека в системе межлюдских отношений)».

Основная часть. Профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания человека как субъекта деятельности. Формирование профессионального самосознания происходит на фоне социального опыта личности с включением этого опыта в «профессиональное Я» личности.

В процессе становления личности будущего педагога социального особое значение имеет педагогическая практика. В эксперименте принимали участие студенты специальности «Социальная педагогика» учреждения образования «Барановичский государственный университет». Число респондентов составило 35 человек. Мы использовали анкету, определяющую профессиональную направленность, интересы и проблемы, возникающие в ходе обучения. Анализируя результаты, мы пришли к выводу, что проблема будущих педагогов социальных заключается в нехватке практического опыта.

На вопрос «Хватает ли Вам практического опыта, полученного в университете, для осуществления своей профессиональной деятельности?» 38% ответили утвердительно, 2% ответили «нет», «частично» — 60%. Как самого себя психологически настроить на урок? Как научиться не бояться детей? Что делать в каждом конкретном случае не с обобщенным, а с конкретным ребенком? Именно эти и многие подобные проблемы встают перед студентами в процессе обучения. На вопрос «Какие спецкурсы, по Вашему мнению, необходимо включить в образовательный процесс университета?» испытуемые ответили следующим образом: ораторского искусства — 23%, изучение жизненного и практического опыта педагогической деятельности — 43%. Именно практических и педагогических знаний не хватает студентам, и не только знаний, но и глубокого понимания условий и смысла педагогической деятельности, психологической готовности к ней. На вопрос «Как Вы считаете, чему можно научиться у старшего поколения?» респонденты ответили следующим образом: патриотизму, любви к Родине — 10%, пониманию и уважению культурных ценностей — 32%, заботе (о близких, окружающих, детях) — 29%, чувству долга и чести — 29%. Не секрет, что в наши дни разрыв в понимании между поколениями увеличивается. В данное время важно наладить постоянное общение молодежи со старшим поколением на основе традиционных форм и неформальных методов работы. На вопрос «С удовольствием ли Вы послушали рассказы ветеранов педагогического труда о их профессиональной деятельности?» все респонденты ответили утвердительно.

Дополнением к профессиональной подготовке будущих специалистов мы предлагаем проект «Моя педагогическая философия».

Актуальность проекта заключается в организации общения, взаимодействия и обмена опытом ветеранов педагогического труда со студентами педагогических специальностей, необходимо укрепить духовную связь между поколениями, сблизить профессиональные ориентации молодежи и старшего поколения, укрепить значимость и важность опыта ветеранов педагогического труда в формировании профессионального самосознания будущих педагогов, а также оказать им посильную помощь.

Цель проекта — создание условий для диалога между представителями разных поколений, а именно ветеранами педагогического труда и студентами специальности «Социальная педагогика» БарГУ.

Задачи проекта: организовать студентов на деятельность, направленную на заботу и помощь ветеранам педагогического труда; укрепить значимость и важность опыта ветеранов педагогического труда; организовать общение и взаимодействие студентов БарГУ с ветеранами педагогического труда; укрепить духовную связь между поколениями.

Новизна проекта заключается в следующем:

- для студентов — обмен, осведомленность о жизненном пути, педагогической философии ветеранов труда;
- для ветеранов педагогического труда — взаимодействие с будущими педагогами, передача молодежи социально-педагогического опыта, осознание своей активной роли в формировании профессионального самосознания будущих педагогов;
- для общества — установление отношений между поколениями, формирование толерантности, партнерских отношений для достижения взаимопонимания и согласия.

Проект «Моя педагогическая философия» включает в себя три направления: 1) «Диалог поколений» (взаимодействие ветеранов с будущими педагогами, передача молодежи социально-педагогического опыта); 2) «Дорогою добра» (оказание посильной помощи ветеранам: уборка квартиры, поход в магазин и т. д.); 3) «Профессиональное становление личности» (формирование профессионального самосознания личности через непосредственное взаимодействие).

За каждой учебной группой специальности «Социальная педагогика» факультета педагогики и психологии закреплен ветеран педагогического труда. Студенты, посещая их на дому, оказывают посильную помощь: уборка квартиры, поход в магазин, аптеку и т. д. В ходе общения ветераны делятся своим педагогическим опытом со студентами. Каждая группа ведет дневник, где отображается «педагогическая философия» ветерана.

Особая значимость проекта «Моя педагогическая философия» заключается в том, что результат его двухсторонний. С одной стороны, проект оказывает положительное воздействие на воспитание и становление будущего педагога; с другой — позволит ветеранам почувствовать себя нужными и значимыми в профессиональном становлении будущих специалистов.

Заключение. Формирование профессионального самосознания личности педагога социального требует эффективной организации работы в период обучения в учреждении высшего образования. Именно в создании условий развития, саморазвития студентов и преподавателей заключается истинное назначение педагогического процесса.

Список использованных источников

1. Дегиль, Н. И. Организация управляемой самостоятельной работы студентов по дисциплине «Технологии социально-педагогической деятельности» / Н. И. Дегиль // Инновацион. образоват. технологии. — 2016. — № 3. — С. 17—21.
2. Климов, Е. А. Путь в профессию / Е. А. Климов. — Л., 1974. — С. 62—63.
3. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Соврем. слово, 2001. — С. 84—85.

УДК 376.37(075.8)

Г. Н. Казаручик

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

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ АНТОНИМОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Развитие речи детей с общим недоразвитием речи (далее — ОНР), их способность к коммуникативной деятельности во многом зависят от лексического запаса. В логопедии разработан достаточно большой теоретический и методический материал по обогащению и активизации словаря у детей дошкольного возраста с ОНР. Вместе с тем анализ исследований обнаружил недостаточную разработанность процесса формирования словаря антонимов у дошкольников с ОНР. Исходя из этого нами была поставлена *цель исследования*: определить особенности формирования словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Основная часть. Анализ результатов эмпирического исследования позволил установить, что у детей с ОНР и детей с нормальным речевым развитием сформирован пассивный словарь антонимов. Подбор антонимов к словам в словосочетаниях и предложениях позволил выделить следующие особенности их усвоения как воспитанниками с ОНР, так и детьми с нормальным речевым развитием.

1. Правильный подбор антонимов к предложенным словам характерен как для детей с нормальным речевым развитием, так и для детей с ОНР.
2. Подбор противоположных слов в результате словотворчества (выявлен только в группе детей с ОНР): «смелый — пугательный», «ленивый — ленивочка».

3. Подбор противоположных слов, семантически близких предлагаемому слову, одной и той же части речи (характерен как для детей с нормальным речевым развитием, так и для детей с ОНР): «грустный — довольный», «высокий — маленький», «поздно — светло», «высокий — короткий», «аккуратный человек — грязный человек», «хороший — вредный», «сытый — радостный».

4. Подбор противоположных слов, семантически близких предлагаемому слову, другой части речи (больше характерен для детей с ОНР, но выявлен и в группе детей с нормальным речевым развитием): «смелый — боится», «смелый человек — страшно», «грустный — улыбается», «мокрый — высох», «поздно — утро», «плакать — веселый», «сытый — на диете», «смелый — трусишка».

5. Подбор противоположных слов с помощью частицы или приставки «не» (проявляется и у детей с ОНР, и у детей с нормальным речевым развитием): «узкий» — «неузкий», «грязный» — «негрязный», «далеко» — «недалеко», «горе» — «не горе», «нету горя», «друг» — «не друг», «поднимать» — «не поднимать» и т. п.

6. Подбор синонимов вместо антонимов одной и той же части речи (выявлен у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «хороший — добрый», «добрый — хороший», «смелый — храбрый», «быстро — скоро».

7. Подбор синонимов вместо антонимов другой части речи (выявлен у одного ребенка с нормальным речевым развитием): «холодный — мороз».

8. Образование новых слов.

8.1. Образование уменьшительно-ласкательных прилагательных, например, «аккуратный» — «аккуратенький», «узкий» — «узенький» и т. п. (выявлено только у детей с ОНР).

8.2. Образование существительных с помощью суффиксов: «друг» — «дружище», «горе — горенько», «друг — дружок» (выявлено только у детей с ОНР).

8.3. Образование существительных во множественном числе: «друг» — «друзья» (выявлено у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР).

9. Подбор слов, ситуативно близких исходному слову (проявляется у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «мокрый — чистый», «высокий — большой», «узкий — тонкий», «мокрая одежда — холодная одежда», «поздняя весна — утренняя весна», «мокрая одежда — грязная одежда», «длинный — меньше», «класть одежду — классная одежда» и т. п.

10. Называние предложенных слов в другом роде (выявлено только у одного ребенка с ОНР): «кислый — кислая», «смелый — смелая», «ленивый человек — ленивая», «смелый человек — смелая», «свежий хлеб — свежая», «сытый волк — сытая».

11. Подбор слов, связанных синтагматическими связями с исходным словом (характерно только для детей с ОНР): «быстро — бегать», «далеко — уйти», «поздно — встать», «поздно — начинается», «поднимать сумку — тихоно, тяжело». Вместе с тем подбор слов, связанных синтагматическими связями с исходными словами, был отмечен у детей с нормальным речевым развитием при подборе слов в предложении «Бедный утенок был маленький, а охотничий пес, склонившийся над ним... — упал; злой, съел его».

12. Изменение формы исходного слова (проявляется у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «поднимать — поднял», «открывать — открыл», «плакать — плачешь», «класть — кладешь».

13. Неправильный подбор антонимов к предложенным словам (проявляется у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «узкий — низкий», «высокий» — «тонкий» и т. п.

14. Отсутствие ответов на слова-стимулы. В ходе исследования ни один ребенок с нормальным речевым развитием и с ОНР не подобрал антонимы к словам «смелый», «тупой», «мутный», «аккуратный», «горе», «друг». Но к словосочетанию «аккуратный человек» один ребенок с ОНР правильно назвал противоположное «неряшливый человек». Дети с ОНР не назвали антонимы к словам «кислый», «ленивый», «класть», «входить». В группе детей с нормальным речевым развитием трое ребят подобрали антоним «сладкий» к слову «кислый», один ребенок — антоним «брат» к слову «класть», двое детей — антоним «выходить» к слову «входить». Никто из детей с нормальным речевым развитием не подобрал антоним к слову «поздно». А в группе воспитанников с ОНР один ребенок правильно сказал «рано». Ни один ребенок из двух групп не подобрал антонимы в словосочетаниях «мутная вода», «свежий хлеб», «ясная погода», «класть одежду». Двое детей с нормальным речевым развитием правильно подобрали противоположное словосочетание «ранняя весна» к исходному «поздняя весна». В группе детей с ОНР к этому словосочетанию никто не подобрал противоположное.

Исследование показало, что в процессе поиска слова дети с ОНР часто теряют цель задания, противопоставляют слова по несущественным, ситуативным признакам. Вследствие этого дошкольники часто воспроизводят слова, не противоположные по значению, а другие, семантически близкие слову-антониму, что свидетельствует о неумении выделить существенный признак исходного слова. Характерной ошибкой детей с нарушениями речи является воспроизведение слов другой грамматической категории. В ряде случаев на слово-стимул существительное дошкольники воспроизводят прилагательное, а на слово-стимул прилагательное — наречие, что свидетельствует о недостаточной дифференциации категориальных значений слов.

Таким образом, дети с ОНР испытывают больше трудностей в усвоении словаря антонимов, чем дошкольники с нормальным речевым развитием, а значит, нуждаются в оказании специальной педагогической помощи. Методические рекомендации по формированию словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи составляют содержание следующего подраздела.

Формирование словаря антонимов у дошкольников является составной частью работы по развитию лексики, поэтому при проведении логопедической работы по обогащению словарного запаса у детей необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с нарушениями речи. Работа по развитию лексического запаса у детей старшего дошкольного возраста должна осуществляться с учетом следующих принципов:

- системности. Развитие лексики должно осуществляться, во-первых, с развитием всех сторон речи (звуковой культуры, грамматического строя, связной речи), во-вторых, постоянно, ежедневно, используя самые разные ситуации, в которых оказываются воспитанники;

- комплексного подхода. Развитие лексики следует включать в работу с детьми по таким образовательным областям, как «Ребенок и природа», «Ребенок и общество», «Элементарные математические представления», «Физическая культура», «Искусство»;

- наглядности. Общеизвестно, что ребенок сначала усваивает слова, обозначающие конкретные предметы. Поэтому в учреждении дошкольного образования должна быть создана развивающая предметно-пространственная и ландшафтная среда, которая бы при соответствующей поддержке педагога стимулировала речевую активность детей, содействовала обогащению и активизации словаря;

- доступности. Лексический материал, который предлагается детям старшего дошкольного возраста, должен быть понятен, опираться на жизненный опыт детей;

- индивидуального подхода. Как показало эмпирическое исследование, в одной группе воспитываются дети с разным уровнем речевого развития, следовательно, приоритет и в словарной работе должен быть отдан индивидуальной работе;

- взаимодействия логопеда, воспитателя и родителей в развитии лексики у дошкольников. Внедрение конструктивного и партнерского взаимодействия педагогов и родителей в образовательный процесс способствует развитию речи детей и является одним из условий, обеспечивающих единство педагогических воздействий со стороны всех участников образовательного процесса, в котором особая роль принадлежит родителям.

Исследователи Л. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова предлагают формирование лексики у дошкольников с ОНР проводить по следующим направлениям:

- расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.);

- уточнение значений слов;

- формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);

- организация семантических полей, лексической системы;

- активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь [1].

Работу по формированию словаря антонимов можно проводить как на занятиях, так и в нерегламентированной деятельности. Например, на прогулке дети в процессе наблюдения за растениями могут сравнивать деревья и кусты по высоте, стволы деревьев по толщине и т. п. При выполнении детьми трудовых поручений можно сравнивать инвентарь по размеру (у воспитателя большая лопата, у детей маленькая и т. п.).

Усвоение лексики осуществляется в единстве с нравственным развитием детей. Необходимо определить словарь-минимум, содержащий слова, необходимые для выражения отношения к моральным ценностям общества, овладения моральными нормами и способами реализации этих норм. Таким образом, обучение речи осуществляется в комплексе с нравственным воспитанием детей дошкольного возраста, и, соответственно, в процессе развития речи можно использовать те же методы, что и в процессе нравственного воспитания: общение взрослых с детьми в процессе бытовой деятельности (анализ и обсуждение жизненных ситуаций, поступков людей, их оценка), общение детей со сверстниками, чтение произведений художественной литературы, этические беседы. В результате воспитанники расширяют словарь антонимов словами «добро — зло», «хорошо — плохо», «радость — печаль» и др.

Для формирования словаря антонимов можно использовать игры «Скажи наоборот», «Подбери слова-«неприятели»», «Закончи предложение», «Сравни», «Сравни наоборот». Большим потенциалом для формирования словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР обладают задания на выбор из трех слов двух слов-«неприятелей». Детям старшего дошкольного возраста с ОНР можно предлагать задания по выбору из трех или четырех слов одного, противоположного по смыслу.

Темы, в рамках которых можно формировать словарь антонимов, могут быть различными: «Наше тело», «Одежда. Обувь», «Посуда», «Домашние животные и их детеныши», «Дикие животные и их детеныши», «Животные Севера», «Животные жарких стран», «Домашние птицы и их птенцы», «Мебель», «День защитников Отечества», «Школа. Школьные принадлежности» и др. [2].

Работа, которую проводит учитель-логопед с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР по формированию словаря антонимов, должна продолжаться и поддерживаться воспитателями дошкольного образования. Работая с детьми на протяжении всего дня, в отличие от логопеда, воспитатель имеет возможность многократно активизировать и закреплять новые слова, без чего не может происходить введение их в самостоятельную речь. Преимуществом в работе логопеда и воспитателя предполагает не только совместное планиро-

вание, но и обмен информацией, обсуждение достижений детей как в речи, так и на других занятиях. На основе такого взаимодействия воспитатель выполняет помимо общеобразовательных и ряд коррекционных задач, суть которых — в устранении недостатков в сенсорной, аффективно-волевой, интеллектуальной сферах, обусловленных особенностями речевого дефекта. При этом воспитатель обращает свое внимание не только на коррекцию имеющихся недостатков в развитии ребенка, на обогащение представлений об окружающем, но и на дальнейшее развитие и совершенствование деятельности сохранных анализаторов. Этим создается основа для благоприятного развития компенсаторных возможностей ребенка, что в итоге влияет на эффективное овладение речью. Компенсация речевого недоразвития ребенка, его социальная адаптация и подготовка к дальнейшему обучению в школе диктуют необходимость овладения под руководством воспитателя различными видами деятельности: игровой, элементарной трудовой, предпосылками учебной деятельности. Особое внимание воспитатель должен уделять развитию восприятия (зрительного, слухового, тактильного), мнестических процессов, доступных форм наглядно-образного и словесно-логического мышления, мотивации.

Эффективность работы, проводимой учителем-логопедом и воспитателем с детьми с ОНР, будет гораздо выше, если она поддерживается родителями. Задача логопеда и воспитателей учреждения дошкольного образования — раскрыть перед родителями важные стороны речевого развития ребенка и порекомендовать соответствующие приемы обучения. Педагоги должны находиться в постоянном взаимодействии с родителями, составляя неразрывное триединство «ребенок—родитель—педагог», понимая, что домашняя среда имеет основное воспитательное и формирующее значение. В условиях сотрудничества с родителями, предполагающего взаимное уважение, понимание, доверие, достигаются желаемые результаты в процессе развития речи, в том числе обогащение словаря детей старшего дошкольного возраста антонимами.

Безусловно, родителям в доступной форме необходимо объяснить, во-первых, значимость работы по формированию словаря антонимов у детей с ОНР, а во-вторых, где, в каких ситуациях в быту, на прогулке они могут это делать. В этих случаях эффективны как наглядные формы работы с родителями (стенды, ширмы, папки-передвижки), так и индивидуальные и групповые (беседы, консультации).

Хотелось бы подчеркнуть, что перечисленные выше методические рекомендации по развитию словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР могут использоваться и воспитателями дошкольного образования, работающими со старшими дошкольниками с нормальным речевым развитием, так как результаты эмпирического исследования показали, что и эти дети испытывают определенные трудности антонимических сопоставлений.

Заключение. Формирование словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР должно осуществляться с опорой на следующие принципы: системности; комплексного подхода; наглядности; доступности; индивидуального подхода; взаимодействия логопеда, воспитателя и родителей в развитии лексики у дошкольников. Работу по формированию словаря антонимов можно проводить как на занятиях, так и в нерегламентированной деятельности. Эффективность работы, проводимой учителем-логопедом и воспитателем с детьми с ОНР, будет гораздо выше, если она поддерживается родителями.

Список использованных источников

1. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб. : СОЮЗ, 2001. — 224 с.
2. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : программа для спец. дошкол. учреждений / авт.-сост.: Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. — Минск : Нац. ин-т образования, 2007. — 280 с.

УДК 378.14

Е. Л. Котько, А. В. Велисевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. На современном этапе развития высшего образования происходит переосмысление ценности приобретаемых студентами определенных знаний, навыков и компетенций, поскольку нынешнему обществу необходим творческий специалист, «умеющий самостоятельно организовывать собственную деятельность и плодотворно работать в нестандартных ситуациях, быть способным порождать новые идеи, обладать креативностью» [1, с. 21]. Проблема развития творческой активности у студентов учреждений высшего образования в процессе обучения приобретает особую актуальность в связи с потребностью современной образовательной системы в специалистах нового уровня и отсутствием их в достаточном количестве на рынке труда.

Основная часть. Ведущие положения педагогической науки о творческом характере образовательного процесса разработаны в исследованиях Н. И. Непомнящей [2], В. А. Яковлева [3].

Исследованием творческой активности личности обучаемых занимались Г. Н. Щукина [4], Е. К. Строкова [5; 6], Н. В. Тельтевская [7], В. А. Андреев [8; 9], С. М. Варнавских [10; 11].

Проведенное нами исследование направлено на определение уровня творческой активности студентов в процессе обучения в учреждении высшего образования и условий, влияющих на его рост.

В выборку испытуемых были включены 100 студентов педагогических специальностей II курса учреждения образования «Барановичский государственный университет».

На основе рефлексивной оценки (самооценки) студентам было предложено установить личностное отношение к творческой активности; определить место и уровень собственной творческой активности в процессе обучения в учреждении высшего образования; дать оценку предложенным социально-педагогическим условиям, влияющим на ее развитие, в зависимости от степени важности.

Мы предполагаем, что эффективность развития творческой активности студентов зависит от их личностной позиции, способностей и качеств, а также от условий окружающей образовательной и социальной среды. Развитие творческой активности студентов будет считаться эффективным, если оно будет способствовать повышению интереса, мотивации, самостоятельной творческой позиции, продуктивности и успешности в процессе обучения.

Данные, полученные в ходе исследования, показывают, что подавляющее большинство студентов (70%) положительно относятся к творческой активности в процессе обучения. Личностная творческая направленность напрямую зависит от интереса и мотивации к данному виду деятельности. Интерес обусловлен потребностью в творческом самовыражении, склонностью к творческой деятельности, от отношения к преподавателю (как к личности), определённым видам деятельности (дисциплинам), от содержания и организации самой деятельности (процесса обучения).

Доминирующими внешними мотивами развития творческой активности выступают потребность повысить статус в студенческой среде, давление со стороны профессионально-педагогического состава учреждения, стремление к успеху (самоутверждению) и избегание неудач, улучшение материального положения средствами стимулирующей системы поощрений инициативы обучающихся учреждения высшего образования. Превалирующим внутренним мотивом у студентов выступает желание развиваться как личность и самосовершенствоваться в будущей профессиональной деятельности.

Анализ рефлексивной оценки респондентов выявил проявление творческой активности в студенческой среде в процессе обучения в учреждении высшего образования «Барановичский государственный университет». Так, 35% студенческой молодежи регулярно и систематически проявляют активность к творческой деятельности; у 55% творческая активность носит эпизодический характер; 10% студенческой среды вообще не принимают участие в творческих мероприятиях; лишь у 15% творческую активность, со слов респондентов, можно считать продуктивной и успешной, так как ее результативность отмечена руководством учреждения, членами оценочной комиссии конкурсного, научно-исследовательского, проектного движения различного уровня благодарственными письмами, дипломами разной степени. Стоит отметить, что 60% из опрошенных студентов активно включаются в творческую деятельность в процессе обучения; 32% респондентов оценили свою творческую позицию к процессу обучения как недостаточно активную; 20% отметили отсутствие у них проявления творческой активности к процессу обучения. Однако творчески активными вне процесса обучения считают себя 50% обучающихся; 35% опрошенных утверждают, что занимаются творчеством периодически; 15% респондентов вообще не проявляют творческую активность в творческой деятельности вне образовательного процесса.

В ходе анкетирования студентов мы постарались выяснить причины отсутствия бессистемных и эпизодических проявлений творческой активности в процессе обучения. Среди причин студенты выделили следующие: недостаточный уровень необходимых знаний и умений (10%), наличие творческих способностей (15%); нехватка времени (55%); психологические факторы — неуверенность в себе, неумение довести до конца задуманное дело, трудности в общении (10%).

Выборка данных самооценки респондентов показывает, что у подавляющего большинства студентов (65%) собственный уровень развитости творческой активности на данном этапе процесса обучения в учреждении высшего образования определен как высокий.

Отметим противоречивость полученных показателей уровня развития творческой активности и отношения к данному виду деятельности у студентов определением места их творческой активности в процессе обучения в учреждении образования «Барановичский государственный университет».

Обобщенные данные исследования на основе рефлексивной оценки позволили нам определить критерии и показатели развития творческой активности в студенческой среде учреждения высшего образования, дать характеристики уровня развития данного вида деятельности, а также наглядно их продемонстрировать (рисунок 1).

Развитие творческой активности студентов в процессе обучения зависит от внутренних, внешних и личностных социально-педагогических условий, что позволило исследовать значимость каждого из них.

Выборка данных рефлексивной оценки респондентов показала, что для подавляющего большинства студентов наиболее значимыми внешними условиями развития творческой активности являются взаимоотношения между студенческой средой и преподавателем, материально-технические условия обучения, качество организации образовательного процесса. Это можно объяснить тем, что вышеперечисленные условия напрямую воздействуют на студенческую среду в процессе обучения.



Рисунок 1 — Развитие творческой активности студентов в процессе обучения в учреждении высшего образования

Примечание. Собственная разработка.

Наиболее важными внешними условиями для респондентов оказались взаимодействие с близким окружением (поддержка, мотивация к действию), участие в конкурсах, конференциях, акциях вне учреждения; наименее значимыми показались такие условия развития творческой активности, как научно-технический прогресс, средства массовой информации. Это обусловлено доминированием среди студенческой общественности социальных мотивов, выражающихся в потребности студента средствами творческой активности повысить статус в студенческой среде; мотива личностного престижа, основанного на желании самоутвердиться; материального мотива — потребностью студента средствами стимулирующей системы поощрений инициативы обучающихся учреждения высшего образования улучшить свое материальное положение.

Данные самооценки личностных ресурсов развития творческой активности студенческой общественности показали, что для большинства респондентов наиболее значимыми личностными качествами оказались умение мотивировать себя, желание к саморазвитию и самообучению. Это можно объяснить способностью к саморегуляции в деятельности, позитивным отношением к обучению студенческой молодежи учреждения.

Заключение. Результаты проведенного нами исследования говорят об эффективном развитии творческой активности студентов в процессе обучения в БарГУ. Творческая направленность студенческой среды находится на среднем уровне. Действенное проявление самостоятельной творческой активности студента носит избирательный характер и зависит от интересов, склонностей, способностей, личностных качеств обучаемых. Стремление к творческим достижениям, продуктивности и успешности в процессе обучения у большинства студентов слабо выражено из-за определенных трудностей, которые являются существенным барьером для развития творческой активности студенческой молодежи. Эффективность развития творческой активности студенчества зависит от личностной позиции, способностей и качеств ее членов, а также от условий окружающей образовательной и социальной среды. Постоянно и напрямую влияющие в процессе обучения на развитие творческой активности внутренние социально-педагогические условия оказывают наибольшее воздействие.

Качественная организация и эффективное функционирование в системе внешних, внутренних, личностных социально-педагогических условий позволяет повысить у студенческой молодежи мотивационную направленность на творческие достижения, сформировать самостоятельную творческую позицию, творческое отношение к обучению, обеспечить становление и развитие творческой личности будущего специалиста.

Список использованных источников

1. Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени / А. В. Макаров [и др.]. — Минск : РИВШ, 2012. — С. 10.
2. Наука в различных измерениях : сб. науч. тр. II Междунар. теоретико-практ. конф., посвященной памяти д-ра философ. наук, проф. Г. Ф. Миронова, г. Ульяновск, 17—18 мая 2010 г. / под ред. Т. Н. Брысиной. — Ульяновск : УлГТУ, 2010. — 500 с.
3. Яковлев, В. А. Динамика творческого процесса в науке / В. А. Яковлев. — М. : Изд-во МГУ, 1989. — 212 с.
4. Шукина, Г. И. Развитие познавательной активности школьников / Г. И. Шукина. — М., 1989. — 142 с.
5. Строкова, Е. К. Мониторинг организации творческой деятельности будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки / Е. К. Строкова // Традиции и инновации в системе среднего профессионального образования : материалы науч.-практ. конф. — Смоленск : Принт-Экспресс, 2006. — С. 218—220.
6. Строкова, Е. К. Совершенствование творческой деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки / Е. К. Строкова // Организация, руководство и управление непрерывным образованием как социально-педагогическая проблема : материалы X регион., науч.-практ. конф. — Липецк : Изд-во ЛГПУ, 2005. — С. 147—150.
7. Тельтвская, Н. В. Психолого-педагогические факторы развития творческой активности студентов // Изв. Саратов. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. — 2013. — Т. 2. — № 3. — С. 301.

8. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 3-е изд. — Казань : Центр инновацион. технологий, 2006. — 408 с.
9. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. — 218 с.
10. Варнавских, С. М. Воспитание творческой активности студентов в условиях развивающей образовательной среды / С. М. Варнавских // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. — 2013. — № 3. — С. 40.
11. Варнавских, С. М. Формирование творческой активности студентов в процессе вузовского образования / С. М. Варнавских // Педагогика и современность. — 2013. — № 4. — С. 121—125.

УДК 376

М. Л. Кривуть

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

РОЛЬ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БАРГУ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Современной международной образовательной тенденцией является переход к инклюзивному образованию. В этом же направлении развивается система образования Республики Беларусь, следствием чего является принятие в 2015 году Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. Согласно данному документу, инклюзивное образование — обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР), посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся. Реализация данной концепции предполагает ежегодное увеличение количества учреждений образования, осуществляющих инклюзивное образование [1].

Основная часть. Инклюзивное образование — это включение в образовательный процесс детей с ОПФР как одной из групп детей с особыми образовательными потребностями (далее — ООП). Всё это требует пересмотра образовательных программ подготовки педагогов. Однако это длительный процесс, а педагоги, психологически и методически подготовленные к профессиональной деятельности в новых образовательных условиях, необходимы уже сегодня.

В БарГУ профессором кафедры педагогики В. В. Хитрюк была разработана и методически обеспечена дисциплина «Основы инклюзивного образования», которая изучается студентами педагогических специальностей факультета педагогики и психологии. С 2017 года студенты факультета славянских и германских языков изучают дисциплину «Психология инклюзивного образования». Подготовку будущих и уже практикующих педагогов к работе в условиях развивающегося инклюзивного образования (помимо кафедры педагогики) с 2013 года ведёт ресурсный центр инклюзивного образования БарГУ (далее — РЦИО). Приоритетным направлением деятельности РЦИО является психологическая и методическая подготовка будущих и практикующих педагогических работников.

Несмотря на то, что студенты, обучающиеся по специальностям педагогического профиля, как правило, высоко толерантны, гуманны, любят детей и имеют достаточный для профессиональной деятельности уровень развития эмпатии, к работе с детьми с ООП их необходимо готовить дополнительно. В связи с тем, что в нашей стране лица с ОПФР были долгое время сегрегированы и изолированы из социальной жизни, у многих студентов наблюдается психологическое непринятие данной группы детей как равноправных субъектов инклюзивного образования [2; 3]. Именно поэтому в РЦИО важная роль отводится проведению психолого-педагогических тренингов. Тематика тренингов разнообразна и направлена на психологическую подготовку к работе со всеми группами детей с ООП: с нарушением зрения; нарушением слуха; нарушением функций опорно-двигательного аппарата; тяжёлыми нарушениями речи; трудностями в обучении и интеллектуальными нарушениями; нарушением эмоционального развития (расстройства аутистического спектра, гиперактивность); детьми-билингвами; соматически ослабленными детьми; одарёнными детьми; детьми-левшами; детьми, оказавшимися в социально опасном положении; детьми со стойкими психическими нарушениями.

Кроме того, психологическая подготовка к работе в условиях инклюзивного образования включает организацию и проведение встреч, праздников, выступлений с представителями общественных организаций, педагогами школ, детьми с ООП, подростками и взрослыми с инвалидностью. Данные мероприятия позволяют будущим педагогическим работникам накапливать положительный опыт общения с детьми и взрослыми с ООП и инвалидностью и развивать у них инклюзивную культуру.

Ещё больший опыт практического взаимодействия с детьми дошкольного, школьного возраста и молодыми инвалидами происходит в процессе волонтерской деятельности. К сожалению, в Барановичах нет школ инклюзивного образования, следовательно, студенты не имеют возможности познакомиться с передовым опытом работы в новых образовательных условиях. Именно поэтому волонтерская деятельность, направленная на помощь детям с ООП, молодым людям с инвалидностью и их семьям в образовательном процессе, — это один

из главных способов формирования профессиональной инклюзивной компетентности будущих педагогов. Волонтеры работают с разными группами детей с ООП, помогая им адаптироваться в образовательной среде учреждений образования, найти друзей среди сверстников, активно проводить досуг и участвовать в творческой деятельности. Именно практический опыт взаимодействия с лицами с ООП помогает будущим педагогам избавляться от предрассудков, стигм и формировать новое отношение к образовательным возможностям каждого ребенка. Численность волонтеров с каждым годом растёт, сегодня волонтерское движение, направленное на помощь детям с ООП, молодым инвалидам и их семьям, включает более 100 человек. Основными направлениями деятельности волонтерских отрядов являются:

- сопровождение обучающихся с расстройством аутистического спектра в образовательном процессе (тьюторство);
- организация и проведение творческих мастерских, выставок, занятий с лицами с ООП и инвалидностью и их родителями;
- организация и проведение праздников, спортивно-развлекательных мероприятий для учащихся интегрированных классов общеобразовательных школ, детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и детей Социально-педагогического центра г. Барановичи;
- сопровождение детей дошкольного и школьного возраста с ООП в процессе проведения культурно-массовых мероприятий.

Значительную помощь в формировании психологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования играет видеотека РЦИО, в которой собраны видеоматериалы разных жанров, направленные на показ реальных положительных примеров социализации лиц с ООП.

Ещё одно направление деятельности РЦИО — это методическая подготовка будущих и практикующих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Фундаментальным в данном направлении является организация и проведение образовательных программ по формированию навыков адаптации образовательных программ, методов, приемов, средств обучения, формированию детского инклюзивного коллектива и работе с родителями. В проведении данных мероприятий участвуют не только сотрудники РЦИО, но и представители профессорско-преподавательского состава университета, педагоги учреждений образования города. Как правило, основной формой проведения данных программ являются семинары-тренинги, в процессе которых отрабатываются разные техники, методические приёмы работы с разными субъектами инклюзивного образовательного пространства.

В связи с тем, что в Республике Беларусь опыт педагогической работы в условиях инклюзивного образовательного пространства только начинает накапливаться, значимым в плане формирования профессионального опыта является участие студентов и сотрудников университета в вебинарах, организованных в вузах-партнёрах ближнего и дальнего зарубежья. Данные вебинары, онлайн-конференции периодически проводятся на базе РЦИО.

Отметим, что РЦИО в сотрудничестве с библиотекой университета создаёт базу научной и методической литературы по вопросам инклюзии в Республике Беларусь и за рубежом. Данная литература находится в открытом доступе для всех лиц, заинтересованных вопросами инклюзивного образования. Кроме того, студенты-волонтеры участвуют в создании интересных тактильных книг, предназначенных для работы с детьми с ООП.

Заключение. В период, когда образовательные планы и программы высшего образования находятся на стадии пересмотра, деятельность РЦИО по подготовке будущих и практикующих педагогических работников к работе в условиях развивающегося инклюзивного образования является весьма значимой. Однако в связи с тем, что будущих педагогов готовит не только БарГУ, было бы целесообразно открытие РЦИО на базе всех педагогических университетов страны.

Список использованных источников

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : 22.07.2015 № 608. — Режим доступа: <http://autismschool.by>...obrazovanie...obrazvoaniya-lic-s...v... . — Дата доступа: 01.02.2018.
2. *Кривуть, М. Л.* Готовность студентов выпускных курсов к работе в классах инклюзивного образования [Электронный ресурс] / М. Л. Кривуть // Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей : сб. материалов I Междунар. науч.-практ. конф. — Барановичи : РИО БарГУ, 2016. — 1 эл. опт. диск (CD-ROM).
3. *Хитрюк, В. В.* Инклюзия в массовом образовании: к вопросу о готовности будущих «массовых» педагогов / В. В. Хитрюк // Специальное образование : материалы IX Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 24—25 апреля 2013 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. — СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. — Т. II. — С. 372—376.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Проблема качественной подготовки конкурентоспособных специалистов беспокоит современных педагогов в связи с вхождением Украины в Болонский процесс, который сопровождается значительными трудностями в формировании личности будущего профессионала на основе компетентного и личностно ориентированного подходов. Сейчас растет внимание общества к подготовке педагогических кадров, совершенствованию их профессиональной компетентности, готовности ориентироваться в сложных проблемах обучения и воспитания подрастающего поколения. Поэтому перед высшими педагогическими учебными заведениями, которые готовят специалистов по специальности «Дошкольное образование», стоит задача обеспечить качественное профессиональное становление студента как будущего специалиста дошкольного образовательного учреждения (далее — ДООУ). Существуют различные подходы к определению сущности понятия «профессиональное становление», однако все они содержат мысль о том, что профессиональное становление представляет собой процесс выбора, который осуществляется на основе анализа личностных возможностей субъекта и соотношения их с требованиями профессии, которую выбирают.

Основная часть. У большинства авторов понятие «профессиональное развитие» употребляется в качестве синонимического к понятию «профессиональное становление». По нашему мнению, понятие «профессиональное становление» шире понятия «профессиональное развитие», которое можно считать основным, но не единственным компонентом профессионального становления специалиста. В частности, Н. Волянюк рассматривает процесс становления как составляющую процесса развития. По его мнению, категория «развитие» одновременно включает в себя как минимум три процесса: становление, формирование, преобразование. Становление — это переход от одного определенного состояния в другое, более высокого уровня; единство уже осуществленного и потенциально возможного [1].

Основой профессионального становления является осознанный выбор профессии с учетом собственных возможностей и способностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий, а процесс профессионального становления как психологическая категория отражает процесс саморазвития человека в течение жизни, в рамках которого происходит становление специфических видов субъектной активности личности на основе развития и структурирования совокупности профессионально ориентированных его характеристик, обеспечивающих реализацию функций познания, общения и регуляций в конкретных видах деятельности и на этапах профессионального пути.

Профессиональное становление — это формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграция, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека [2].

Главная цель профессионального становления будущего специалиста — это постепенное формирование внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, коррекции и реализации перспектив своего развития (профессионального), готовности самостоятельно находить личностно значимые смыслы в профессиональной деятельности будущего воспитателя [2, с. 54].

С нашей точки зрения, профессиональное становление, кроме необходимости соответствовать требованиям профессиональной деятельности воспитателя ДООУ, должно рассматриваться в контексте решения профессионально важных задач, которые постепенно усложняются и способствуют овладению специалистом необходимым комплексом профессионально значимых деловых, личностных, коммуникативных, нравственных качеств т. д. Ведь современный воспитатель ДООУ — это носитель общечеловеческого и национального, а также собственного гуманистического опыта, лицо, осуществляющее выбор, принимающее самостоятельные решения в решении тех или иных педагогических задач, создающее благоприятные условия для развития, воспитания и обучения дошкольников. Поэтому, учитывая тенденции настоящего, стоит переосмыслить традиционные функции педагогической деятельности, реализовать прогрессивные идеи в развитии дошкольного образования.

Попытки охарактеризовать процесс профессионального становления и его стадии находим в работах В. Бодрова, А. Деркача, В. Зазыкина, Е. Климова, С. Максименко, А. Марковой, Н. Самоукина, В. Шадрикова, Т. Щербань и др.

Профессиональное становление специалистов разных специальностей и квалификационных уровней В. Орлов определяет как возникновение в личности тех профессиональных качеств, которых у нее не было, соответствующих требованиям профессии; психолого-педагогическое явление, отражающее ситуацию объективно реального развития, когда профессиональные качества сформировались, но профессиональная деятельность не получила завершённую форму; решение противоречия между имеющимися рефлексивными представлениями, способами мышления, знаниями, умениями и навыками профессиональной деятельности

и отсутствием опыта их реализации на практике, между прошлым опытом личностного развития (приобретение знаний, умений и навыков в определенной области науки, техники выполнения профессиональных действий) и будущим развитием профессионального мастерства, культуры труда, между двумя этапами осознания собственного «Я»: «Я-студент», что овладевает профессией, и «Я-специалист» [3, с. 58].

В частности, Т. Кудрявцев рассматривает «профессиональное становление» как длительный процесс развития личности, который направлен на формирование профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности. Центральным звеном этого процесса выступает профессиональное самоопределение [4]. Ученый также считает, что профессиональное становление является не кратковременным (охватывает не только период обучения в вузе), а длительным, динамичным, многоуровневым процессом, который состоит из четырех основных стадий: 1) возникновение и формирование профессиональных намерений под влиянием общего развития личности и первоначальной ориентации в различных, сферах трудовой деятельности; 2) период профессионального обучения и воспитания, т. е. целенаправленной подготовки к выбранной профессиональной деятельности и овладение всеми основами профессионального мастерства; 3) активное вхождение в профессиональную среду, профессиональная адаптация; 4) период полной или частичной реализации профессиональных целей и возможностей личности в трудовой деятельности [4, с. 55].

Представленные стадии бесспорно касаются профессиональной подготовки будущего воспитателя ДООУ, его профессионального становления как высококвалифицированного специалиста. Мы считаем, что основной стадией профессионального становления воспитателя ДООУ должно быть самообучение в вузе, где он непосредственно формируется как специалист, формируются его позиции и идеалы.

Потребность государства в кадрах, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности, творчески мыслящих, инициативных, способных выполнять заданные функции, проявлять социальную активность, делает необходимым поиск условий, обеспечивающих преподавателю достижение максимальных результатов на всех этапах профессионального становления, предвидение того, на какой уровень он может выйти в процессе профессиональной деятельности.

В контексте нашего исследования ценны наработки ученых, которые исследовали психологические и педагогические основы профессионального становления педагога. Например, М. Емельянова рассматривает профессиональное становление педагога с точки зрения самовоспитания и включает в него освоение следующих действий: целеполагания (выбор целей профессиональной деятельности и постановка задач); планирования (выбор действий, позволяющих достичь поставленные цели и задачи); овладения средствами и способами самовоспитания; самоконтроля (сравнение достигнутых результатов с ожидаемыми); коррекцию (возникает в случае отклонения от намеченных целей) [5]. Исследователь также выделяет пять стадий профессионального становления: стадия профессиональной подготовки, стадия первичной профессионализации, стадия вторичной профессионализации, стадия профессионального мастерства, уход из профессиональной жизни. Так, М. Емельянова резюмирует, что профессиональное становление личности происходит поэтапно в течение всей жизни и обязательно сопровождается случайностями, непредвиденными обстоятельствами, которые иногда кардинально меняют траекторию профессиональной жизни человека [5].

В свою очередь Е. Климов обосновал последовательность стадий профессионального становления: оптация — период выбора профессии в учебно-профессиональном заведении; адаптация — вхождение в профессию и привыкание к ней; фаза интернала — приобретение профессионального опыта; мастерство — квалифицированное выполнение трудовой деятельности; фаза авторитета — достижение профессионально высокой квалификации; наставничество — передача профессионалом своего опыта [2, с. 34].

Мы согласны с определением становления личности как непрерывного процесса целенаправленного прогрессивного изменения личности под влиянием социальных действий и собственной активности. Внешними факторами, влияющими на процесс становления личности профессионала, по нашему мнению, являются условия жизни, внешние воздействия, которые определяют становление личности через взаимодействие одного человека с другими с помощью его деятельности в среде.

Заключение. Рассмотрение новой педагогической проблемы профессионального становления будущего специалиста дошкольного образования раскрывает научные горизонты по углублению изучения этой проблемы. Обобщенные результаты исследований позволяют нам определить стадии профессионального становления будущего специалиста дошкольного образования: формирование профессиональных намерений — осознанный выбор профессии; профессиональная подготовка — освоение системы профессиональных знаний, умений, навыков, формирования социально значимых и профессионально важных черт личности; профессионализация — адаптация в профессии, профессиональное самоопределение, приобретение профессионального опыта, развитие свойств и способностей личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности; мастерство — качественное, творческое выполнение профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Волянюк, Н. Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности / Н. Ю. Волянюк // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. науч. тр. / под ред. С. С. Ермакова. — Харьков : ХГАДИ (ХХПИ), 2003. — С. 37—47.
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. — М. : Академия, 2004. — 304 с.

3. Орлов, В. Ф. Професійне становлення і виховання професіоналізму педагога / В. Ф. Орлов // Наукові записки Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. М. Гоголя. — Психолого-педагогічні науки. — Ніжин. — 2003. — № 4. — С. 21—25.
4. Кудрявцев, Т. В. Профессиональное самоопределение и становление личности при формировании специалиста с высшим образованием / под ред. Т. В. Кудрявцева. — М., 1977. — 51 с.
5. Емельянова, М. Н. Профессиональное становление педагога: трудности и свершения [Электронный ресурс] / М. Н. Емельянова. — Режим доступа: <http://www.deti66.ru/forteachers/educstudio/profession/288.html>. — Дата доступа: 12.01.2018.

УДК 376

А. А. Павлович, Т. Н. Иванченко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГОВ СО СТИЛЕМ ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА К ПРОЯВЛЕНИЮ ДИСКРИМИНАЦИИ

Введение. Наличие социальной дискриминации часто свидетельствует о низком уровне развития общества и невысокой культуре его членов. Современные тенденции гуманизации общества актуализируют необходимость профилактики дискриминации в образовательном пространстве для толерантного отношения.

Однако мы столкнулись с противоречием между необходимостью в профилактической работе и отсутствием системы преодоления явления дискриминации в образовательном процессе. Исследования явления дискриминации не являются популярными, но мы считаем, что существуют педагоги, склонные к дискриминации. Эта склонность определяется наличием ряда характеристик личности и проявляется в стиле педагогической деятельности педагога. Специалисты социально-педагогической и психологической службы могут и должны взять на себя задачу по профилактике и преодолению дискриминации в образовательной среде.

Основная часть. Явление дискриминации чаще всего рассматривается в правовом аспекте. Дискриминацию можно определить как любую форму подчинения или негативного отношения к отдельным лицам или группам, основанную на характеристиках, которые не являются приемлемыми и подходящими в условиях, в которых они имеют место. Однако понятие приемлемости не имеет точного определения, поэтому традиционно считается неприемлемым ограничение прав по признакам, которые объективно не влияют на способность человека к реализации этих прав. Мы же рассматриваем явление дискриминации, прежде всего, в нравственно-этическом и культурном аспектах, воспитанием которых занимается система образования. А потому, на наш взгляд, для преодоления дискриминации, в том числе и в образовательной среде, необходимо подготавливать соответствующих специалистов, способных передать навыки равного обучения для всех категорий обучающихся, что как нельзя лучше реализуется путём внедрения инклюзивного образования.

Непосредственно дискриминацию очень сложно измерить статистически, так как необходимо учитывать разнообразие переменных. Например, в анализе мы не можем контролировать такие параметры, как уверенность в себе или лидерские качества, или учесть влияние пола, расы.

Однако мы можем предположить возможные причины дискриминации. Мы считаем, что педагог руководствуется тем или иным стилем деятельности в своей работе из-за определённых черт личности, ему присущих. Ряд стилей педагогической деятельности априори предполагает дискриминацию обучающегося. К таким, например, относятся авторитарный стиль, либо же либеральный. Поэтому мы можем говорить о взаимосвязи личностных характеристик учителя с его ведущим стилем педагогической деятельности для организации дальнейшей профилактики.

Для проведения исследования нами использовалась методика определения стиля деятельности, разработанная А. М. Марковой совместно с А. Я. Никоновой [1]. В основу описания стиля в труде учителя авторами были положены следующие признаки:

- содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде);
- динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и т. д.);
- результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету).

На основании данных признаков авторы выделяют следующие индивидуальные стили педагогической деятельности: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методический, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методический.

Согласно проведённому нами исследованию, из 100% испытуемых 30% показали явную склонность к эмоционально-импровизационному стилю. Также 30% опрошенных демонстрируют приверженность рассуждающе-импровизационному стилю, 25% испытуемых склонны к рассуждающе-методическому стилю, 15% изучаемых педагогов проявили эмоционально-методический стиль.

Кроме того, для выявления личностных характеристик нами использовался пятифакторный тест-опросник Р. МакКрае и П. Коста, который представляет собой набор из 75 парных, противоположных по своему значению, стимульных высказываний, характеризующих поведение человека [2]. Стимульный материал имеет пятиступенчатую оценочную шкалу Лайкерта (-2; -1; 0; 1; 2), с помощью которой можно измерять степень выраженности каждого из пяти факторов (экстраверсия — интроверсия; привязанность — обособленность; самоконтроль — импульсивность; эмоциональная неустойчивость — эмоциональная устойчивость; экспрессивность — практичность).

Согласно проведённым исследованиям, показания к экстраверсии показали 65% педагогов. В это же время 35% опрашиваемых показали склонность к интроверсии. Рассматривая фактор привязанности и обособленности, выявили, что 65% испытуемых демонстрируют привязанность. Однако 35% опрошенных педагогов проявляют обособленный тип поведения. Фактор самоконтроля и импульсивности показал способность 80% испытуемых к самоконтролю. Тем не менее 20% изучаемых педагогов проявляют импульсивный тип поведения. Исследуя эмоциональную устойчивость педагогов, удалось определить, что 70% испытуемых проявляют стабильную устойчивость в эмоциональном плане. При этом часть педагогов (30%) всё же показали признаки эмоциональной неустойчивости. Рассматривая фактор экспрессивности и практичности, удалось определить, что 75% опрошенных склонны проявлять экспрессивность в поведении. В то же время 25% изученных педагогов явно демонстрируют практичность поведения.

Проанализировав выявленные нами данные о личностных характеристиках педагогических работников, а также о стилях их педагогической деятельности, мы определили, что целесообразным будет установить взаимосвязь этих компонентов между собой с целью выявить категории педагогов, наиболее склонных к явлению дискриминации.

Для изучения корреляции между описанными выше показателями мы использовали критерий параметрической статистики χ^2 Пирсона — метод, позволяющий определить наличие или отсутствие линейной связи между двумя характеристиками, а также оценить ее тесноту и статистическую значимость. Другими словами, критерий корреляции Пирсона позволяет определить, есть ли линейная связь между изменениями значений двух переменных.

Получив результаты корреляции, мы определили три группы педагогов, которые имеют предрасположенность к явлению дискриминации, предпочитая эмоционально-импровизационный, рассуждающе-методический или же рассуждающе-импровизационный стили профессиональной деятельности.

В своей деятельности педагоги, руководствующиеся эмоционально-импровизационным стилем, зачастую ориентируются на «сильных» учащихся, способных с лёгкостью освоить излагаемый материал либо же вовсе разобрать его самостоятельно, в то время как обучающиеся с невысокими способностями зачастую остаются без внимания данной категории педагогов и сталкиваются с трудностями не только при изучении нового материала, но также и при повторении и закреплении уже изученного, вследствие чего часть учащихся подвергается дискриминации со стороны педагога. В подавляющем своём большинстве такие педагоги-экстраверты отличаются общительностью, разнообразием коллективных мероприятий; проявляют обособленность, что свидетельствует о стремлении человека быть независимым и самостоятельным; предпочитают держать дистанцию, иметь обособленную позицию при взаимодействии с другими. Они избегают общественных поручений, небрежны в выполнении своих обязанностей и обещаний. Данные педагоги холодно относятся к обучающимся, часто не понимают тех, с кем общаются. Свои интересы они ставят выше и всегда готовы их отстаивать в конкурентной борьбе. Обычно стремятся к совершенству. Педагоги этого стиля проявляют импульсивность — это такой тип личности, для которого характерны естественность поведения, беспечность, склонность к необдуманным поступкам. Полученные данные характеризуют лиц, неспособных контролировать свои эмоции и импульсивные влечения. В поведении это проявляется как отсутствие чувства ответственности, уклонение от реальности, капризность. Важно отметить, что у данной категории работников явно проявляется такая черта, как экспрессивность. В работе, как правило, ориентированы на скорость выполнения задания, не любят однообразной деятельности, в связи с чем максимальное внимание отдают преуспевающим учащимся, которые легко и беззаботно осваивают учебный материал и не заставляют педагога закреплять пройденное из урока в урок.

Педагоги, проявляющие рассуждающе-методический стиль, тщательно следят за тем, чтобы каждый учащийся осваивал весь предлагаемый учебный материал, не отставая от других. Идёт негласная ориентация на «слабого» ученика, в результате чего нередко возникают ситуации, когда «сильные» учащиеся уже готовы перейти к следующей теме или новому уровню заданий, а педагог продолжает работать с отстающими обучающимися и «разжёвывать» уже пройденный материал. Здесь уже можно говорить о дискриминации более сильных учащихся педагогом. Педагоги, придерживающиеся в своей работе рассуждающе-методического стиля, как правило, также проявляют интроверсию, однако в отличие от педагогов описанного выше рассуждающе-импровизационного стиля проявляют ещё и абсолютную обособленность от коллектива. Они избегают общественных поручений, небрежны в выполнении своих обязанностей и зачастую показывают эмоциональную неустойчивость. Следует отметить, что данной категории педагогических работников свойственна такая черта, как практичность. Такой педагог не любит резких перемен в образовательной среде, он предпочитает постоянство и надёжность во всем, что его окружает. Он несентиментален, поэтому его трудно вывести из равновесия, повлиять на сделанный выбор. Ко всем учащимся такой учитель подходит с логической меркой, ищет рациональных объяснений и следит за успешной успеваемостью, отслеживая отстающих учеников и их освое-

ние учебного материала. В итоге учащиеся, способные «идти вперед» быстрее других, вынуждены подстраиваться под отстающих и, как следствие, испытывать дискриминацию в лице педагогического работника.

В рассуждающе-импровизационном стиле действуют педагоги, которые характеризуется меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, такой педагог не всегда использует коллективные обсуждения, вследствие чего можно говорить об отсутствии индивидуального подхода априоре, что категорически недопустимо в рамках инклюзивного образования, к которому мы так стремимся в целях исключения дискриминации. На наш взгляд, данный стиль педагогической деятельности требует максимальной работы педагога социального, как профилактической, так и коррекционной. Именно индивидуальный подход является основой, предусматривающей оказание внимания и поддержки всем без исключения обучающимся и каждому в особенности. Основными особенностями таких педагогов являются отсутствие уверенности в отношении правильности своего поведения и невнимание к окружающим. Педагоги-интроверты обладают ровным, несколько сниженным фоном настроения. Они озабочены своими личными проблемами и переживаниями. Обычно сдержанны, замкнуты, избегают возможности рассказывать о себе, не интересуются проблемами других. Часто отдают предпочтение теоретическим и научным видам деятельности. Педагоги, склонные работать в таком стиле, проявляют самоконтроль — любят порядок в работе, настойчивы в деятельности и обычно достигают в ней высоких результатов. Придерживаются моральных принципов, не нарушают общепринятых норм поведения в обществе и соблюдают их даже тогда, когда нормы и правила кажутся пустой формальностью. Такие педагоги проявляют стабильную эмоциональную устойчивость, что свойственно лицам самодостаточным, уверенным в своих силах, эмоционально зрелым, смело смотрящим в лицо фактам, спокойным, постоянным в своих планах и привязанностях, не поддающимся случайным колебаниям настроения. Эмоционально устойчивые педагоги сохраняют хладнокровие и спокойствие даже в самых неблагоприятных ситуациях. Можно сделать вывод о том, что для данной категории педагогических работников основой является формальный подход к исполнению своих обязанностей, прямое следование программе и учебному плану без всякого внимания к проблемам отдельных учащихся, как успевающих, так и отстающих, что говорит о полном исключении индивидуального подхода в обучении. Это и является, на наш взгляд, важнейшей проблемой при внедрении инклюзивного образования и преодолении явления дискриминации в образовательной среде, особенно когда речь идет об обучающихся с особенностями психофизического развития.

Говоря о педагогических работниках эмоционально-методического стиля, нам не удалось установить критерии, согласно которым можно было бы говорить о наличии предпосылок к дискриминации в стиле их педагогической деятельности. Данный педагог ориентирован как на процесс, так и на результат обучения, поэтапно отработывает весь учебный материал, заботится о повторении и закреплении его, контролирует знания учащихся. Деятельность характеризуется высокой оперативностью (быстрой реакцией на ситуацию). Мы можем предположить, что педагоги, руководствующиеся данным стилем педагогической деятельности, в наименьшей мере склонны проявлять дискриминацию, а потому менее всего требуют внимания в данном аспекте.

Заключение. Деятельность службы психолого-педагогического сопровождения учреждений образования по преодолению явления дискриминации лиц с особенностями психофизического развития будет касаться в наибольшей степени педагогических работников, руководствующихся в своей деятельности рассуждающе-импровизационным, эмоционально-импровизационным или же рассуждающе-методическим стилем педагогической деятельности.

Дискриминация — одно из наиболее грубых и повсеместных нарушений прав человека в современном мире. Республика Беларусь сегодня является современной европейской страной, в которой ценится гуманный подход, принципы равного образования для всех и толерантное отношение ко всем без исключения. Именно поэтому, на наш взгляд, важно внедрить данные ценности именно в процесс образования, благодаря которому и происходит социализация человека, процесс его интеграции в социум.

Список использованных источников

1. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. — М., 1983. — 92 с.
2. *Хромов, А. Б.* Пятифакторный опросник личности : учеб.-метод. пособие / А. Б. Хромов. — Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2000. — 23 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ЭМПАТИИ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ИЗ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ

Введение. Эмпатия — это сопереживание, постижение эмоционального состояния, проникновение, «вчувствование» в переживание другого человека [1]. В современной психолого-педагогической литературе эмпатия описывается как сложное структурное образование, включающее в себя три компонента: когнитивный (понимание эмоционального состояния другого человека), эмоциональный (сопереживание или сочувствие, которые испытывает субъект к другому лицу), конативный (активная помощь объекту эмпатии) [2; 3].

Основная часть. Целью нашего исследования является выявление особенностей эмоционального компонента эмпатии у учащейся молодежи из многодетных семей. Для достижения поставленной цели нами было проведено исследование среди обучающихся старших классов учреждений общего среднего образования, обучающихся учреждений среднего специального образования Барановичского региона и студентов учреждения образования «Барановичский государственный университет». Общая выборка испытуемых составила 140 человек (юноши и девушки) в возрасте от 16 до 22 лет, которая была подразделена на две группы: 1) молодые люди из многодетных семей, т. е. семей, в которых воспитываются трое и более детей, а также неполные семьи с тремя и более несовершеннолетними детьми (Кодекс о браке и семье Республики Беларусь, ст. 62); 2) молодые люди из семей, в которых воспитывается один или два ребенка. Каждая из двух выборок составила по 70 испытуемых.

В качестве диагностического инструментария были использованы методики: «Экспресс-диагностики уровня эмпатии» (И. М. Юсупов), «Ваши эмпатические способности» (В. В. Бойко), «Опросник общих эмпатийных тенденций» (А. Меграбян, Н. Эпштейн), «Индекс межличностной реактивности» М. Дэвиса (адаптация М. А. Пономаревой) [3; 4]. Методический блок, предназначенный для изучения эмпатии, позволяет диагностировать эмоциональный компонент эмпатии («эмоциональный канал» методики В. В. Бойко, методика И. М. Юсупова, шкала «личной обиды» методики М. Дэвиса, методика А. Меграбяна и Н. Эпштейна) [5].

В результате проведенного исследования с помощью методики «Экспресс-диагностики уровня эмпатии» И. М. Юсупова нами было зафиксировано преобладание среднего уровня эмпатии по всей выборке испытуемых. Это является свидетельством того, что обучающуюся молодежь нельзя в полной мере отнести к числу особо чувствительных. Но им не чужды эмоциональные проявления, они внимательны в общении, стараются понять больше, чем им сказано словами, предпочитают деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенными, что она будет принята (таблица 1).

Следует отметить, что эмоциональный канал эмпатии наиболее развит у учащейся молодежи из многодетных семей (средний балл составил 3,54 из шести возможных) по сравнению с испытуемыми из многодетных семей (средний балл равен 2,93). Это свидетельствует о способности обучающихся из многодетных семей входить в эмоциональный резонанс с окружающими, энергетически подстраиваться к эмпатируемому. Данный канал выполняет роль связующего звена, проводника от субъекта эмпатии к объекту и обратно. Понять внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение возможно лишь при «вхождении» в энергетическое поле партнера согласно автору методики «Ваши эмпатические способности» В. В. Бойко.

Полученные данные по методике общих эмпатийных тенденций А. Меграбяна и Н. Эпштейна указывают на то, что у большинства испытуемых преобладает средний уровень эмоциональной эмпатии (таблица 2).

Т а б л и ц а 1 — Общий уровень эмпатии по методике И. М. Юсупова

Выборка испытуемых	Уровень эмпатии, %				
	очень высокий	высокий	средний	низкий	очень низкий
Обучающиеся из многодетных семей	0	3	83	14	0
Обучающиеся из многодетных семей	0	3	86	11	0

Т а б л и ц а 2 — Уровень эмпатии по методике А. Меграбяна и Н. Эпштейна

Выборка испытуемых	Уровень эмпатии, %		
	высокий	средний	низкий
Обучающиеся из многодетных семей	10	51,5	38,5
Обучающиеся из многодетных семей	20	51,5	28,5

Данные, полученные на основе использования методики «Индекс межличностной реактивности» М. Дэвиса (в частности, шкалы «личная обида»), свидетельствуют о преобладании среднего уровня эмоционального компонента эмпатии у учащейся молодежи в целом по всей выборке испытуемых. Однако испытуемые, которые воспитывались в многодетных семьях, проявляют большую склонность к переживанию обиды и дискомфорта в ответ на сильное страдание другого человека (таблица 3).

Т а б л и ц а 3 — Уровень эмпатии по шкале «личная обида» методики М. Дэвиса

Выборка испытуемых	Уровень эмпатии, %				
	очень высокий	высокий	средний	заниженный	очень низкий
Учащиеся из многодетных семей	0	2	66	21	11
Учащиеся из многодетных семей	8	7	48	24	13

Полученные данные по всем используемым методикам были подвергнуты статистической обработке. Для этого нами был использован *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок. Было установлено, что обучающаяся молодежь из многодетных семей в большинстве своем способна сопереживать и сочувствовать партнерам по взаимодействию, что является средством понимания внутреннего мира партнера, прогнозирования его поведения, входить в эмоциональный резонанс с окружающими, энергетически подстраиваться к эмпатируемому (таблица 4). Этот факт может означать, по нашему мнению, что учащаяся молодежь из многодетных семей, постоянно взаимодействуя с домочадцами, больше подвержена синдрому «эмоционального выгорания». Изучение взаимосвязи эмпатии и выгорания у специалистов различных специальностей, которые постоянно взаимодействуют с людьми, проведенное многими исследователями, свидетельствует о том, что способность вчувствования и сопереживания выступает в качестве некоего буфера, препятствующего выгоранию [6].

Т а б л и ц а 4 — Различия показателей эмоционального компонента эмпатии в двух выборках испытуемых

Выборка	Среднее значение	Эмпирическое значение <i>t</i> -критерия Стьюдента для несвязных выборок
<i>Шкала «Эмоциональный канал эмпатии» по методике «Ваши эмпатические способности» В. В. Бойко</i>		
Обучающиеся из многодетных семей	2,93	$t = 2,31^* (p \leq 0,05)$
Обучающиеся из многодетных семей	3,51	
<i>Общий уровень эмпатии по методике «Экспресс-диагностики уровня эмпатии» И. М. Юсупова</i>		
Обучающиеся из многодетных семей	47,02	$t = 0,22 (p \leq 0,05)$
Обучающиеся из многодетных семей	46,66	
<i>Шкала «Личная обида» по методике «Индекс межличностной реактивности» М. Дэвиса</i>		
Обучающиеся из многодетных семей	15,74	$t = 0,34 (p \leq 0,05)$
Обучающиеся из многодетных семей	16,01	
<i>Методика «Опросник общих эмпатийных тенденций» А. Мегрбяна и Н. Эпштейна</i>		
Обучающиеся из многодетных семей	22,11	$t = 2,15^* (p \leq 0,05)$
Обучающиеся из многодетных семей	23,67	

Примечание. * — статически значимые результаты.

Многочисленные исследования, которые проводил Е. Стотланд в целях выявления взаимосвязи появления ребенка на свет, количества детей в семье и проявления у них эмпатии, являются свидетельством того, что первые и единственные дети в семье в большей степени склонны к конформизму, а также они приписывают себе роль родителей. Чем больше выражен мотив личного успеха у этих детей, тем меньше они эмпатийны [7].

Заключение. Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что у большинства испытуемых преобладает средний уровень эмоционального компонента эмпатии.

Список использованных источников

1. *Гиппенрейтер, Ю. Б.* Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // Психологическое консультирование и психотерапия : сб. ст. / сост. А. Б. Орлов. — М. : Вопр. психологии, 2004. — С. 37—45.
2. *Пономарева, М. А.* Психологическая диагностика личности: теория и практика / М. А. Пономарева. — Минск : Изд-во Гревцова, 2008. — 240 с.
3. *Яценко, Т. Е.* Виктимология образования: в помощь практическому психологу : практ. пособие для студентов психол. специальностей / Т. Е. Яценко, Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 363 с.
4. *Пономарева, М. А.* Эмпатия : теория, диагностика, развитие : монография / М. А. Пономарева. — Минск : Бестпринт, 2006. — 76 с.
5. *Пономарева, М. А.* Развитие эмпатии в раннем юношеском возрасте в процессе изучения художественной литературы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. А. Пономарева. — Минск, 2003. — 172 л.
6. *Водопьянова, Н. Е.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — СПб. : Питер, 2009. — 336 с.
7. *Ильин, Е. П.* Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2007. — 752 с.

УДК 37.064/37.04(045)

Е. А. Сас

Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия, г. Хмельницкий, Украина

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Одной из предпосылок повышения эффективности профессиональной подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования является формирование у них духовной культуры. Наблюдается тенденция к росту числа ситуаций, когда воспитатель является главным, а иногда и единственным духовным наставником ребенка. Формирование духовного мира личности — это сложный процесс, требующий комплексного и многоуровневого решения. Понятие духовности трактуется по-разному, существуют различные подходы к ее формированию, которые часто противоречат и отрицают друг друга.

Основная часть. В контексте нашего исследования под духовностью мы понимаем внутренний мир человека, его самосознание и его проявления, которые могут быть направлены на различные стороны и объекты, на любые феномены внешнего и внутреннего мира человека. Духовность — это сложный психический феномен самосознания личности, внутреннее восприятие, присвоение им сферы культуры, очеловечивание, вращение в нее и понимание как собственного достояния [1].

В основу формирования духовной культуры будущих воспитателей следует положить идею системного развития духовных качеств посредством применения комплекса методов, форм и средств, адаптированных к учебно-воспитательному процессу в педагогических университетах с учетом требований социально-профессионального окружения. Поэтому организация учебно-воспитательной работы должна осуществляться на основе ряда принципов: ориентация на личность будущих воспитателей, ориентация на творчество; интеграция профессионально-специфического и общегуманитарного содержания; соответствие интересам, возможностям будущих воспитателей.

Для формирования духовной культуры будущих воспитателей применяются средства, формы и методы духовного воспитания. Под формами работы, которые используются для формирования духовной культуры, понимают структурированную систему духовного воспитания, которая объединяет различные методы и средства и направлена на повышение уровня духовной культуры, укрепление профессиональной дисциплины, повышение духовной активности человека. Что касается классификации форм духовного воспитания студентов, то среди них выделяют духовное образование (обучение), духовную пропаганду, духовную агитацию, духовную социально активную деятельность [3].

Важное место в формировании духовной культуры будущих воспитателей занимают используемые методы. Это связано, прежде всего, с тем, что они, с одной стороны, обуславливают характер взаимоотношений между преподавателем и студентами, а с другой — именно использование прогрессивных методов формирования духовной культуры позволит решить задачи и достичь поставленные цели в работе по развитию духовной культуры.

Метод духовного воспитания — это совокупность способов и приемов духовного воздействия, которые обеспечивают реализацию и достижение цели воспитания. К методам духовного воспитания относятся: убеждение, наглядность, положительный пример, работа с произведениями искусства [2]. Методы и средства формирования духовной культуры — понятия неравнозначные, хотя тесно связаны между собой. Средства — это, прежде всего, дисциплины, научная и учебная литература, т. е. то, что используется для духовных задач.

Процесс формирования духовной культуры личности представляет собой механизм взаимодействия определенных компонентов целостного педагогического процесса, который предусматривает реализацию стратегий, тактик формирования духовно-культурных качеств будущих воспитателей и включает в себя компоненты, каждый из которых, выступая этапом целостного процесса воспитания духовной культуры личности, вместе с тем преследует определенную цель и имеет собственную смысловую нагрузку: ориентация на человека

как высшую гуманистическую ценность, воспитание высокодуховной и высоконравственной личности на основе гуманистических ценностей, направленных на гармонизацию рационально-логической и эмоционально-мотивационной сферы личности, формирование внутриличностных ориентиров и системы отношений с миром на основе иерархии ценностей, а также целостность картины мира и человека в нем, что достигается комплексом имеющихся и проективных ценностей, расширением образовательного пространства с помощью материала культуры, опорой на систему образов, вариативностью и гармоничным сочетанием обязательного и дополнительных образовательных компонентов при опоре на учебные предметы гуманитарно-культурологического профиля. Кроме того, целостная совокупность педагогических действий, операций, процедур обеспечивает актуализацию и развитие личностных качеств будущих воспитателей, постепенное расширение эмоционального и деятельностного поля за счет информационного, что приводит к расширению сферы их интересов, к осознанию необходимости в самопознании, саморазвитии, духовной самореализации, к самостоятельному выбору адекватных способов удовлетворения духовных потребностей, расширение спектра возможностей и средств для получения информации о самих себе (прежде всего за счет гуманистического аспекта содержания образования) и стимулирования их интереса к своему внутреннему миру [4].

Основными факторами становления духовно развитой личности будущих воспитателей выступают: конкретно-исторические, социально-экономические и социокультурные условия жизнедеятельности общества, которые отразились в смысле ее мировоззренческого сознания, нравственных принципах, культуротворческой деятельности; духовно-культурное наследие общества, его исторически сложившиеся социальные нормы, моральные идеалы и патриотические ценности, взаимосвязанные с общечеловеческой культурой и гуманитарным знанием, с содержанием целевого и организационно-процессуального компонентов практики воспитания и образования личности в социуме, с религией, искусством и литературой, народным художественным творчеством; духовно-нравственное самосознание личности как система ее ценностных установок и ориентаций, мировоззренческих убеждений, идеалов и принципов, направляющих эмоционально-волевою, интеллектуально-творческую, профессиональную и социальную активность личности в процессах культурно-духовного саморазвития и самоопределения специалиста [5].

Формирование духовной культуры будущих воспитателей дошкольных учреждений образования — это специально организованный, целенаправленный, динамичный, инновационный процесс организации и стимулирования духовно-познавательной деятельности студентов, направленный на формирование системных знаний о культурно-духовных ценностях, которые формируют диалектическое и гибкое миропонимание, ценностные ориентации на идеалы культуры и традиции своего народа, моральные нормы общества; духовной направленности, эмоциональной культуры, волевой саморегуляция поведения, способности к самопознанию и культурного самообразования; умений и навыков, которые обуславливают способность к культуротворческой деятельности и духовной практике [3].

Основными задачами процесса формирования духовной культуры будущих воспитателей дошкольных учебных заведений являются: формирование духовных ценностей; культивирование лучших качеств украинской ментальности — трудолюбия, милосердия, патриотизма, доброты и других добродетелей; развитие духовно-чувственного мира личности (духовных потребностей, нравственно-эстетических чувств; стремление к нравственному совершенству); воспитание интереса и ценностного отношения к произведениям искусства, к явлениям культуры, способности воспринимать жизнь на основе идеалов красоты, добра и любви; воспитание волевой саморегуляции поведения, установки на моральные нормы общества, требовательность к себе; способность к самопознанию и культурному самообразованию; творческая самореализация в деятельности и общении; активизация творческого отношения к окружающей действительности, самостоятельность решений и целенаправленность действий; развитие умений и навыков, которые обуславливают практический деятельностный характер духовной культуры, способность к культурно-творческой деятельности (интеллектуальные умения, художественно-эстетические умения), способность целостно планировать и решать социальные задачи; адекватная оценка культурного сотворчества (духовная практика).

Основываясь на общих принципах воспитания в процессе формирования духовной культуры личности (принцип сосредоточения на положительном человеке и его поступках, единства требований и уважения к личности, народности, природосообразности, демократизации, учет индивидуальных особенностей, интегративности, гуманизации, связи воспитания с жизнью), можно выделить специальные принципы эффективного духовно-культурного развития будущих воспитателей.

Организационными формами работы, которые важно применять в формировании духовной культуры будущих воспитателей, выступают проблемные лекции и семинары, имитационные и ситуационные игры, семинары-практикумы (урок-интервью, урок-бенефис, урок — философское размышление; экскурсии, дебаты, «круглые столы», семинары, тренинги, конференции, фестивали, литературно-музыкальные композиции, аудио- и видеопроекты, воспитательные часы-диспуты по вопросам экологической, эстетической, нравственной, интеллектуальной, информационной культуры, научные семинары по проблемам духовной культуры, научные совместные семинары студентов и представителей религиозных институтов по вопросам культурного и духовного развития личности.

На основе определенных факторов, содержания, задач, реализации принципов организационных форм и методов формирования духовной культуры будущих воспитателей сформулированы следующие педагогические условия, которые разделены на четыре группы: 1) дидактико-методические, обеспечивающие системно-технологическую организацию освоения студентами содержания культурологических дисциплин, направлен-

ных на духовное развитие личности в следующих направлениях: в духовно-интеллектуальном, формирующем ценности знаний, истины; морально-этическом, формирующем морально-этические ценности, ценностно-эстетическом, формирующем ценности красоты, гармонии, ценности художественной формы и гедонистическом направлении, воплощающем ценности счастья человека;

2) организационно-педагогические, которые обусловлены специальной, целевой организацией преподавателем-воспитателем познания, деятельности, общения, самообразования и самовоспитания студентов. Они реализуют личностно ориентированную и диалоговую основу творческих взаимодействий преподавателя и студентов, понимание образовательно-воспитательного процесса как личностно ориентированного, его одухотворенность во всех его звеньях, создание доброжелательного морально-психологического климата в коллективе, становление гармоничного идеала как главной духовной ценности личности, который объединяет материальные и духовные стремления и ценности;

3) акмеологические, направленные на стимулирование и поддержание высокого уровня личностной активности студентов в процессе становления их личной духовной культуры; создание системы воспитания духовных ценностей студенческой молодежи;

4) культурно-воспитательные — совместная воспитательная работа социальных институтов воспитания, которая обеспечивает духовное развитие студенческой молодежи, создание культурного поля и культурной среды учебного заведения.

Заключение. Духовность является многоаспектным понятием, которое формируется через мораль, искусство, религию, философию и науки. Проведя дефинитивный анализ ключевых понятий, нами были выделены основные структурные элементы духовной культуры будущих воспитателей. В структуру духовной культуры мы включили когнитивно-интеллектуальную, чувственно-эмоциональную и волевую сферы личности, что свидетельствует о единстве интеллекта и нравственности как показателя духовной культуры. Формирование духовной культуры будущих воспитателей является одним из направлений работы по повышению качества учебной деятельности и в будущем профессиональной деятельности. Осуществляется этот процесс, прежде всего, для обеспечения максимально эффективной профессиональной самореализации каждого человека с учетом его индивидуального личностного потенциала. Необходимым для формирования духовного мира будущих воспитателей выступает системный подход, который предусматривает целостный, иерархический, взаимосвязанный и открытый процесс привлечения студентов к ценностям в их постоянном развитии и саморазвитии, а также преемственность и непрерывность, т. е. постоянное усложнение и разнообразие содержания и направлений развития нравственных качеств, комплексность и интегрированность, которые заключаются во взаимодействии обучения и воспитания.

Список использованных источников

1. Антоненко, Т. Л. Психологія духовності / Т. Л. Антоненко // Духовність особистості методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. ; гол. ред.: Г. П. Шевченко. — Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2005. — [вип. 4 (10)]. — С. 15—18.
2. Паршук, С. М. Формування духовної культури майбутніх педагогів в освітньому просторі вищої школи / С. М. Паршук // Наук. вісник Мелітопол. держ. пед. ун-ту. Сер. : Педагогіка. — 2014. — № 1. — С. 66—69.
3. Соколовська, О. С. В. О. Сухомлинський про духовну культуру вихователя та шляхи її формування [Електронний ресурс] / О. С. Соколовська. — Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_53/87.pdf. — Дата доступу: 12.01.2018.
4. Целякова, О. М. Формування духовної культури особистості в контексті трансформації сучасного українського простору [Електронний ресурс] / О. М. Целякова // Гуманітар. вісн. Вип. 35. — 2008. — С. 46—54. — Режим доступу: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_35_4.pdf. — Дата доступу: 12.01.2018.
5. Шипко, А. Л. Становлення духовності особистості у соціокультурному просторі / А. Л. Шипко // Духовна культура в сучасній Україні : філософські та психолого-педагогічні виміри : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. / за ред. І. Є. Поліщук. — Херсон, 2016. — С. 106—115.

УДК 37.015.3

А. А. Селезнёв

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ НА БАЗЕ ЦЕНТРА МЕДИЦИНСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ «РЕФЛЕКС»

Введение. В целях совершенствования практической подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзии в учреждении образования «Барановичский государственный университет» в 2018 году создан филиал кафедры педагогики на базе Центра медицинской реабилитации для детей с психоневрологическими заболеваниями «Рефлекс» (далее — ЦМР).

Основная часть. Специфика работы ЦМР — комплексная медико-психолого-педагогическая реабилитация детей с поражениями центральной нервной системы (ЦНС), сопровождающимися задержкой психомоторного развития.

В ЦМР в течение года проводится реабилитация около 450 детей. Средний курс реабилитации — 3 недели. Возраст детей, принимаемых на реабилитацию, — с 1-го месяца жизни до 18 лет. Так, 40—50% пациентов — это дети, имеющие детский церебральный паралич, — тяжелое неврологическое заболевание, дающее основной выход на инвалидность в детском возрасте. В ЦМР осуществляются основные принципы комплексной реабилитации: раннее начало (с первых месяцев жизни), непрерывность, этапность, преемственность, комплексность (медико-психолого-педагогическая помощь), индивидуальность. По окончании курса реабилитации проводятся анализ и оценка ее эффективности.

Учебно-воспитательная работа ЦМР включает в себя: организацию и проведение индивидуальных занятий с детьми дошкольного и школьного возрастов на основе результатов их обследования и диагностики; развитие познавательной сферы детей особой заботы; проведение консультаций для родителей по вопросам развития, обучения и воспитания детей; рекомендации родителям для самостоятельной работы с детьми; проведение анкетирования родителей, психолого-педагогическое просвещение; организацию и проведение лекций и бесед для родителей детей; методическое обеспечение учебно-воспитательной работы.

Цели психолого-педагогической службы ЦМР: психолого-педагогическая реабилитация детей с поражениями ЦНС, сопровождающимися задержкой психомоторного развития; реализация права детей особой заботы на получение своевременной квалифицированной коррекционно-реабилитационной помощи со стороны государства по месту жительства; улучшение психологического статуса и социального положения детей с инвалидностью в семье, коллективе, обществе; информационное обслуживание в области дефектологии, педагогики, психологии.

Задачи психолого-педагогической службы ЦМР:

- диагностический мониторинг — ранняя нейропсихологическая диагностика, системный анализ нарушений высших психических функций у детей, имеющих поражение нервной системы;
- выбор образовательного маршрута для детей, нуждающихся в различных условиях обучения, в соответствии со структурой дефекта и их познавательными возможностями;
- ранняя комплексная реабилитация детей с органическими поражениями ЦНС, сопровождающимися двигательными нарушениями, умеренно выраженными нарушениями умственного развития, речи;
- организация учебно-воспитательной работы с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития;
- прослеживание динамики развития ребенка особой заботы на протяжении дошкольного и школьного возраста;
- координация и методическое руководство деятельностью учителей-дефектологов, педагогов, воспитателей, психологов и других специалистов системы образования по осуществлению мер, содействующих полноценному личностному и интеллектуальному развитию детей на каждом возрастном этапе;
- обучение лиц, обеспечивающих воспитание и уход за детьми, методам реабилитации в домашних условиях;
- психолого-педагогическое консультирование детей, родителей и специалистов ЦМР, формирование здорового образа жизни, психологической культуры и психологического здоровья населения.

Основные виды психологической помощи, осуществляемые ЦМР: психологическая диагностика, коррекция, реабилитация, профилактика и просвещение, консультирование; психологическая поддержка и сопровождение; психологический анализ и психотерапия (немедицинская); психологическая экспертиза; психологический тренинг; информационно-аналитическая деятельность.

Основными формами работы педагогов, воспитателей, психологов ЦМР являются индивидуальное и групповое консультирование детей и родителей; семейное консультирование; индивидуальные и групповые развивающие и психокоррекционные занятия с детьми; деловые игры, тренинги и другие формы активной психолого-педагогической работы с детьми и их родителями.

В ЦМР применяются различные диагностические методы:

- нейропсихологическая диагностика проводится в целях исследования психических функций, особенностей протекания психических процессов — работы различных блоков головного мозга. Она дает информацию о нарушениях или недостаточности отдельных психических функций. На основе полученных данных строится индивидуальная программа коррекции, развивающая компенсаторные возможности психики. Каждая программа нацелена на помощь конкретному ребенку, способствуя расширению его индивидуальных возможностей (памяти, внимания, речи, мыслительных процессов). Данный метод применяется в работе с детьми 4 лет и старше;
- проективные методы диагностики — применяются в работе с детьми 4 лет и старше. Это рисуночный метод проекции психического бессознательного. Через рисунок ребенка можно узнать о его глубинных проблемах, которые им самим обычно не осознаются, можно «увидеть» актуальные переживания, страхи, тревоги и т. д. Получаемая информация используется для построения психокоррекционной программы;
- диагностическая беседа — представляет собой сложный и трудоемкий процесс. Основная задача — распознать различные проявления психических и личностных особенностей. Ее уникальность заключается в создании

атмосферы доверительного и раскрепощенного общения. Она позволяет сформировать представление о развитии речевой, мыслительной, коммуникативной сферы ребенка, проявлениях характера, стереотипах поведения и др.

Методы психолого-педагогической помощи, применяемые в ЦМР:

– метод развивающего обучения — направлен на развитие потенциальных способностей и умственных возможностей ребенка. Позволяет включать резервы психики — зоны «ближайшего развития». Путем специальных упражнений увеличивается объем памяти и внимания, развиваются способности обобщать и анализировать, строить логические выводы и умозаключения, развивать речь, мелкую моторику и т. д. Используется специальный развивающий материал, с которым ребенок работает с интересом, удовольствием и пользой. Работа проводится по индивидуальной программе, составленной по результатам нейропсихологического обследования ребенка;

– игровая психотерапия — его сущность состоит в установлении особых отношений между психологом, педагогом и ребенком. Ребенок принимает на себя определенную роль в игре, которая способствует самовыражению, самораскрытию, обретению опыта самостоятельного принятия решений, разрешению внутреннего конфликта, отражению чувств и переживаний. Терапевтический эффект достигается после серии регулярных занятий с ребенком;

– арттерапия — форма психокоррекции, основой которой является творческий процесс, позволяющий в особой символической форме трансформировать и проработать психотравмирующую ситуацию; применяется с детьми 4 лет и старше. Через игру, рисунок, сказку происходит «выход» сильных эмоциональных переживаний, снимается нервное напряжение и тревожность, «уходят» страхи и негативные состояния, повышаются самооценка и уверенность;

– телесно-ориентированная психотерапия — основана на телесных ощущениях, которые в случаях психологических проблем возникают в виде мышечных напряжений и «зажимов». Мышцы становятся «футляром» скрытых переживаний и невыраженных чувств. Это приводит к телесному дискомфорту, вынуждает ребенка принимать определенные позы (вынужденные позы, навязчивые действия) или мешает свободе движений, вызывая закрепощенность, скованность, зажатость. Обнаружить эти проявления у ребенка может специалист, проводя наблюдение и осмотр по определенной схеме. Часто эти проявления отмечают невропатологи в диагнозе. С терапевтической целью проводится серия специальных упражнений и массажа;

– методика речевой тренировки — для детей с логопедическими проблемами и логоневрозами (невротическим заиканием) проводится отработка звукопроизношения, речевого дыхания, снижение речевого напряжения, формирование плавности и ритмичности речи. В процессе занятий ребенок учится строить фразы и предложения, получает навыки свободного говорения, пересказа и выделения смысловой основы текста;

– логопедический массаж для детей с речевой патологией. В ЦМР применяются также различные методы физической реабилитации.

Осуществляется взаимодействие специалистов ЦМР с Центром коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Барановичи (ЦКРОиР), комиссией по делам несовершеннолетних и другими государственными учреждениями в пределах своей компетенции. В центре постоянно работает психолого-медико-педагогическая комиссия, на которую возложены следующие функции:

– углубленное обследование детей дошкольного и школьного возраста в целях определения образовательного маршрута каждого ребенка (обучение и воспитание в специальной группе дошкольного учреждения, в специальном дошкольном учреждении, занятия в пункте коррекционно-педагогической помощи учреждения образования, обучение в классе (группе) интегрированного (совместного) обучения и воспитания учреждений образования, обучение на дому по программе специальной школы, по программе ЦКРОиР, ЦМР, определение в органы социальной защиты и др.);

– направление детей при необходимости в научно-исследовательские центры и лечебно-профилактические учреждения для углубленного, динамического изучения.

Для приобретения профессиональных компетенций в результате обучения на базе ЦМР студент должен знать анатомию центральной нервной системы человека, закономерности мозговой организации психических процессов, принципы системного анализа нарушения высших корковых функций при локальных поражениях головного мозга, нейропсихологические синдромы при локальных поражениях головного мозга; уметь устанавливать топический диагноз по результатам нейропсихологического обследования; описывать структуру изменений психической деятельности при различных вариантах нейропсихологического синдрома.

Важная роль в формировании профессиональной культуры и профессиональных компетенций отводится также управляемой самостоятельной работе (УСР) студентов — организованной учебной (исследовательской) деятельности, выполняемой при методическом руководстве и под контролем преподавателя, которая предназначена для овладения учебным материалом изучаемых дисциплин в объеме, требуемом программой; формирования навыков самообразования, развития учебных способностей, умений и принятия самостоятельных решений в учебной, научной, профессиональной деятельности.

Повышение роли УСР носит практико-ориентированный характер, требует создания соответствующих условий для ее организации, повышает ответственность учреждений образования за результаты учебного процесса. Так, УСР обеспечивает лично ориентированную направленность профессиональной подготовки, превращает обучающегося в субъект учебно-познавательной и исследовательской деятельности. Увеличение ее роли придает учебному процессу проблемно-исследовательский характер, способствует самосовер-

шенствованию и самопознанию, развитию личной ответственности, самодисциплины, рефлексивности, креативной мыслительной деятельности обучающегося. Следует отметить, что в условиях современных социально-экономических изменений, происходящих в обществе, возрастает необходимость в подготовке способных к конкуренции молодых специалистов, обладающих опытом самостоятельной работы в решении профессиональных и личностных проблем, способных успешно овладевать новыми функциональными обязанностями, технологиями на основе научной организации труда и повышения научно-теоретического уровня знаний, что обуславливает профессиональную мобильность будущих специалистов.

В результате УСР студент должен закрепить и развить следующие академические и социально-личностные компетенции: владеть и применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач; владеть системным и сравнительным анализом; исследовательскими навыками; уметь работать самостоятельно; обладать профессиональной культурой; владеть навыками самообразования и самовоспитания; иметь способности к социально-психологической и педагогической рефлексии.

На базе филиала кафедры подготовлены:

– список рекомендуемых тем для научно-исследовательских работ студентов, примерный перечень лекционно-семинарских занятий для родителей;

– методические рекомендации в электронном виде для родителей детей с психоневрологическими заболеваниями («Педагогическая психология здоровья», «Гигиенический массаж», «Проблемы пациентов, связанные с неподвижностью», «Физическая культура и массаж детей с детским церебральным параличом», «Биологические системы оздоровления», «Психодиетика», «Психическая саморегуляция», «Метод волевой ликвидации глубокого дыхания К. П. Бутейко» и др.), список рекомендуемой литературы;

– памятки для психологов, педагогов, родителей детей с ДЦП с общими сведениями о болезни, оздоровительном массаже, упражнениях по нормализации дыхания, распорядке дня ребенка, специальном оборудовании для занятий ЛФК;

– анонимная анкета для родителей в целях определения их психологических характеристик, периодов реабилитации, уточнения необходимого объема клинично-психолого-педагогической интервенции, средств интервенции, оценки эффективности помощи;

– учебные видеofilмы о работе специалистов ЦМР, фрагменты которых демонстрируются на практических занятиях;

– в соответствии с планом работы проводятся семинары для сотрудников ЦМР, занятия с родителями детей на базе ЦМР с участием студентов, консультирование родителей по темам: «Стресс и искусство жизни. Психическое и психологическое здоровье личности», «Психология здоровья», «Перинатальная психология и психотерапия», «Современные психофизиологические подходы к саморегуляции и самооздоровлению» и др.

На базе филиала кафедры проводятся научные исследования студентами и преподавателями.

Заключение. Подготовка педагогов-психологов на базе ЦМР способствует активизации научно-исследовательской работы по проблемам здоровьесберегающих педагогических технологий, инклюзивного образования, повышения профессиональной культуры будущих специалистов системы образования, по разработке научно обоснованных показателей реабилитации детей особой заботы; по проведению просветительной, профилактической психолого-педагогической работы с родителями, населением по проблемам перинатальной психологии, психопатологии, психологической культуры и психологического здоровья личности.

УДК 37.015.3

А. А. Селезнёв

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА

Введение. Готовность, предрасположенность педагогического работника к инклюзивному образованию и действиям в данном направлении обусловлена сложной психологической подструктурой [1]. Недостаток теоретического базиса, определяющего подход к изучению, оценке, прогнозированию и управлению данным феноменом, и опыта педагогического взаимодействия с детьми особой заботы не способствуют формированию устойчивого целенаправленного характера осуществления соответствующей деятельности. Основная трудность заключается в раскрытии психологических аспектов формирования инклюзивной готовности педагога (ИГП) как ценностно-смысловой социальной установки.

Основная часть. Структурно-динамическая модель формирования ИГП в условиях учреждения высшего образования включает в себя развитие психологической культуры и психологического здоровья личности будущего педагогического работника. *Психологическая культура личности* — интегральное психологическое

образование, проявляющееся в деятельности самопознания и сознательной, целенаправленной работе личности по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств на основе психологических представлений, знаний о своем «Я»: своих индивидуально-личностных психологических качествах, особенностях эмоциональных переживаний, волевых проявлений, познавательной деятельности, а также умений, направленных на самоисследование и саморазвитие, развитие отношений и общения с другими [2].

Содержание и взаимосвязь основных компонентов психологической культуры личности обучающегося (рефлексивно-перцептивного, когнитивного, аффективного, волевого, коммуникативного, ценностно-смыслового, социального опыта) зависят от содержания, организации обучения и воспитания [3—5]. *Рефлексивно-перцептивный компонент психологической культуры личности* характеризует процессы взаимного восприятия и отражения индивидуальных и личностных особенностей людей, интерпретации облика, поведения, возможностей друг друга; связь между полноценностью, когнитивной сложностью, дифференцированностью «Я-образа» субъекта и отражением им индивидуальных и личностных особенностей других людей. От этого во многом зависят характер их педагогического взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности. *Когнитивный компонент* характеризует способность человека к прогнозированию ситуаций межличностного взаимодействия, адекватной интерпретации информации и поведения, готовность к принятию решений (обеспечивает когнитивную эффективность субъекта). *Аффективный компонент* характеризует эмоциональные механизмы восприятия, сопереживания и понимания другого человека, особенности эмоционального реагирования в ситуациях межличностного взаимодействия, эмоциональную устойчивость, эмоциональную гибкость и эмпатию. *Волевой компонент* характеризует особенности регуляции субъект-субъектных (эмоционально-волевой саморегуляции поведения человека в обществе) и интрасубъектных отношений (управление внутренними процессами и состояниями человека). *Коммуникативный компонент* представляет собой систему коммуникативных свойств, коммуникативных психических механизмов, обеспечивающих адекватность, эффективность, безопасность обмена информацией между людьми. *Компонент социального опыта* характеризует психологическую преобразованность человека. *Ценностно-смысловой компонент* — совокупность ценностей, смыслов, отношений, социальных установок человека. Высокий уровень психологической культуры личности способствует сформированности интер- и интраперсональных характеристик самоактуализации [2].

Педагогическая культура личности специалиста — обобщенная характеристика личности педагога, которая включает в себя совокупность профессионально важных качеств (ПВК), необходимых для творческой педагогической деятельности, а также умения, направленные на обучение, воспитание и развитие личности человека, проявляющиеся в эффективном педагогическом взаимодействии с обучающимися и воспитанниками. Педагогическая и психологическая культура личности педагога-психолога — две стороны одной медали, внешняя и внутренняя составляющие деятельности, отношений и общения специалиста системы образования. По своей сути психологическая культура личности педагогического работника — накопленные им знания, умения и опыт самопознания, самовоспитания и саморазвития; та основа, фундамент, на котором в дальнейшем строится здание, включающее теоретический и практический социально-педагогический опыт специалиста, ПВК педагога, индивидуальный стиль профессиональной деятельности, педагогическое мастерство и творчество.

Среди общих функций психологической и педагогической культуры личности специалиста как психолого-педагогического средства специалиста, которое проявляет себя через формирующийся новый тип строения личности и, соответственно, ее деятельности, можно выделить следующие [6]:

– *познавательная* (познание природы, психики человека и общества в целом, рационально-теоретическое постижение мира, объяснение психических процессов и явлений, установление определенных закономерностей и т. д.). Данная функция предусматривает «производство» новых знаний;

– *мировоззренческая, нормативно-аксиологическая* (осмысление идеалов, ценностных норм жизни, а также образа человека в научной картине мира, определение основных характеристик профессиональной культуры личности, сознательное проектирование человеком своего жизненного пути). Данная функция во многом взаимосвязана с познавательной, поскольку ее целью является разработка научной картины мира и соответствующего ей мировоззрения. Также эта функция подразумевает исследование отношения человека к миру, разработку научного миропонимания, мировоззренческих универсалий и соответствующих ценностных ориентаций;

– *конструктивно-интегративная* (заключается в переосмыслении существующих научных концепций и социальных представлений о взаимосвязи культуры и здоровья, в объяснении культурно-исторической обусловленности бытующих стереотипов, исходных постулатов о субъективном благополучии личности). Выделяет взаимосвязь компонентов психологической и педагогической культуры личности как предмет научного познания для теоретической и практической подготовки будущего специалиста к работе в условиях инклюзии;

– *образовательная* (фактор развития людей, их обучения и воспитания, активизация процессов самосовершенствования, саморазвития, самореализации, сохранение и передача следующим поколениям знаний и умений). Достижения науки существенно влияют на учебно-воспитательный процесс, содержание программ образования, технологии, методы и формы обучения;

– *инновационно-производительная* (внедрение инноваций, новых форм организаций процессов, технологий и научных нововведений в производственные отрасли). В связи с этим психологическая и педагогическая культура превращаются в производительную силу, работающую на благо общества;

– *социальная* (проявляется в ситуациях, когда данные психологической и педагогической науки используются в разработках программ социального и экономического развития. Поскольку такие планы и программы имеют комплексный характер, то их разработка предполагает тесное взаимодействие различных отраслей естественных, общественных и технических наук);

– *психопрофилактическая* (обеспечение социальной адаптации, эффективности процессов саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля);

– *психотерапевтическая* (самореализация личностного потенциала, обеспечение полноценной духовной и душевной жизни). В данном перечне можно выделить функции, обеспечивающие развитие, способствующие самоактуализации и самореализации, становлению психологического здоровья личности.

Психологическое здоровье личности — духовное здоровье человека — динамическое состояние полноценно функционирующей личности, обобщенным критерием которого является сформированность характеристик позитивной самоактуализации, отражающих социокультурно опосредованное природное стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своего личностного потенциала [7; 8]. Основой психологического здоровья личности выступает самоактуализация — фундаментальный аспект природы. Формирование психологического здоровья личности во многом зависит от жизненного опыта, переживания прошлого, настоящего и надежд человека на будущее. Психологическое здоровье личности отличается от психического здоровья прежде всего философским смыслом: в первом случае — это наиболее полное развитие личности; во втором — адаптация, модель условной психической «нормы». Термин «психологическое здоровье личности» подчеркивает необходимость выделения и определения психологических критериев здоровья, является исходным понятием для формирования психологической концепции здоровья в целях конкретизации целей и задач профилактической психолого-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Основными функциями психологического здоровья личности являются: рефлексивно-гармонизирующая (обеспечение гармонии собственного мира индивидуума — субъективного мира самосознания, уравновешенности и духовной автономии); коммуникативно-гармонизирующая (обеспечение гармонии мира общения — социального мира, гуманизация межличностных, профессиональных отношений, социализация личности); психофизиологическая (обеспечение гармонии с миром природы); актуализирующая (самопознание, самоактуализация, самореализация творческого, духовно-нравственного потенциала, смысла жизни); психокорректирующая (управление психической деятельностью в условиях стресса); психосинтезирующая (создание личностной целостности на базе формирования более широкой структуры отношений в психике человека, сохранение чувства индивидуальности на уровне всеобщности, где личные планы и интересы перекрываются более широким взглядом на целое, реализация трансперсонального «Я»).

Развитие психологической культуры и психологического здоровья личности будущих педагогов в условиях учреждения высшего образования можно образно сравнить с психотерапевтическим процессом. Термин «психотерапевтический процесс» может быть использован по отношению к взаимосвязанным сериям психических событий (рефлексия, ценностная ориентация, мотивация на психологическое оздоровление, переход функции из «не Я», «не моя способность» в «Я», «моя способность»), последовательности психических действий, которые имеют психокоррекционную (психотерапевтическую) цель либо эффект. О сложности механизма изменения установок личности А. С. Макаренко упоминал в своей «Педагогической поэме»: «Почему в технических вузах мы изучаем сопротивление материалов, а в педагогических не изучаем сопротивление личности, когда ее начинают воспитывать? А ведь для всех не секрет, что такое сопротивление имеет место» [9]. В процессе взаимодействия социокультурной детерминанты (обучения и воспитания) и вектора развертки онтогенетической программы развития возможны разные варианты эффекта внутренней деятельности, отношения к инклюзивному образованию. Первый вариант предусматривает сохранение предрасположенности человека к той или иной модели психологического благополучия (эгоцентрическая или конформистская модели); второй — переход из психического образа «не Я» в «Я» и развитие новой психической функции в составе функциональной системы; третий — отклонение психического образа «не Я» и развитие способностей манипулятора, что ведет к различным отклонениям в психологическом благополучии, которое проявляется в психосоматических нарушениях. Наиболее оптимальным нам видится второй вариант, но в случае перфекционизма у индивидуума могут наблюдаться серьезные нарушения психологического благополучия в кризисных ситуациях. Стремление к акмеуровню личностного развития не предусматривает обязательного достижения «Я-идеала», что особенно важно отметить. Стремление быть совершенным, непогрешимым, ожидание того же от окружающих является, по нашему мнению, такой же крайностью, как и эгоцентрическая и конформистская модели психологического благополучия. Для состояния психологического здоровья специалиста важно компромиссное сочетание стремления к совершенству и принятие себя и других такими, какие они есть «здесь и сейчас». Таким образом, мы констатируем наличие разновекторного формирования инклюзивной готовности педагога-психолога и, соответственно, отношения к инклюзивному образованию (негативное — отрицательное, позитивное — формирование ИГП, безразличное — «маска» поведения).

Заключение. Сформировать свое отношение к инклюзивному образованию возможно в условиях непосредственного общения с детьми особой заботы, чему способствует создание филиала кафедры педагогики на базе Центра медицинской реабилитации для детей с психоневрологическими заболеваниями «Рефлекс» (ЦМР). Цель деятельности филиала кафедры — повышение качества образовательного процесса посредством расшире-

ния взаимодействия кафедры педагогики университета и ЦМР, усиление практико-ориентированности учебного процесса. Задачи филиала кафедры: научно-методическое обеспечение развития образовательного процесса, организация управляемой самостоятельной работы студентов; развитие профессиональной психолого-педагогической культуры студентов; информационная и организационная поддержка научно-исследовательской работы сотрудников филиала кафедры и преподавателей университета; медико-психолого-педагогическое консультирование, формирование здорового образа жизни, психологического здоровья и психологической культуры населения [10]. На базе филиала кафедры осуществляются аудиторные практические занятия, а также по выбору студентов управляемая самостоятельная работа по дисциплинам «Организация работы с различными социальными группами», «Основы инклюзивного образования», занятия научного кружка «Образование и здоровье», научные исследования студентами и преподавателями БарГУ, лекционно-семинарские занятия для родителей по проекту «Взаимосвязь формирования психологической культуры и психологического здоровья личности» [5].

Таким образом, формирование инклюзивной готовности педагога тесно связано с развитием всех компонентов системы стимуляции (психологической, педагогической культуры, психологического здоровья личности). В условиях практического обучения, непосредственного общения с детьми особой заботы обеспечивается личностная, эмоциональная вовлеченность (переживание опыта), осознание тех чувств, которые переживает будущий специалист (симпатия или антипатия, уважение, эмпатия или безразличие и др.). Важно также учитывать, что глубокие переживания могут вызвать синдром эмоционального выгорания, профессиональную деформацию специалиста, который не готов или не способен к работе в условиях инклюзивного образования.

Список использованных источников

1. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 276 с.
2. Селезнёв, А. А. Психологическая культура здоровьесберегающих педагогических технологий : монография / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2015. — 359 с.
3. Колмогорова, Л. С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л. С. Колмогорова. — М., 2001. — 471 л.
4. Коломинский, Я. Л. Теоретико-методологические основы развития психологической культуры личности / Я. Л. Коломинский // Возрастная и педагогическая психология : сб. науч. тр. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: О. В. Белановская (отв. ред.) [и др.]. — Минск, 2005. — С. 9—15.
5. Семикин, В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. В. Семикин. — СПб., 2004. — 379 л.
6. Селезнёв, А. А. Педагогическая психология здоровья: теория и практика психотерапии, ориентированной на духовное здоровье человека / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2017. — 160 с.
7. Селезнёв, А. А. Психологическое здоровье личности / А. А. Селезнёв. — Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. — 520 с.
8. Селезнёв, А. А. Здоровьесберегающая педагогическая технология / А. А. Селезнёв // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. — 2-е изд. — М. : Когито-Центр, 2015. — С. 373.
9. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко // Собр. соч. : в 5 т. — М. : Правда, 1971. — Т. 2. — С. 151.
10. Селезнёв, А. А. Подготовка будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзии на базе центра медицинской реабилитации детей с психоневрологическими заболеваниями // Новые технологии социальной работы в России и за рубежом : коллектив. моногр. / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. — Ульяновск : Зебра, 2017. — С. 196—209.

УДК 373.2:81'233

И. Е. Товкач

Педагогический институт Киевского университета имени Бориса Гринченко, Киев, Украина

БУДУЩИМ ВОСПИТАТЕЛЯМ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Исследование посвящено проблеме индивидуальных особенностей познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе речевой деятельности.

Среди признаков личностного становления и развития ребенка старшего дошкольного возраста существенное место занимает познавательная активность (Н. Бабиц, Э. Баранова, О. Брежнева, Л. Выготский, Д. Эльконин, А. Запорожец, В. Котырло, М. Лисина, С. Ладывир, И. Литвиненко, А. Люблинская, М. Марусинец, Л. Марьяненко, Т. Пироженко, Т. Ткачук, Н. Шумакова и др.). Благодаря познавательной активности ребенок вступает в жизненно необходимые отношения с окружающей средой и в общение с людьми, которые являются основой усвоения культурного опыта человечества, необходимым условием формирования умственных качеств, его самостоятельности, инициативности, творчества. В связи с этим особую актуальность

приобретает проблема индивидуальных особенностей познавательной активности старших дошкольников, поскольку ее успешное решение позволяет существенно повысить эффективность дошкольного образования.

Основная часть. Теоретико-методологические основы данной проблемы заложены в исследованиях классиков психолого-педагогической науки А. Адлера, Ш. Амонашвили, Б. Ананьева, Е. Аркина, Д. Богоявленской, Л. Венгера, Л. Выготского, Ю. Гильбуха, Д. Годовиковой, В. Голицына, В. Давыдова, Д. Эльконина, А. Запорожца, Г. Костюка, В. Котырло, С. Кулачковской, М. Лисиной, С. Максименко, Л. Проколиенко и др. Общие положения о значении познавательной активности у детей в современном образовательном процессе рассматриваются в работах украинских исследователей, в частности А. Богуш, А. Брежневой, И. Карабаевой, С. Козачук, С. Ладывир, М. Марусинец, Л. Марьяненко, И. Мордоус, А. Паляя, М. Смутьсон, Л. Соловьевой, Т. Пироженко, О. Портяной, Т. Ткачук и др.; о сущности индивидуальных различий волевого поведения детей дошкольного возраста — в работах С. Ладывир, Т. Пироженко, Л. Соловьева и др.; психологическом содержании индивидуализации и дифференциации образовательного процесса — в трудах С. Максименко, А. Кононко, В. Кузьменко, С. Ладывир, Т. Пироженко и др.; экспериментировании — И. Белой, А. Дыбиной, О. Поддякова, Е. Субботского и др.; когнитивном стиле как характеристики индивидуальности — А. Паляя, М. Смутьсона, М. Холодной, Н. Чепелевой и др.

В то же время недостаточно разработанными остаются вопросы относительно характеристики психологических особенностей познавательной активности; определение комплексной системы оптимальных психолого-педагогических условий развития познавательной активности в процессе речевой деятельности, индивидуализации и дифференциации этого процесса.

В частности, бесспорная связь мышления и речи позволяет рассматривать индивидуальные особенности развития познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста в процессе речевой деятельности и реализовать личностно ориентированный подход в его личностном росте, поскольку становится возможным проведение развивающей работы с каждым конкретным ребенком, учитывая его интересы, возможности, склонности, раскрывая его речевые способности. Существует противоречие между насущной необходимостью развития познавательной активности старших дошкольников с учетом их индивидуальных особенностей и относительным ограничением использования средств речевой деятельности с этой целью.

В исследованиях дано объяснение видения феномена *«познавательная активность»* в контексте изучения личности старшего дошкольника — потребность в познавательной деятельности, проявлении интереса к окружающей среде, самому себе, активном восприятии предметов, объектов, людей, которые будут приносить ему удовольствие; потребность понять неизвестное и проявлять готовность к решению проблемных ситуаций; осуществлять элементарные мыслительные действия (анализировать, сравнивать, синтезировать, обобщать); овладеть начальными формами экспериментирования, изобретательства; стремление радоваться собственным открытиям, обходиться при этом собственными силами (что необходимо ребенку для реализации своих возможностей, способностей и др).

По-новому освещено видение понятия *«индивидуальные особенности познавательной активности старших дошкольников»*: взаимосвязь между структурными компонентами (эмоционально-мотивационным, процессуально-операционным, контрольно-оценочным) познавательной активности в речевой деятельности.

В процессе эмпирического исследования нами проанализированы особенности развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в речевой деятельности, определены три уровня развития познавательной активности (низкий, средний и высокий); установлено существование взаимосвязи динамики проявления между структурными компонентами познавательной активности в речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Выраженность гармоничных признаков всех структурных компонентов трактуется как интеграционная гармонизация познавательной активности, которая ведет к творчеству, а представленность дисгармоничных признаков рассматривается как дисгармонизация познавательной активности ребенка указанного возраста. Так, к подгруппе I относились дети с высоким уровнем познавательной активности, с гармоничным сочетанием ее структурных компонентов (эмоционально-мотивационного, процессуально-операционного, контрольно-оценочного). Это самая эффективная подгруппа детей с творческим уровнем речи. К подгруппе II относились дети с высоким уровнем познавательной активности с преобладанием процессуально-операционного (динамического) и контрольно-оценочного (результативного) компонентов с творческим уровнем устной речи. Дети этой подгруппы являются, как правило, целенаправленными, исполняющими действия осознанно, всегда знают, ради чего выполняется задание; это своеобразный тип «целевиков». К подгруппе III — дети со средним уровнем познавательной активности с преобладанием эмоционально-мотивационной (волевой) регуляции. Такие дети не просто преодолевают трудности, они оказываются эмоционально «завязанными» на ожидаемом результате и стремятся к достижению цели, переживая различные эмоциональные состояния, делают попытку преодолеть трудности, представляют своеобразный тип «деятели-победителя». У них иногда наблюдаются проявления словесного творчества (с незначительной помощью взрослого), но преобладает речь на репродуктивном уровне, на котором происходит обобщенное подражание, проявляющееся в сознательном отношении ребенка к образцу, в самостоятельном применении известных знаний, средств речевых действий в различных ситуациях. В подгруппу IV вошли дети со средним уровнем познавательной активности с преобладанием процессуально-операционного (содержательного) структурного компонента, содержащего выраженные психодинамические признаки, проявляющиеся во внешней поведенческой форме. Однако

в отличие от гармоничной познавательной активности детям с доминированием этого структурного компонента может не хватать ответственности и волевых усилий при решении задач, поэтому дальше инициативности в деятельности дело не идет, хотя у них есть некоторые проявления словесного творчества. Их можно сравнить с типом «генератор идей». В подгруппу V вошли дети с низким уровнем познавательной активности и дисгармоничными признаками ее структурных компонентов. Можно сравнить таких детей с типом «спящей красавицы». Такие дети характеризуются использованием репродуктивных средств воспроизведения речевых действий. В подгруппу VI вошли дети с низким уровнем познавательной активности и дисгармоничными признаками ее структурных компонентов. Это пассивные дети, которые проявляют равнодушие, не склонны даже к пассивному научению по предложенным образцам, инструкциям взрослого; без специальных мотивов не начинают действовать и др. Это осторожные, рефлексивные дети, склонные к самоанализу, что переходит в «самокопание»; их можно сравнить с типом «брюзги» с пассивно-отрицательным отношением к выполнению задач, с репродуктивным уровнем устной речи.

В результате было установлено, что развитие познавательной активности зависит не только от организации предметно-игровой среды, возрастных особенностей, но и от индивидуальных особенностей детей в процессе речевой деятельности. Повышение уровня развития познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста предусматривает гармонизацию взаимосвязи между структурными компонентами познавательной активности в речевой деятельности. Это позволяет утверждать, что профессиональная компетентность педагогов дошкольных учреждений по поднятой проблеме требует коррекции. С учетом определенных шести подгрупп по уровням развития познавательной активности (высоким, средним, низким) и особенностей взаимосвязи между структурными компонентами в дифференциации эмоционально-мотивационных, процессуально-операционных, контрольно-оценочных признаков познавательной активности детей в процессе речевой деятельности была разработана и внедрена программа проведения формирующего эксперимента по развитию познавательной активности старших дошкольников в процессе речевой деятельности с учетом определенного содержания и совокупности психолого-педагогических условий и путей их внедрения, а также, форм, методов организации психолого-педагогических воздействий [1; 2].

Индивидуализация психолого-педагогической работы с детьми выделенных шести подгрупп включает разработанную и апробированную развивающую систему работы, направленную на гармонизацию структурных компонентов познавательной активности старших дошкольников в речевой деятельности путем сбалансирования уровней развития показателей ее структурных компонентов на различных этапах работы с низким, средним, высоким уровнями познавательной активности.

Обоснованы и экспериментально проверены психолого-педагогические условия эффективного влияния на развитие познавательной активности с учетом индивидуальных особенностей старших дошкольников в речевой деятельности и пути внедрения названных условий в практику работы учреждений дошкольного образования [3—5]. В ходе реализации поставленных задач подтверждена достоверность выдвинутой гипотезы о том, что индивидуальные особенности развития познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста в речевой деятельности освещают процесс становления ее структурных компонентов в дифференциации эмоционально-мотивационного, процессуально-операционного, контрольно-оценочного компонентов. Находясь на различных уровнях становления, характеристики каждого из структурных компонентов находятся в сложных отношениях взаимозависимости и взаимовлияния. Доминирующая позиция определенного компонента в структуре познавательной активности, как составляющей целостной системы, свидетельствует о проявлении индивидуальных особенностей познавательной активности старших дошкольников в речевой деятельности [6].

Заключение. На основе анализа и обобщения имеющегося в психолого-педагогической литературе материала по исследуемой проблеме была уточнена сущность понятий «активность», «познавательная активность», «индивидуальные особенности», «индивидуальные особенности познавательной активности старших дошкольников». По-новому представлено контекстное видение термина «индивидуальные особенности познавательной активности старших дошкольников» как взаимосвязь между структурными компонентами познавательной активности в речевой деятельности.

Дальнейшие перспективы работы предусматривают реализацию задачи по разработке развивающей работы, направленной на гармонизацию индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста как весомого потенциала становления личности и совершенствования практических подходов для развития их творческой познавательной активности.

Список использованных источников

1. *Товкач, И. Е.* Будущим воспитателям об особенностях детей разного пола / И. Товкач // Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность : Междунар. науч.-практ. конф., 27—28 октября 2011 г., Барановичи, Респ. Беларусь / редкол.: З. Н. Козлова (гл. ред.), Ю. В. Башкирова (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — С. 159—162.

2. *Товкач, И. Е.* Формирование познавательного интереса у ребенка дошкольного возраста к чтению книг / И. Е. Товкач // Психология переходов : сб. рецензируемых науч. ст. — Рига. — № 28. — 2014. — С. 132—136.

3. Товкач, І. Є. Формування пізнавальної активності старшого дошкільника у ході мовленнєвих занять / І. Є. Товкач // Молодий вчений. — 2014. — № 3 (06). — С. 103—106.
4. Товкач, І. Є. Психологічні особливості прояву креативності у старшому дошкільному віці / І. Є. Товкач // Молодий вчений. — 2015. — № 4. — С. 106—110.
5. Кишинська, А. В. Мовлення дитини / А. В. Кишинська, І. Є. Товкач // Дитина : освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. В. О. Огнев'юк ; авт. кол.: Г. В. Бєлєнька [та ін.] ; наук. ред. Г. В. Бєлєнька, М. А. Машовець ; Мін. осв. і науки України, Київ, ун-т ім. Б. Грінченка. — Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. — С. 160—166; 213—219.
6. Товкач, І. Є. Характеристика підгруп старших дошкільників за рівнями прояву пізнавальної активності та взаємозв'язку між її структурними компонентами в мовленнєвій діяльності / І. Є. Товкач // International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences : Conference Proceedings, June, 28—30, Kielce, 2016. — 188 pages. — P. 136—140.

УДК 373.2:159.946.3

І. Е. Товкач¹, Е. А. Цымбал²

¹Педагогический институт Киевского университета имени Бориса Гринченко, Киев, Украина

²Институт искусств Киевского университета имени Бориса Гринченко, Киев, Украина

БУДУЩИМ ВОСПИТАТЕЛЯМ О ВЛИЯНИИ МУЗЫКОТЕРАПИИ НА ПРОБЛЕМЫ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Исследование посвящено теоретическому изучению важной проблемы, связанной с необходимостью устранения существующих в дошкольном образовании противоречий между имеющимися у детей трудностями освоения произносимой стороны речи и отсутствием у психологов и воспитателей учреждений дошкольного образования Украины учебных психодиагностических методик и средств, необходимых для развития просодики, а также влиянием музыкотерапии на проблемы устной речи детей дошкольного возраста.

Основная часть. Проведенный анализ профессиональной литературы по проблеме исследования представил возможность сформировать целостное представление о том, что данный феномен исследуют не только в психологии, а также в рамках других научных направлений: лингвистическом (А. Богуш, Л. Бондаренко, А. Гвоздев и др.), медицинском (В. Бехтерев, С. Бернштейн, М. Кольцова, И. Сеченов и др.), физиологическом (В. Гиляровский), логопедическом (Л. Белякова, Г. Волкова, А. Дьякова, О. Трифонова и др.), что подчеркивает его многоаспектность и многомерную интегральность.

Важно подчеркнуть, что понятие «просодика» ученые рассматривают по-разному: как высокий уровень развития речи (М. Жинкин), одно из средств общения (В. Лабунская) и интонационного подчеркивания стороны речи (А. Архипова, Е. Артемова, О. Шахнарович, И. Румянцева), «вокальные параметры вещания» (F. Talkmitt, K. Scherer), «интонация» (В. Манеров, В. Bettes), «экспрессивные компоненты речи» (Т. Вимекаева), «акустические параметры вещания» (А. Беловол, А. Никонов), «просодические особенности» (Н. Витт). Особый интерес в контексте исследования просодики как репрезентативной системы личности вызывает речь детей дошкольного возраста, поскольку именно в этот возрастной период они способны овладеть операциями использования интонационных средств выразительности, изменять голос по высоте и силе в зависимости от интенций, замысла и содержания высказывания пользоваться паузами, логическим ударением, темпом и тембром для качественного вербального выражения мыслей, чувств и настроения. Исходным моментом рождения вещания, в котором просодический компонент определяет содержание значимой информации, является вокализация, поэтому развитие вокальных навыков у детей дошкольного возраста становится важным моментом их речевого, а следовательно, и психического развития в целом. Однако сформированность большинства составляющих просодики речи у дошкольников не возникает и не может возникать сама по себе. Она требует целенаправленных усилий, системного воздействия со стороны взрослых (психологов, педагогов, родителей), в процессе которого, кроме возрастных особенностей, большое значение имеют *индивидуально-психологические особенности ребенка* (А. Богуш, В. Кузьменко, С. Ладывир, А. Палий и др.), т. е. те факторы, которые важно принимать во внимание. Поэтому в нашем исследовании важными являются: положение об общих психофизиологических особенностях развития ребенка в условиях индивидуальной формы обучения (Ш. Амонашвили, Е. Аркин, Л. Выготский, А. Запорожец, Н. Поддяков, С. Рубинштейн и др.); психологическое содержание индивидуализации и дифференциации образовательного процесса (В. Давыдов, Д. Эльконин, С. Максименко, В. Котырло, В. Кузьменко, С. Кулачковская, С. Ладывир, Т. Пироженок и др.); сущность индивидуальных различий волевого поведения дошкольников (В. Котырло, С. Кулачковская, С. Ладывир, Л. Соловьева и др.); индивидуализация и дифференциация образовательного процесса (Л. Венгер, В. Давыдов, Д. Эльконин, В. Кузьменко, С. Максименко и др.).

Важно указать, что индивидуальные особенности мы понимаем как различия психических процессов, состояний, особенностей (природных и социальных), которые отличают детей друг от друга [4].

Кристина Багрова, основываясь на опыте ведущих ученых, в своем исследовании рассматривает *просодику* как произносимую сторону речи или ее речевые звуковые явления. Основными компонентами просодики

являются ритмико-мелодическая сторона речи (интонация) и звуки речи (система фонем). Это качественная характеристика системы фонетических средств: высотных и силовых, временных, которые реализуются в процессе речи на всех уровнях: слог, слово, словосочетание, предложение, текст. Она структурирует склады во время речи в целостное ритмико-мелодическое единство, благодаря чему проявляются индивидуально-языковые особенности говорящего. А под **просодическим компонентом** понимает ритмико-интонационный аспект речи, который содержит сложный комплекс элементов для выражения эмоций, своего отношения к предметам и явлениям, передачи информации и др., существенными из которых являются: интонация, темп, ритм, высота, громкость (сила), тембр, ударение, речевое дыхание [1; 2]. Специфика его психологической структуры обеспечивает сознательное и бессознательное изменение голоса (повышение и понижение тона, усиление и уменьшение громкости, ускорение и замедление темпа речи, использование пауз), выделение голосом отдельных слов или группы слов, а также предоставление голоса экспрессивной окраски (В. Артемов, А. Гойхман, И. Волженцева и др.).

Просодический компонент речи рассматривается в связи с различными психическими явлениями, в частности: личностными чертами в виде экстраверсии/интроверсии (R. Ramsay, M. Cunningham, S. Feldstein, B. Sloan, B. Gawda, J.-M. Dewaele), культурными и индивидуальными стереотипами восприятия личностных качеств человека (С. Aronovitch, D. Avery, S. Feldstein, B. Sloan, K. Scherer), эмоциональными состояниями (В. Лабунская, Н. Витт, А. Никонов, В. Попов, А. Манолова, А. Прихожан, В. Bettes, R. Frick, F. Tolkmitt), формированием собственного имиджа (Т. Вимекаева), свойствами индивидуальности в виде темперамента и характера (А. Беловол, А. Батаршев, А. Гусев, Г. Сильницкая), коммуникативной активностью (А. Гусев, Г. Сильницкая, М. Ноговицына, М. Дедюкин). Несмотря на существующие исследования, анализ научных источников показал недостаточное эмпирическое изучение состояния и развития просодики в детской психологии, проявления индивидуально-психологических особенностей в виде коммуникативности, тревожности, темперамента и самооценки как психических явлений, связанных с развитием просодического компонента речи.

Дошкольный возраст — это период активного усвоения ребенком просодики речи, становления и развития тесно связанной с ней фонетико-фонематической и орфоэпической систем родного для него языка. Своевременное овладение детьми дошкольного возраста просодемами речи (темпом, ритмом, интонацией, литературно-нормативным произношением, тембром и др.) является необходимым условием решения задач всестороннего психического развития и становления личности дошкольников, что отмечается в законах Украины «Об образовании», «О дошкольном образовании» и Базовом компоненте дошкольного образования (2012).

О значении и роли речи в процессе мышления, обучения и общения писали в своих работах Г. Балл, А. Богуш, Н. Гаврыш, Д. Эльконин, Л. Калмыкова, О. Лурия, И. Луценко, В. Моляко, Т. Пироженко, С. Рубинштейн, Л. Щерба, Ф. Сохин, Н. Чепелева и др. Однако в них не уделялось достаточного внимания вопросам становления просодического компонента речи детей дошкольного возраста, они не стали предметом специальных исследований, а лишь бегло рассматривались в отдельных работах и публикациях (А. Беловол, И. Волженцева, Т. Вимекаева, В. Гиляровский, В. Гринер, А. Гусев, В. Лабунская, И. Румянцова, Г. Сильницкая и др.).

Важно подчеркнуть, что от уровня сформированности просодических единиц в значительной степени зависит формирование речевой компетенции, образно-креативной оперативности, интеллектуальной способности детей дошкольного возраста. Устная речь детей качественно усваивается, если они овладевают, прежде всего, умениями и навыками, которые непосредственно связаны с составляющими просодического компонента речи, в частности со способностью детей четко и выразительно артикулировать гласные и согласные звуки и модулировать просодемы, а также правильно выделять их на слух.

Для овладения устным звуковым вещанием как интегративным просодическим явлением у ребенка должны быть отработаны движения артикуляционного аппарата, необходимые для четкой дикции, воспроизведения каждой просодемы (ударения, интонации, высоты, темпа, ритма, тембра), качественно скоординированные со слухом. Именно благодаря качественному функционированию комплекса составляющих единиц просодического компонента речи обеспечивается литературно-нормативная ритмико-интонационная регуляция речевой коммуникации личности любого возраста.

Большие положительные возможности влияния музыки на различные сферы психики доказывают многочисленные исследования (Р. Ассаджиоли, В. Бехтерев, И. Волженцева, И. Вятоха, И. Гринева, М. Лангенберг, И. Малашевский, С. Матейово, В. Петрушин, Г. Самсонова, И. Сеченов, Б. Теплов и др.). Так, Борис Теплов в своем основополагающем труде «Психология музыкальных способностей» писал: «Нельзя прийти к правильному пониманию психологии восприятия музыки, если рассматривать музыку только как эстетический предмет, только как объект эстетического переживания» [3, с. 5].

Теоретический анализ материалов по использованию вокалотерапии (Л. Брусилковский, Т. Вимекаева, И. Волженцева, В. Элькин, Н. Еремина, О. Трифонова, С. Шушарджан и др.) позволяет сделать предположение, что вокалотерапия является уникальным, всесторонне развивающим, целостным и личностно опосредованным средством гармоничного воздействия, которое может использоваться для достижения качественных изменений в развитии просодического компонента речи дошкольников.

Так, Ольга Трифонова в своей работе «Занятия по развитию речи у дошкольников и младших школьников с применением методов музыкотерапии» подчеркивает: «Музыкотерапия — это лекарство, которое слушают. Это метод, использующий музыку в качестве средства коррекции речевых и двигательных расстройств,

эмоциональных нарушений, страхов, психосоматических заболеваний, отклонений в поведении, при коммуникативных проблемах» [5, с. 4].

Важно также подчеркнуть, что в практике работы с детьми дошкольного возраста применяется *активная и рецептивная музыкотерапия*. Активная музыкотерапия представляет собой коррекционно направленную музыкальную деятельность взрослого с ребенком (вокально-исполнительскую, инструментально-исполнительскую и импровизационную). Рецептивная музыкотерапия предполагает восприятие, т. е. прослушивание ребенком музыки в целях погружения в эмоциональную окраску музыкального произведения для развития и коррекции сенсорных процессов (ощущений, восприятий, представлений). Также рецептивная музыкотерапия способствует стимуляции двигательных и речевых функций дошкольника. Музыкотерапия может применяться на занятиях по развитию звуковой культуры речи, на музыкальных занятиях и интегрируется в другие виды деятельности (игровую, бытовую, изобразительную, театральную и др.).

На занятиях по звуковой культуре речи с детьми от 3 до 5 лет музыка активно используется при проведении артикуляционной гимнастики (для губ, языка и т. п.); в виде рецептивного воздействия (слушание музыки стимулирует и побуждает детей к вербализации воображаемых образов); на занятиях по физкультуре; на интегрированных (в сочетании словесного с музыкальным, изобразительным искусствами) и тематических занятиях; на физкультминутках в виде двигательных импровизаций при проведении любых занятий, позволяющих поднять настроение, снять утомление и совершенствовать координацию речи.

Для достижения стойкого результата по устранению проблем в речи у детей дошкольного возраста рекомендуем такую работу проводить систематически не только в условиях детского сада, но и дома. Поэтому воспитатель должен давать рекомендации родителям для проведения такой деятельности с детьми дома, предлагать взрослым вводить слушание музыки в повседневную жизнь (уборка комнаты, в играх, при приеме пищи, при подготовке к прогулке и при других режимных моментах).

Заключение. Проанализировано состояние разработанности проблемы и установлено, что своевременное овладение детьми дошкольного возраста просодемами речи (темпом, ритмом, интонацией, тембром и др.), а также речевым и музыкальным слухом является необходимым условием решения задач всестороннего психического развития дошкольников, усвоения ими родноязычных и общечеловеческих ценностей в сенситивном периоде.

Затронутая тема недостаточно разработана в отечественной и зарубежной литературе и требует дальнейших исследований по проблеме применения музыкотерапии, в частности «вокалотерапии» как эффективного психоразвивающего средства для становления элементов просодического компонента речи детей дошкольного возраста.

Знания о влиянии музыкотерапии на качество в устной речи детей дошкольного возраста необходимы будущим воспитателям для успешного их преодоления в практике работы с детьми в сотрудничестве с родителями.

Список использованных источников

1. Богрова, К. Б. Теоретический анализ проблемы просодического компонента речи в психологической науке / К. Б. Богрова // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія. Вип. 39. Ч. 3. — 2013. — С. 33—38.
2. Богрова, Х. Б. Основні теоретичні положення вокалотерапії як методу психологічного впливу / Х. Б. Богрова // Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 5—6 травня 2017 р. — Ч. II. — Київ, 2017. — С. 75—78.
3. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — М. : Просвещение, 1947. — 334 с.
4. Товкач, І. Є. Індивідуалізація формування мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу / І. Є. Товкач // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. — Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2014. — С. 341—349.
5. Трифонова, О. Н. Заняття по розвитку речі у дошкільників і младших школьників з применением методів музыкотерапії : посібник для логопеда / О. Н. Трифонова. — М. : Владос, 2018. — 144 с.

УДК 378.14

С. Н. Феклистова

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

СЕТЕВАЯ МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА «РАННЯЯ КОМПЛЕКСНАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ»: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Введение. Актуальным направлением совершенствования высшего образования является развитие магистерской подготовки. Одним из новых направлений выступает разработка и реализация сетевых образовательных магистерских программ, что позволяет интенсифицировать процесс межвузовского взаимодействия, создает условия для развития сравнительных научных исследований, реализации в практике идей научных школ, действующих в учреждениях высшего образования — партнерах. Все указанные факторы способствуют повышению качества формируемых у выпускников магистратуры профессиональных компетенций.

Основная часть. В настоящее время в Республике Беларусь осуществляется диверсификация системы образования детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР). В качестве важнейших факторов эффективности выступают ранняя диагностика нарушений развития и организация ранней комплексной помощи (с первых месяцев жизни). Как подчеркивает Н. Н. Малофеев, ранняя помощь рассматривается на современном этапе как новый базис системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья [2]. Экспериментально доказано, что раннее выявление нарушений развития и организация адекватного медико-психолого-педагогического воздействия обеспечивает нормализацию развития около 60% детей к трем годам [1; 3; 4]. Это создает основу для их последующего воспитания и обучения в условиях интегрированного или инклюзивного образования. Следует особо подчеркнуть, что качество образования детей с ОПФР напрямую обусловлено степенью профессиональной квалификации специалистов, реализующих образовательный процесс.

Сегодня на первой ступени высшего образования в Республике Беларусь осуществляется подготовка по специальностям «Логопедия», «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика», «Олигофренопедагогика». Выпускники обладают профессиональными компетенциями в области обучения и воспитания конкретной категории детей (с нарушениями речи, слуха, зрения, интеллекта и др.). Однако содержание подготовки по указанным специальностям не обеспечивает в полной мере готовность к работе с разными категориями детей с ОПФР, в том числе имеющих несколько нарушений развития, на этапе раннего детства.

Таким образом, возникает противоречие между потребностями современной системы образования детей с ОПФР и уровнем профессиональной подготовки специалистов. Актуальной является потребность в подготовке специалистов, обладающих следующими компетенциями: осуществлять психолого-педагогическую диагностику и профилактику нарушений развития; разрабатывать содержание ранней помощи детям с различными нарушениями психофизического развития; реализовывать дифференцированный подход в организации ранней помощи детям с ОПФР; оказывать консультативную помощь семьям, воспитывающим ребенка с ОПФР; оказывать консультативную помощь другим специалистам.

Приказом министра образования Республики Беларусь «Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2017/2018 учебном году» № 470 от 07.07.2017 утвержден экспериментальный проект по реализации образовательных программ магистратуры по специальности 1-08 80 05 Коррекционная педагогика в сетевой форме с профилизацией «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии» (научный руководитель — С. Н. Феклистова, кандидат педагогических наук, доцент).

Цель экспериментального проекта — подготовка выпускника к самостоятельному решению задач профессиональной деятельности (научно-исследовательской, экспертно-методической) в области организации ранней комплексной помощи детям с ОПФР с учетом особенностей национальных и международных систем специального образования.

Задачи:

1) разработать и апробировать структуру и содержание образовательной программы магистратуры по специальности 1-08 80 05 Коррекционная педагогика в сетевой форме, профилизация «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии»;

2) сформировать перечень требований к результатам освоения образовательной программы магистратуры по специальности 1-08 80 05 Коррекционная педагогика в сетевой форме, профилизация «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии»;

3) определить условия и технологию организации образовательного процесса при реализации сетевой формы образовательной программы магистратуры;

4) апробировать формы и условия взаимодействия всех участников образовательной программы магистратуры по специальности 1-08 80 05 Коррекционная педагогика в сетевой форме, профилизация «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии».

Актуальность экспериментального проекта определяется следующими конкурентными преимуществами: подготовка высококвалифицированных специалистов исследовательского типа, владеющих современными технологиями ранней педагогической диагностики, предупреждения и коррекции нарушений развития; адекватность структуры и содержания образовательной программы требованиям работодателей.

Определены критерии и показатели эффективности экспериментальной деятельности:

1) готовность магистрантов к проведению психолого-педагогической диагностики нарушений развития детей раннего возраста (показатели-умения: определять программу изучения развития ребенка на разных этапах раннего детства; осуществлять отбор инструментария для проведения диагностики развития детей раннего возраста; применять методики комплексного обследования детей в возрасте от 0 до 3 лет в целях выявления нарушений развития);

2) готовность магистрантов к реализации коррекционно-педагогической работы с детьми с ОПФР раннего возраста (показатели-умения: интерпретировать данные диагностики для определения целей и задач коррекционно-педагогической помощи; определять приоритетные направления и содержание коррекционно-педагогической помощи детям с ОПФР раннего возраста разных категорий; планировать индивидуальные и групповые занятия с детьми с ОПФР раннего возраста разных категорий; определять пути реализации дифференцированного подхода в коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста; проводить занятия с детьми с ОПФР раннего возраста разных категорий; анализировать результаты коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста);

3) готовность магистрантов к консультативной деятельности (показатели-умения: оказывать консультативную помощь законным представителям ребенка с ОПФР раннего возраста по вопросам его воспитания; обучать законных представителей приемам взаимодействия с ребенком в целях его включения в целенаправленно организованный образовательный процесс; консультировать педагогов учреждений образования по вопросам обучения и воспитания детей с ОПФР раннего возраста, реализации коррекционной направленности образовательного процесса; оказывать консультативную помощь работникам учреждений здравоохранения и социального обслуживания по вопросам воспитания и социализации детей с ОПФР раннего возраста).

Образовательная программа магистратуры в сетевой форме ориентирована на подготовку специалистов в области организации ранней комплексной помощи детям с ОПФР на базе двух университетов: учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (БГПУ, Институт инклюзивного образования) и государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (МГПУ, Институт специального образования и комплексной реабилитации).

На основе анализа учебного плана магистратуры МГПУ по направлению 44.04.03_рпк «Специальное дефектологическое образование» в БГПУ разработан и утвержден экспериментальный учебный план по специальности высшего образования второй ступени (магистратуры) по специальности 1-08 80 05 «Коррекционная педагогика» с профилизацией «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии» (регистрационный № В-08-2-010/эксп.). Реализация сетевой магистерской программы начата 1 сентября 2017 года совместно преподавателями обоих университетов, взаимодействие магистрантов организовано на основе платформ дистанционного обучения обоих университетов. Практическая подготовка осуществляется в процессе сквозной научно-исследовательской работы, производственной практики в учреждениях дошкольного образования Российской Федерации и Республики Беларусь, обсуждения промежуточных результатов исследования в процессе вебинаров и онлайн консультаций.

Заключение. Важным, на наш взгляд, является развитие партнерского взаимодействия преподавателей МГПУ и БГПУ через согласование содержания подготовки магистров в рамках каждого модуля учебного плана; обсуждение концептуальных подходов к разработке и внедрению учебно-методического обеспечения подготовки магистрантов; организацию ресурсного обмена между преподавателями, включенными в процесс реализации сетевого взаимодействия; осуществление совместного руководства подготовкой диссертаций магистрантами, преподавателями двух университетов; обсуждение промежуточных результатов реализации сетевой формы взаимодействия.

Список использованных источников

1. Коррекционно-педагогическая работа с детьми до трех лет с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов-дефектологов / Е. А. Винникова [и др.] ; под ред. М. В. Былино, Ю. В. Кисляковой. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2009. — 136 с.
2. *Малофеев, Н. Н.* Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития / Н. Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2014. — № 2. — С. 3—11.
3. *Обухова, Т. И.* Воспитание и обучение детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха / Т. И. Обухова. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2011. — 128 с.
4. *Приходько, О. Г.* Актуальные проблемы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации / О. Г. Приходько // Раннее развитие и коррекция: теория и практика : сб. науч. ст. по материалам науч.-практ. конф., 7—9 апр. 2016 г. / сост.: О. Г. Приходько [и др.]. — М. : ПАРАДИГМА, 2016. — С. 224—232.

УДК 376.35

С. Л. Гулицкая

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 3 Ганцевичи», Ганцевичи

**УРОВНЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ
ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ**

Введение. К одной из наиболее серьёзных проблем системы образования относится инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Перед учителями английского языка возникает основная задача — создать условия для полноценного включения таких детей в образовательный процесс.

В нашем обществе значимая роль отводится изучению английского языка, так как владение иностранным языком даже на элементарном уровне помогает детям с ограниченными возможностями здоровья социализироваться, становится более самостоятельными, не испытывать трудности в общении со сверстниками не только в нашей стране, но и за рубежом.

Основная часть. Инклюзивное образование предполагает совместное обучение нормально развивающихся детей с детьми, имеющими проблемы в развитии. К такой категории относятся дети с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития, а также с нарушением интеллекта.

Учителями английского языка важно создать условия для полноценного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, потому что урок английского языка дает им возможность путешествовать, не выходя из дома, познавать культуру другой страны, постигать азы толерантности, что является важным условием полноценного развития личности.

Уровневая организация содержания иноязычного образования предлагает учет как общих, так и специальных способностей обучающихся. Общие способности необходимо учитывать, так как они отвечают требованиям не одной, а многих видов деятельности. Учет специальных способностей при уровневой организации обучения связан с тем, что эти способности отвечают более узкому кругу требований избранной обучающимися учебной деятельности. При реализации уровневой организации содержания иноязычного образования важное значение имеют мотивация и интерес. Под мотивацией понимают «совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее», «интерес — это мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности». Если у обучающегося не сформированы осознанная мотивация в приобретении знаний и интерес, то эффективность обучения будет невысокой. Познавательный интерес может быть средством обучения, выступать в качестве мотива, и на более высоком уровне он становится свойством личности [1].

Таким образом, уровневая организация иноязычного обучения немыслима без внутреннего мотивированного отношения обучающихся к занятиям, когда привлекательными оказываются не только достигаемые в ней результаты, но и сам процесс деятельности.

На уроках иностранного языка уже на первой ступени получения образования формируются лексические умения и навыки. Происходит это в ходе выполнения упражнений, которые обеспечивают запоминание новых слов и выражений, а также употребление их в речи.

Используются на уроках различные информационно-коммуникационные технологии (звукозаписи стихотворений, дидактический речевой материал, музыкальные произведения, тесты, фотографии, иллюстрации, видеофрагменты, видеоэкскурсии, схемы, аудиозаписи звуков и текстов). Применение этих технологий на уроках позволяет «особенному» ребёнку с удовольствием заниматься английским языком. Создание благоприятного психологического климата, использование здоровьесберегающих технологий, адаптированной программы с учетом особенностей психофизического развития и возможностей таких детей, иллюстративного и аудиоматериала, интерактивных элементарных заданий на CD и ситуации успеха просто необходимы на каждом уроке, чтобы ребёнок почувствовал радость от малого, но хорошо выполненного задания. Все это делает учебный процесс более увлекательным и эффективным [1].

У ребёнка не должно возникать ощущения того, что его усилия напрасны. На уроках обучающегося нужно хвалить, подбадривать, иногда помочь найти правильный ответ.

При овладении диалогической речью в ситуациях повседневного общения ребёнок учится вести элементарный диалог побудительного характера: отдавать распоряжения, предлагать сделать что-либо. Разнообразие упражнений и игр помогает ребёнку легче и быстрее запомнить изучаемый материал, а это ведет к расширению лингвистического кругозора: помогает освоить элементарные лингвистические представления, доступные и необходимые для овладения устной и письменной речью на английском языке [3].

Нельзя упускать из виду и такой важный аспект изучения иностранного языка, как письмо. Программами отводится очень мало времени на изучение грамматики и орфографии. С помощью метода индивидуальных заданий, который имеет немаловажное значение для эффективного усвоения нового материала разными группами обучающихся, учитель может восполнить пробелы в их знаниях, проводя более тщательный контроль усвоения изучаемого [1].

Обучающиеся выполняют индивидуальные задания на уроке. Как правило, 3-4 ученика получают задания, написанные на карточках, и работают над ними в течение 5—10 минут. Ученик, выполнивший задание, сдает учителю тетрадь и тут же получает оценку. Задания могут быть одинаковыми для всех учащихся или совершенно разными.

Разумеется, вопрос о том, применять ли индивидуальные задания и на каком уроке, решает учитель. Характер заданий зависит от того материала, который обучающиеся изучали на предыдущих уроках.

Учитель может использовать упражнения с дифференцированными заданиями: для слабых учеников — вставить слова, для сильных — дополнить или развить предложение и т. д. На доске выписываются слова, значение которых могло быть забыто обучающимися. С помощью перевода и наглядности они вспоминают их.

При выполнении речевых упражнений (составить рассказ, осуществить диалог) сильные обучающиеся получают индивидуальные творческие задания, а для остальных даются план, ключевые слова, образец высказывания.

Большинство заданий в современных учебниках построено так, что они содержат в себе и продуктивную, и репродуктивную часть, поэтому имеется возможность использования дифференциации по уровню творчества. Во многих учебниках имеются нестандартные задания повышенной трудности. Некоторые авторы дают в учебниках большое количество заданий, что позволяет применять разноуровневое обучение по объему учебного материала. Для работы используются также тетради на печатной основе.

Немаловажная роль отводится упражнениям на уроках. Мы выделили три основных вида упражнений: 1) адаптивные, 2) совершенствующие, 3) корректирующие [4].

Адаптивные упражнения бывают двух видов: 1) упражнения, имеющие вспомогательный характер, их цель — помочь группам более слабых учеников справиться с рекомендуемыми всему классу заданиями, а более сильным — обеспечить обучение на оптимальном уровне; 2) адаптивные упражнения, направленные на формирование навыков и умений с учетом особенностей личностной сферы обучающихся.

Корректирующие упражнения способствуют ликвидации имеющихся и вновь возникающих пробелов в знаниях по иностранному языку и развитию определенных процессов личности. Их целью является развитие навыков и умений, которые должны быть сформированы у школьника ранее [2].

Совершенствующие упражнения предусматривают своего рода шлифовку психологической структуры личности.

Разноуровневые задания мы апробировали в 4-х и 5-х классах. Это классы, в которых есть как сильные дети, так и слабые обучающиеся, а также дети с особенностями психофизического развития (ОПФР). Класс мы разделили на три группы: 1) сильные дети; 2) слабые дети (это те дети, которые часто пропускают уроки и являются слабоуспевающими); 3) дети с ОПФР (эти дети имеют свои психофизические особенности). Мы подготовили разноуровневые задания для всех детей.

Ученикам первой группы необходимо было составить небольшой рассказ, второй — выполнить тестовое задание, третьей — списать незнакомый текст и ответить кратко на три вопроса. В течение урока все обучающиеся были заняты, у каждого из них было индивидуальное задание по его возможностям. Так как сильные дети выполнили свое задание быстро, им было предложено выполнить дополнительно задание, похожее на задание второй группы (тестовое задание). В ходе урока все дети работали активно, дети с особенностями психофизического развития работали с удовольствием, так как им было понятно, что от них хотят.

Наша работа со слабовидящими детьми, заключалась в том, что текстовый материал учебника использовался в аудио- и цифровом форматах. Тексты, упражнения и другие материалы записывались на диктофон многократно в определенной последовательности с паузами для повторения и параллельным переводом. Фонетические трудности у обучающихся мы преодолевали путем работы над произношением в пять этапов: 1) записываются все слова, которые необходимо отработать в формате «слово—пауза—перевод». Задача обучающегося — повторить слова за диктором; 2) обучающийся прослушивает запись и во время паузы переводит слова; 3) добавляется задание — произнести слова по-английски; 4) эти же слова читаются медленно; 5) обучающийся печатает слова на компьютере.

В заданиях с текстами мы строили работу так, что сначала текст читается по предложениям, каждое предложение переводится. Затем текст разбивается на части по 2-3 предложения. Каждое предложение читается по пять раз с паузами, в которых обучающийся повторяет это же предложение. После этого прочитанная часть текста читается еще раз без пауз. Таким образом отрабатываются все части текста. По окончании этого текст читается целиком и без пауз. На последнем этапе читается русский перевод текста по предложениям с паузами, во время которых студент дает английский эквивалент прочитанного предложения.

Практика показала, что по сравнению с обычными слабовидящие обучающиеся запоминают материал на слух намного быстрее. Поэтому важно своевременное исправление ошибок, если они имеются.

Хотелось бы отметить, что данная методика зарекомендовала себя как достаточно эффективная и дающая положительные результаты в обучении.

Заключение. Сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, в том числе и компьютерных с использованием ресурсов Интернета, позволяет сделать процесс обучения мобильным, строго дифференцированным, индивидуальным и интерактивным.

Разноуровневые и индивидуальные задания могут повысить качество преподавания, а также мотивацию к учебе каждого ребёнка. Необходимо данные задания использовать на уроках как можно чаще, так как сейчас детей с ОПФР все больше и больше.

Применение разноуровневого обучения английскому языку требует от учителя большого искусства. Он должен учитывать реальные условия, складывающиеся в классе, и возможности каждого ученика, ни в коем случае не ущемляя достоинства и интересы каждого из них.

Список использованных источников

1. Дубровская, Т. А. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / Т. А. Дубровская, М. В. Воронцова, В. С. Кукушин. — М. : РГСУ, 2014. — 364 с.
2. Грачева, И. А. Методика организации коррекционно-развивающего пространства как оптимального условия для нормализации индивидуально-личностного статуса младшего подростка с нарушениями речи в условиях интеграции в общеобразовательное учреждение / И. А. Грачева // Школ. логопед. — 2008. — № 5—6. — С. 120—129.
3. Загуменнов, Ю. Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся / Ю. Л. Загуменнов // Мин. шк. сегодня. — 2008. — № 6. — С. 18—24.
4. Лошакова, И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И. И. Лошакова, Е. Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. — Саратов : Изд-во Пед. ин-та СГУ, 2002. — С. 15—21.

УДК 351.84 : 316.3 : 159.9

В. Н. Заика

Полтавский институт экономики и права Университета «Украина», Полтава, Украина

ПРОБЛЕМА ЗАЩИТЫ ПРАВ ЛЮДЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УКРАИНЕ

Введение. Гуманизация общества во всем мире требует соответствующего отношения и к людям с особыми образовательными потребностями как в их социальной адаптации к условиям повседневной жизни, так и к получению надлежащего образования и трудоустройства. Мировое сообщество правовыми документами позволило людям с особыми потребностями получать все уровни образования (от начального до высшего) в течение всей их жизни с включением таких лиц в соответствующую общую образовательную среду без дискриминации их прав — наравне с другими людьми.

Теоретико-методологические проблемы инклюзивного образования рассмотрены в работах отечественных (А. Агабабян, М. Билера, Л. Даниленко, Т. Ильяшенко, И. Калиниченко, В. Кириленко, О. Кобзарь, А. Колупаева, К. Кольченко, В. Кулеш, С. Литовченко, Ю. Найда, А. Никулина, А. Обуховская, П. Придатченко, Н. Софий, П. Таланчук, М. Уманец, А. Фудорова, М. Чайковский, В. Чижик) и зарубежных (Ф. Амстронг, Б. Барбер, Г. Беккер, Н. Борисова, Ф. Кросби) ученых.

Основная часть. Международным опытом решения проблемы людей с физическими недостатками прошел долгий тернистый путь от отделения таких людей от общества к их включению в него. В течение этого времени в мире существовало три модели отношения к инвалидам: медицинская модель, модель нормализации и социальная модель.

Медицинская модель (сегрегация) — начало XX — середина 60-х годов XX века. Эта модель предполагает, что человек с проблемами развития — больной человек, нуждающийся в длительном уходе и лечении, наилучшим образом может осуществляться в специальных заведениях.

Модель нормализации (интеграция) — середина 60—80-х годов XX века. Эта модель в период 60-х годов определяла политику в отношении детей с особенностями психофизического развития. В этот период становится нормой процесс интеграции детей с особенностями развития в среду обычных сверстников. Интеграция в этом контексте рассматривается как процесс ассимиляции, требует от человека принятия норм, характерных для доминирующей культуры. Человек должен быть «готовым» к принятию в общество. В основе понятия «нормализация» лежат следующие положения: ребенок с особенностями развития — человек, который развивается, способен осваивать различные виды деятельности; общество должно признавать это и обеспечивать условия жизни, максимально приближенные к общепринятой норме.

Социальная модель (привлечение, инклюзия) — середина 80-х годов XX века — настоящее время. В ее основе модели лежит следующее положение: человек не обязан быть «готовым» для того, чтобы участвовать в жизни общества, учиться в школе, работать. Социальная модель направлена на изменения в обществе таким образом, чтобы оно обеспечивало равное участие своих граждан в реализации их прав и предоставляло им такую возможность.

Так, М. Билера отмечает, что «процессы гуманизации общественной жизни требуют дальнейшего решения благородной задачи — найти способы повышения “ценности жизни”, увеличить эффективность средств социальной интеграции, адаптации, реабилитации инвалидов, обеспечить их активное участие в жизни наравне со здоровыми людьми» [1, с. 50].

В психологической науке доминирует убеждение, что человек остается только тогда человеком, если удовлетворяются его основные потребности. Пирамиду общечеловеческих потребностей разработал и внедрил в психологическую науку Абрахам Маслоу еще в прошлом веке. Первым звеном в его пирамиде стоит удовлетворение физиологических потребностей человека как биологического организма, необходимых для элементарного выживания (дыхание, еда, вода, сон). Более высшим звеном пирамиды потребностей является потребность в безопасности, которая включает потребности в защите от физических и психологических опасностей со стороны окружающего мира и уверенность в том, что физиологические потребности будут удовлетворяться в будущем. Социальные потребности (потребности в принадлежности, дружбе, любви) включают чувство принадлежности к чему-либо или кому-либо, поддержки. Чуть выше в пирамиде потребностей стоят потребности достоинства и уважения, которые включают потребности в личных достижениях, компетентности, уважении со стороны окружающих, признании. Самым высшим звеном в пирамиде потребностей А. Маслоу стоит потребность в самовыражении, самореализации — потребность в реализации своих потенциальных возможностей и росте как личности. При потере вышеупомянутых звеньев такое стремление у человека исчезает.

Если низкие потребности у людей с особыми потребностями еще как-то удовлетворяются, то самореализация (самоактуализация) — не всегда. А она берет свое начало с того момента, когда ребенок начинает познавать мир, изучает буквы, учится писать, берет пример с родителей и т. п. Каждый человек стремится реализоваться в жизни, становясь взрослым, самостоятельно преодолевая ступени, идет к своей цели. Особенно это касается детей с особыми потребностями, которые по определенным причинам не всегда получают то, что получает здоровый человек. Это связано с разными причинами: неправильное воспитание и отсутствие особого отношения к такому ребенку, в том числе насилие в семье, негативное отношение сверстников, стрессы, поражения и разочарования в людях, обиды, внутренние комплексы, стигматизация и т. п. Поэтому очень важно, чтобы такой ребенок меньше всего чувствовал такие «угрозы», которые могут окружить его еще юную, несформированную психику.

Взрослые люди с особыми потребностями также имеют свои трудности при самореализации, ведь они стремятся найти свое место в жизни, реализовать свои способности, таланты, профессионально самоопределиваться. Им это сделать сложнее, чем обычным людям, поэтому следует рассмотреть внутренние и внешние механизмы поддержки инвалидов в их самореализации. Так, к внешним механизмам относятся: 1) благоприятный психологический климат в семье; 2) создание культурной системы в обществе; 3) поддержка со стороны государства в профессиональной и творческой самореализации; 4) социальная профилактика и контроль негативного отношения к людям с ограниченными возможностями; 5) обеспечение государством равных прав и возможностей, т. е. стирание границ между «здоровыми» и людьми с особыми потребностями и др. К внутренним механизмам относятся: 1) позитивное самовосприятие и самоотношение; 2) активная жизненная позиция; 3) четкая идентичность и индивидуализация; 4) ответственность, свобода и сильная воля; 5) вера в себя, положительная оценка своих возможностей и др.

Именно на это и рассчитано инклюзивное обучение (англ. inclusion включение) — обучение учеников или студентов с особыми потребностями путем включения их в общую образовательную среду. Во многих международных правовых актах закреплены права таких людей: Всемирная декларация ООН о правах человека (1948), Декларация о правах ребенка (1959), Декларация о правах умственно отсталых лиц (1971), Декларация ООН о правах инвалидов (1975), Конвенция и Рекомендации о профессиональной реабилитации и занятости инвалидов (1983), Конвенция ООН о правах ребенка (1989), Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (1993), Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994), Дакарская декларация (2000), Конвенция ООН о правах людей с инвалидностью (2006, Нью-Йорк), которая стала отправным документом для законодательного закрепления инклюзивной политики и практики на государственном уровне и др.

В Украине также законодательно закреплена качественно новый статус людей с особыми потребностями, что зафиксировано в законах Украины «Об образовании» (1991), «Об основах социальной защищенности инвалидов в Украине» (1991), «О государственных социальных стандартах и государственных социальных гарантиях» (2000), «Об охране детства» (2001), «О социальных услугах» (2003), «О реабилитации инвалидов в Украине» (2005), в которых предусмотрено предоставление инклюзивных образовательных, медицинских, социальных услуг лицам с ограниченными возможностями здоровья, в частности детям с особыми образовательными потребностями.

В нашей стране Конвенция ООН о правах людей с инвалидностью была ратифицирована Верховной Радой Украины 16 декабря 2009 года. Конвенция ООН о правах инвалидов и Факультативный протокол к ней (утверждены 13 декабря 2006 года в Нью-Йорке) стали одними из крупнейших международных документов в области защиты прав людей с инвалидностью, которые закрепили провозглашенные Организацией Объеди-

ненных Наций во Всеобщей декларации прав человека и в Международных пактах о правах человека права людей с инвалидностью и конкретизировали их, в том числе и права детей-инвалидов. В преамбуле этого документа указано, что «инвалидность — это понятие, которое эволюционирует, и инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между людьми, имеющими нарушения здоровья, и барьерами отношений, и экологическими барьерами, и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими», а также «инвалиды продолжают наталкиваться на барьеры на пути к их участию в жизни общества в качестве полноправных членов и с нарушением их прав человека во всех частях мира».

Особого внимания заслуживает ст. 24 «Образование», где отмечается, что «государства-участники признают право инвалидов на образование. Для целей реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях в течение всей жизни», а также «государства-участники обеспечивают, чтобы инвалиды не исключались по причине инвалидности из системы общего образования, а дети-инвалиды — из системы бесплатного и обязательного начального или среднего образования; обеспечение разумного приспособления, учитывающего индивидуальные потребности; получение внутри системы общего образования необходимой поддержки для облегчения эффективного обучения; доступ ко всеобщему среднему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими».

Еще в 2001 году приказом Министерства образования и науки Украины был основан Всеукраинский научно-педагогический эксперимент «Социальная адаптация и интеграция в общество детей с особенностями психофизического развития путем организации их обучения в общеобразовательных учебных заведениях, а с 2008 года начался новый научно-педагогический эксперимент «Социальная адаптация и интеграция в общество детей, нуждающихся в коррекции физического и (или) умственного развития, путем введения их в инклюзивное обучение», который продолжался до конца 2013 года. Известен также приказ Министерства образования и науки Украины № 912 от 01.10.2010 «Концепция развития инклюзивного образования», который должен выполнять следующие основные задачи:

- 1) совершенствование нормативно-правового, научно-методического, финансово-экономического обеспечения, ориентированного на внедрение инклюзивного обучения;
- 2) внедрение инновационных образовательных технологий в контексте форм инклюзивного подхода и моделей предоставления специальных образовательных услуг для детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с инвалидностью;
- 3) формирование образовательно-развивающей среды для детей с особыми образовательными потребностями путем обеспечения психолого-педагогического, медико-социального сопровождения;
- 4) внедрение инклюзивной модели обучения в общеобразовательных учебных заведениях с учетом потребности общества;
- 5) обеспечение доступа к социальной среде и учебным помещениям, разработка и использование специального учебно-дидактического обеспечения, реабилитационных средств обучения;
- 6) совершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, работающих в условиях инклюзивного обучения;
- 7) привлечение родителей детей с особыми образовательными потребностями к участию в учебно-реабилитационном процессе в целях повышения его эффективности.

В условиях интеграции в Европейское образовательное пространство с учетом европейских ценностей, основанных на уважении человеческого достоинства, прав и свобод каждой личности, инклюзивное образование в Украине приобрело широкие масштабы. Так, вышел приказ Министерства образования и науки Украины от 31.12.2015 № 1436 «Об утверждении Плана мероприятий по обеспечению права на образование детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном пространстве». При Министерстве образования и науки Украины был создан отдел образования детей с особыми потребностями, деятельность которого направлена на реализацию законов Украины, указов Президента Украины по обеспечению равного доступа к качественному образованию детей с особыми образовательными потребностями, внедрению инклюзивного обучения, совершенствованию нормативно-методического обеспечения образования детей с особыми потребностями, детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки.

Заключение. Социально-психологическая и правовая защита прав людей с особыми образовательными потребностями в Украине реализуется на должном уровне. В настоящее время, по данным Министерства образования и науки Украины, функционирует 334 специальных учебных заведения, в том числе для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, где получают образование и реабилитацию 38 962 ученика. В инклюзивных классах общеобразовательных учебных заведений учится 2 720 учеников с особыми образовательными потребностями, в специальных классах — 5 265 учащихся. Немало лиц с особыми потребностями получает высшее образование, в том числе в различных подразделениях Открытого международного университета развития человека «Украина».

Список использованных источников

1. Білера, М. Проблеми освіти та реабілітації осіб з інвалідністю у вищих навчальних закладах / М. Білера // Молодіж. наук. вісн. : Фізич. виховання і спорт. Вип. 9. — Луцьк : М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. — С. 49—53.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ЛИЦАХ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Современное общество характеризуется процессом гуманизации общественных отношений и активизации интереса к проблемам наименее социально защищенных слоев, к которым относятся лица с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР). Открытость государственных и социальных институтов для людей с ОПФР включает не только признание равных прав на труд и образование, предоставление доступа ко всем сферам жизнедеятельности, но и изменение отношения здоровых людей к лицам с ОПФР. Наличие значительной социальной и психологической дистанции между здоровыми людьми и лицами с ОПФР констатируется в большинстве работ современных авторов, что во многом связано с недостаточным информированием общества о проблемах лиц с ОПФР. Так, В. З. Кантор и В. В. Пузань полагают, что без формирования конструктивного отношения к данной категории лиц невозможно их полноценное включение в социум [1]. Дефицит информации о лицах с ОПФР способствует возникновению явления стигматизации (чаще по критерию физического дефекта), что может сопровождаться нежеланием и отсутствием готовности к взаимодействию с ними. Одним из факторов, оказывающих влияние на формирование отношения разных представителей общества к лицам с ОПФР, является характер и специфика нарушений развития у последних. Эта закономерность прослеживается в отношении детей младшего школьного возраста [2], учащихся средних специальных учебных заведений [3], студентов и преподавателей университетов [4]. По мнению А. М. Щербаковой, отношение к лицам с ОПФР является принимающим или амбивалентным [4]. На формирование отношения к лицам с ОПФР оказывают влияние и другие факторы, не связанные с клинико-психологическими характеристиками. По данным Н. А. Коростелевой, А. М. Краснова, В. В. Леонова, уровень толерантности отношения к студентам с ОПФР зависит от влияния социально-демографических характеристик преподавателей и студентов университета: возраста, гендерной принадлежности, уровня образования, постоянного места жительства и т. д. Однако наиболее выраженное влияние на формирование толерантного отношения к лицам с ОПФР оказывает наличие опыта взаимодействия с ними в повседневной жизни [5].

Вариант полной и разносторонней интеграции, когда студент с ОПФР активно и партнерски взаимодействует с другими студентами во всех сферах деятельности (учебной, досуговой, общественной и т. д.), является лишь одним из возможных и не всегда самым распространенным. По мнению В. З. Кантора, значительно более распространена интеграция только на уровне учебной деятельности, при которой интенсивные связи между студентами с ОПФР и остальными студентами устанавливаются и реализуются лишь в рамках собственно учебного процесса, а применительно к остальным областям студенческой активности лица с ограниченными возможностями здоровья оказываются словно «вынесенными за скобки» [1].

Основная часть. В рамках изучения социальных представлений студентов о лицах с ОПФР мы предполагали выяснить, что студенты знают об этих людях, как они относятся к ним, сформировано ли понятие «люди с ОПФР» на уровне значений и смыслов в структуре сознания.

Представим результаты эмпирического исследования с использованием метода опроса. Исследовательская методика для изучения социальных представлений студентов о людях с ОПФР включала открытые и полуоткрытые вопросы и была ориентирована на выявление следующей информации: общая осведомленность о лицах с ОПФР; способы получения информации о них; общая характеристика лиц с ОПФР; психологическая характеристика данной категории лиц с оценкой положительных и отрицательных качеств. Исследование проводилось на базе учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина». Выборка исследования составила 68 человек — студенты II и III курсов специальностей «Дошкольное образование», «Социальная работа (социально-педагогическая деятельность)», Правоведение», «История (археология)».

Студентам было предложено схематично на круге свое представление о том, какую часть общества составляют люди с ОПФР. В настоящее время в мире каждый десятый человек имеет инвалидность, в Республике Беларусь такая категория людей составляет 6,6% от всего населения. Что касается количества людей с ОПФР, то статистические данные имеются только относительно детей с ОПФР. По состоянию на 15.09.2016 в Республиканском банке данных содержатся сведения о 149 919 детях с ОПФР, из них 11 288 человек — дети-инвалиды, которые проходят обучение на основе специального образования, данные приведены из отчета отдела специального образования Министерства образования Республики Беларусь о работе в 2016 году [6]. На основе постановления Совета Министров Республики Беларусь от 13.06.2017 № 451 «Национальный план действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции о правах инвалидов на 2017—2025 годы» общее количество детей-инвалидов в Республике Беларусь составляет 29,6 тыс. человек [6]. Дети с инвалидностью в Республике Беларусь составляют около 1,5% от общего числа населения, а дети с ОПФР — около 20%. Таким образом, количество людей с ОПФР (дети и взрослые после 18 лет) составляет (может составлять!)

значительный процент от населения страны. Считают, что в обществе люди с ОПФР составляют 10% от общего числа населения республики, 31% респондентов. Каждый пятый студент полагает, что такая категория людей составляет 5% населения. Меньше половины респондентов (34%) считают, что в обществе каждый третий человек является лицом с ОПФР. В свою очередь 11% респондентов предположили, что в обществе каждый второй человек имеет такой статус. Таким образом, в соответствии с теорией Ж.-К. Абрика, который выделяет в иерархической организации поля представления ядро и периферию [7; 8], можно предположить, что ядром представлений о количестве людей с ОПФР являются значения в 10 и 30%. Периферическим элементом количественного состава людей с ОПФР является значение в 50%.

Описывая виды нарушений, которые может иметь человек с ОПФР, 69% студентов указали, что это нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения речи, слуха, психические расстройства. Каждый пятый респондент указал конкретные заболевания, позволяющие отнести человека к категории лиц с ОПФР: синдром Дауна, ДЦП, болезнь Альцгеймера, аутизм, шизофрения.

Основными источниками получения информации о людях с ОПФР для студентов стали электронные СМИ (телевидение, Интернет: tut.by, onliner.by, социальные сети), их упомянули 66% опрошенных. На печатные СМИ сослались 44% респондентов данной группы (учебная литература, газеты «Заря», «Здоровье», «СБ», журналы). Таким образом, в зону ядра социальных представлений об источниках получения информации о людях с ОПФР вошли электронные и печатные СМИ. Респондентам предлагалось привести примеры кинофильмов, телепередач, книг, где в доступной форме представлена информация о людях с ОПФР. Меньше половины студентов (28%) смотрели такие фильмы, как «1 + 1», «Виноваты звезды», «Человек дождя», «Великан», «Класс коррекции», «До встречи с тобой», «Теория всего», «Любовь без ограничений», «Цирк Баттерфляй», «Страна глухих», читали книгу «Форрест Гамп». В перечисленных фильмах и книге сюжеты посвящены людям с заболеваниями опорно-двигательного аппарата (боковой амиотрофический склероз, паралич вследствие аварии), а также с психическими расстройствами (синдром Аспергера, синдром Дауна, расстройства личности); в них отображены трудные жизненные ситуации, в которых оказываются лица данной категории, отношение к людям с ОПФР со стороны близкого и дальнего социального окружения. Респонденты указали и такие телепередачи, как «Пусть говорят», «Здоровье». Остальные студенты не ответили на поставленный вопрос, что может указывать на слабо выраженный интерес к информации о людях с ОПФР.

Представим ответы респондентов на вопрос о проблемах, с которыми сталкиваются люди с ОПФР. По мнению 34% студентов, это проблемы в передвижении, самообслуживании, общении, что составляет ядро социальных представлений о проблемах лиц с ОПФР. Ядерным элементом социальных представлений следует также считать отсутствие ответов на этот вопрос как маркер недостатка знаний о проблемах людей с ОПФР. Периферическими элементами социальных представлений являются варианты ответов о том, что людям с ОПФР сложно участвовать в общественной жизни, так как для этого не созданы условия (14% студентов), что проблемы у людей с ОПФР в основном связаны с обучением и трудоустройством (17%). Безбарьерная среда, организуемая для лиц данной группы, не является достаточной как в плане передвижения, так и в плане общения, что приводит к определенным сложностям в обеспечении полноценной жизни и деятельности людей с ОПФР.

По мнению 42% студентов, люди с ОПФР нуждаются в моральной поддержке, 38% респондентов необходимой считают материальную помощь этим людям, что составляет ядро социальных представлений о людях с ОПФР. Каждый десятый респондент полагает, что требуется организовывать специальные праздники, зоны отдыха, тематические мероприятия для данной категории лиц, а также оказывать им помощь в трудоустройстве (периферия в поле представлений). Полученные данные свидетельствуют об осознании респондентами возможных проблем людей с ОПФР и путей их решения.

Респондентам предлагалось дать общую психологическую характеристику людей с ОПФР. Студенты считают, что люди с ОПФР замкнутые (13%), у них особое восприятие мира (13%), отстраненные, погруженные в свои мысли (7%), неуравновешенные (7%), застенчивые (7%), враждебные (5%), общительные (5%), «такие же, как и все» (3%). Каждый седьмой респондент считает, что психологическая характеристика людей с ОПФР зависит от поставленного диагноза. Многие студенты не ответили на вопрос (38% респондентов). Таким образом, ядерным элементом социальных представлений о психологических характеристиках людей с ОПФР является отсутствие таковых. Периферическим элементом социальных представлений о психологических характеристиках лиц с ОПФР являются такие психологические характеристики, как «замкнутые» и «у них особое восприятие мира». Возможно, причиной такого «размытого» представления является большое число людей с ОПФР, среди психологических характеристик которых сложно выделить определенные группы.

Характеризуя людей с ОПФР с позитивной стороны, студенты указали, что они добрые (28% респондентов), доброжелательные (26%), отзывчивые (22%), «ценят то, что у них есть» (17%), жизнерадостные (13%). Каждый третий респондент не ответил на этот вопрос. Ядро представлений о позитивных качествах людей с ОПФР составляют характеристики «добрые», «доброжелательные», а также отсутствие таких характеристик, что указывает на недостаточные знания о позитивных характеристиках людей с ОПФР. Периферическим элементом представлений является жизнерадостность.

Среди негативных качеств людей с ОПФР студенты обозначили: озлобленность, злость (15%), агрессивность (13%), замкнутость (11%), «приставучесть» (9%), эгоизм (9%), раздражительность (7%), враждебность (7%), доверчивость (7%). Некоторые студенты предположили, что люди с ОПФР «считают, что все им должны» (11%). Указанные качества можно отнести к периферийным. Студенты также считают, что

люди с ОПФР «не обладают какими-то негативными качествами» (17%). Значительная часть респондентов (45%) не дала ответ на это вопрос, что составляет ядро социальных представлений о негативных качествах людей с ОПФР.

В целом респонденты разных специальностей затрудняются с поиском качеств, характеризующих людей с ОПФР, что, возможно, свидетельствует о слабой осведомленности относительно данной категории лиц.

Анализ полученных данных позволяет предположить, что социальные представления о людях с ОПФР характеризуются неопределенностью, они слабо структурированы, многие студенты не отвечали на вопросы, из предложенных вариантов ответов лишь некоторые попали в зону ядра представлений о данной категории лиц. Учитывая тот факт, что понятие «человек с ОПФР» имеет сравнительно короткую историю, не является общепотребимым, часто используется контекстно, охватывает лиц как с явными, так и с неявными нарушениями, его категоризация затруднена как в целом, так и для участников исследования. Ограниченным является и опыт взаимодействия студентов с лицами с ОПФР, что также затрудняет их характеристику.

Выделение центрального ядра представлений, по мнению Ж.-К. Абрика, основывается на следующих количественных критериях: уровне согласия мнений членов группы о важности данной характеристики объекта представления, оценке необходимости характеристик для определения объекта [7]. В случае лиц с ОПФР мы можем предположить отсутствие согласия по поводу ряда позиций у студентов. Мы также не можем рассматривать студентов как субъектов, заинтересованных в определении лиц с ОПФР как социальной категории, учитывая, в том числе, и отсутствие ответов по ряду вопросов анкеты. Преобладание периферических элементов в контексте представления о лицах с ОПФР является маркером динамики общественных взглядов на эту социальную группу, представление о которой не является устойчивым и стабильным, с одной стороны. С другой стороны, оно свидетельствует об отсутствии устойчивой связи между представлением и реальностью, что позволяет говорить о том, что данное представление — в нашем случае представление о лицах с ОПФР — не защищено от изменений.

Заключение. Социальные представления о лицах с ОПФР находятся на этапе формирования у студентов данной выборки. Эти представления могут быть недостаточно сформированы и в зрелом возрасте, так как более привычным понятием, категоризирующим данную группу лиц, является понятие «люди с инвалидностью». Его использование ограничивает взаимодействие с лицами с ОПФР рамками медицинской модели, что препятствует их адаптации в социуме. В этой связи важно целенаправленно формировать/развивать социальные представления о лицах с ОПФР как о равных членах общества, способных активно участвовать в общественной и производственной жизни страны. Такую работу необходимо проводить со студенческой молодежью. Именно молодежь наследует достигнутый уровень развития общества и государства, обеспечивает преемственность, формирует образ будущего и несет функцию социального воспроизводства.

Список использованных источников

1. Кантор, В. З. Отношение студенческой молодежи к инвалидам как детерминанта их включения в интегративное реабилитационно-образовательное пространство вуза / В. З. Кантор, В. В. Пузань // Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии : взгляды из Европы и России. — СПб., 2010. — С. 151—163.
2. Белова, Е. А. Особенности отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Белова // Учёные зап. Рос. гос. соц. ун-та. — 2015. — № 2. — С. 5—11.
3. Гладиллина, Л. С. Особенности социальной дистанции толерантности учащихся ссузов, реализующих программу инклюзивного образования / Л. С. Гладиллина // Психол. наука и образование. — 2014. — № 3. — С. 264—275.
4. Щербакова, А. М. Психологические аспекты инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья / А. М. Щербакова // Вопр. психич. здоровья детей и подростков. — 2013. — № 2 (13). — С. 67—74.
5. Коростелева, Н. А. Актуальность проблемы формирования толерантного отношения к студентам-инвалидам в современном социуме / Н. А. Коростелева, А. М. Краснов, В. В. Леонов // Науч.-пед. обозрение. — 2014. — № 1 (3). — С. 24—33.
6. Национальный план действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции о правах инвалидов на 2017—2025 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 13.06.2017 г. № 451 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 2017. — № 5/43835.
7. Андреева, Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие для студентов вузов / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 2009. — 303 с.
8. Продовикова, А. Г. Социальные представления о сознании / А. Г. Продовикова // Актуальные проблемы философии, социологии и политологии, экономики и психологии : материалы XI Междунар. студенч.-аспирант. науч. конф., Пермь, 16—17 окт. 2008 г. / Перм. гос. ун-т. — Пермь, 2008. — Вып. 11. — С. 276—279.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Введение. В настоящее время в Республике Беларусь актуальными являются вопросы внедрения и реализации идей инклюзивного образования. В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании употребляется термин «лица с особенностями психофизического развития» (далее — ОПФР). Инклюзивное образование дает право выбора лицам с особыми образовательными потребностями, где им получать образование. Одна из основных проблем данной категории детей — это социальная изоляция, недостаток общения. При обучении в общеобразовательной школе происходит социализация детей с ОПФР, круг их общения значительно расширяется. Инклюзия несет в себе ряд положительных моментов и для обычных школьников: они учатся толерантности, ценить и уважать личность каждого человека независимо от его особенностей.

Под инклюзивным образованием принято понимать процесс развития общего образования, которое подразумевает доступность обучения для всех в плане приспособления к нуждам каждого ребенка [1, с. 17].

Основная часть. Инклюзивное образование на протяжении длительного времени успешно реализуется в образовательном пространстве таких стран, как Великобритания, Канада, Швеция, Финляндия. Опыт данных стран свидетельствует, что теория и практика инклюзивного образования должны быть тесно связаны между собой.

Перед системой образования нашей страны стоит непростая задача, так как у нас было четкое разграничение между специальным образованием и общим. Отсюда, большинство педагогов общеобразовательной школы профессионально и психологически не готовы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное образование значительно расширяет границы компетенций педагогов, они становятся специфичными в зависимости от особенностей детей, которые обучаются в их классе. В связи с этим у учителей проявилось множество страхов, психологических барьеров, связанных с тем, что они недостаточно компетентны для работы в инклюзивных классах.

Многими авторами рассматривались проблемы профессиональной компетентности и профессиональной подготовки педагогов (Л. И. Анцыферова, С. Г. Вершловский, Г. В. Суходольский, В. А. Сластенин, Н. В. Кузьмина); раскрыта и проанализирована структура профессиональных компетенций педагога (В. А. Козырев, А. К. Маркова, С. А. Писарева, Н. Ф. Радионова и др.).

Вопросы готовности будущих педагогов к работе в инклюзивном образовании в своих работах освещали Е. Л. Агафонова, М. Н. Алексеева, С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова, Ж. Н. Черенкова.

Впервые понятие «инклюзивная готовность» было предложено В. В. Хитрюк. Под инклюзивной готовностью понимается «сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях» [2, с. 83]. В структуре инклюзивной готовности выделяются следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный, мотивационно-когнитивный, рефлексивный и коммуникативный.

Перед высшей школой стоит сейчас задача подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Данная подготовка должна отвечать социальному запросу, быть практико-ориентированной. Следует отметить, что целесообразно к роли наставников подключить специалистов специального образования, чей опыт достаточно велик в области работы с детьми с ОПФР.

Реализация инклюзивного образования будет успешно проходить при взаимодействии всех сотрудников учреждения образования как единой команды. Именно обучение будущих педагогов алгоритму деятельности в команде значительно улучшит результаты работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

На наш взгляд, подготовку будущих педагогов для работы в условиях инклюзивного образования логично и важно начинать с формирования психологической готовности, а именно формирования толерантного отношения к детям с ОПФР.

Разногласия в определении термина толерантности и его психологической сущности влекут за собой множество подходов к определению теоретических и методологических основ исследования. Нами толерантность рассматривается как профессионально-личностное качество, носящее индивидуальный характер и проявляющееся в неагрессивном отношении к объекту, отличному по каким-либо признакам от других, а также способности к расширению своего социального опыта.

Нами было проведено пилотажное исследование на базе учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова». В роли респондентов выступили студенты II—IV курсов (всего 94 будущих педагога).

Основная задача экспериментальной работы состояла в проведении анализа формирования толерантности на этапе подготовки будущих педагогов учреждения высшего образования.

Объективное оценивание данного качества у студентов весьма сложный процесс. Это связано с плюрализмом данного феномена. Оценка толерантности студентов проводилась с использованием как включенного наблюдения, так и методики В. В. Бойко «Коммуникативная толерантность». При оценке сформированности толерантности у будущих педагогов использовалась уровневая характеристика. Условно было выделено три уровня (высокий, средний, низкий), показывающих степень сформированности (выраженности) данного качества у каждого конкретного студента.

Сравнительный анализ уровня толерантности у педагогов с разным периодом обучения в университете позволяет выявить определенные тенденции в его развитии (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Уровень толерантности будущих педагогов с разным периодом обучения в высшей школе, в%

Период обучения в университете	Уровень толерантности		
	высокий	средний	низкий
1-я группа — начало обучения	60,0	40,0	—
2-я группа — середина обучения	70,0	30,0	—
3-я группа — окончание обучения	54,5	43,2	2,3

Выявлено, что в зависимости от периода обучения в университете уровень толерантности изменяется. В середине обучения среди будущих педагогов выявлен наибольший процент с высоким уровнем толерантности. На наш взгляд, это связано с возрастанием информированности студентов в процессе изучения педагогических и психологических дисциплин.

В своей статье В. И. Зиновьева и О. Е. Радченко отмечают, что толерантность может основываться на истинном знании, которое формируется на основе информации. Человек выстраивает свое поведение на основе поступающей информации. При недостатке информации человек склонен восполнять ее пробел разного рода домыслами или недостоверными сведениями. Таким образом, при постановке цели формирования толерантности одновременно следует ставить еще одну цель — формирование социального знания посредством достоверного информирования и опыта практической деятельности [3, с. 143].

Следует заметить, что к концу обучения процент будущих педагогов с высоким уровнем толерантности значительно падает, появляются респонденты с низким уровнем толерантности. С нашей точки зрения, это обусловлено такими причинами, как прохождение производственной практики на последних курсах обучения, где будущие педагоги столкнулись с реальными профессиональными сложностями, вследствие недостатка профессионального опыта. Также можно говорить о том, что на этапе окончания университета студенты видят свою профессиональную деятельность как способ самореализации и саморазвития, не учитывая при этом индивидуальность и ценность каждого ученика.

Заключение. Инклюзивная готовность будущих педагогов — важный фактор в успешной реализации инклюзии. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должно строиться на основе программы, которая не только соответствует социальному заказу, но и делает акцент на командное взаимодействие специалистов при работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Изменение ценностного отношения будущих педагогов является началом подготовки для работы с детьми ОПФР. Важным профессионально-личностным качеством выступает толерантность, которая формируется параллельно с информированностью об инклюзии.

Список использованных источников

1. *Воронович, Е. А.* Сущность инклюзивного подхода в образовании / Е. А. Воронович // ФЭН-НАУКА : период. журн. науч. тр. — 2013. — № 1 (16). — С. 17—20.
2. *Хитрюк, В. В.* Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В. В. Хитрюк // Вестн. Брян. гос. ун-та. — 2012. — № 1. — С. 80—84.
3. *Радченко, О. Е.* Влияние социального знания на формирование толерантности в отношении инвалидов / О. Е. Радченко, В. И. Зиновьева // Вестн. Том. гос. ун-та. — 2011. — № 4 (16). — С. 141—143.

ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Современные задачи обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзии диктуют необходимость активнее использовать возможности дополнительного образования, право на которое, (вместе с основным и специальным) регламентировано рядом нормативных правовых документов, в том числе Кодексом Республики Беларусь об образовании.

Особо следует отметить роль данного вида образования в социокультурной инклюзии данной категории детей, так как зачастую проблемы в развитии ребенка приводят к изменению его отношений со средой и, как следствие, к нарушению социальных сторон поведения. Учебный процесс в учреждениях дополнительного образования организован таким образом, что дети как с нормальным развитием, так и с особыми потребностями активно взаимодействуют между собой, решают общие задачи, участвуют в коллективных мероприятиях. Это становится возможным в силу того, что деятельность объединений по интересам не привязана к усвоению типовых учебных программ и позволяет подойти к созданию условий для включения детей в образовательный процесс и социальное взаимодействие с учетом особенностей их психофизического развития.

Дополнительное образование детей не является обязательным, осуществляется на основе добровольного выбора детей в соответствии с их интересами и склонностями. Тем не менее оно направлено на формирование необходимых каждому ребенку установок и навыков (когнитивных, эмоциональных, социальных), может учитывать направления будущей профессиональной подготовки учащихся и развивать их способности в той деятельности, которая, возможно, станет делом их дальнейшей жизни.

Данный вид образования предоставляет возможность включения детей с особыми потребностями в образовательный процесс как в учреждениях дополнительного образования, к которым относится центр (дворец) и детская школа искусств, так и в учреждениях общего среднего (среднего специального) образования, учреждениях специального образования. Реализуется дополнительное образование в кружках, секциях, студиях, лабораториях, мастерских, хоре, оркестре, театрах и иных объединениях либо индивидуально [1].

В связи с организацией инклюзивного образовательного процесса в объединениях по интересам, когда в состав группы включены нормально развивающиеся школьники и дети с особенностями психофизического развития, меняются требования к профессиональной компетентности педагога, реализации его педагогической роли, связанной с необходимостью осуществления социально-педагогического сопровождения детей разных категорий.

Основная часть. Профессиональная компетентность педагога может рассматриваться как выраженная способность применять свои знания и навыки в конкретных педагогических ситуациях, как характеристика степени соответствия профессии, способность к повышению квалификации и профессиональному росту, реализации себя в профессиональном труде [2; 3].

Компетентность педагога дополнительного образования представляет собой синтез профессионализма, творчества, художественного мастерства. Под профессионализмом подразумевается специальная, методическая, психолого-педагогическая подготовка. Творчество включает как сам процесс обучения, так и творческое отношение к преподаванию, оптимальное использование средств, методов и приемов обучения.

Профессиональная компетентность педагога дополнительного образования детей с особенностями психофизического развития определяется рядом умений, среди которых целесообразно выделить наиболее общие (общепедагогические или интегральные умения) и частные умения, в том числе профессиональные [4].

Владение рядом общих умений необходимо педагогу любой специальности при организации разных видов деятельности детей. К общепедагогическим умениям принято относить диагностические, ориентационно-прогностические, конструктивно-прогностические, организаторские, информационно-объяснительные, коммуникативно-стимулирующие, аналитико-оценочные, исследовательские [2]. Это умения педагогически мыслить и действовать в соответствии с прогнозом и планом, устанавливать доверительные и уважительные взаимоотношения, решать проблемы и преодолевать трудности, иметь положительную «Я-концепцию», быть приверженным интересам ребенка, стремиться к саморазвитию, к передаче опыта через сотрудничество и сотворчество. Они связаны с умениями анализировать педагогические ситуации, факты и явления, что позволяет конкретно видеть возможности развития тех или других способностей учащихся.

Частные же, или профессиональные, умения необходимы для организации отдельных (зачастую узкоспециальных) видов деятельности, составляют профильные компетенции педагога (в дополнительном образовании: естественно-математический, общественно-гуманитарный, физкультурно-спортивный, художественный, культурно-досуговый профили и др.).

Роль педагога в дополнительном образовании заключается в организации естественных видов деятельности детей разных категорий и умении педагогически грамотно управлять системой их взаимоотношений.

Данные положения явились основополагающими при подготовке студентов Института инклюзивного образования БГПУ по факультативной дисциплине «Организация кружковой работы с детьми с особенностями психофизического развития». Овладение дефектологами обще- и специально-педагогическими компетенциями осуществляется при изучении ряда дисциплин, предусмотренных учебным планом. Формирование же профессионально-технологической и личностной компетенций будущих специалистов системы дополнительного образования, работающих с детьми с особенностями психофизического развития по художественному профилю, наиболее результативно при изучении указанного курса. В значительной степени эта задача реализуется в содержательном компоненте программы факультатива, во всех формах проводимых занятий, видах выполняемых работ.

Профессионально-технологическая компетенция является частью профессиональной компетентности педагога дополнительного образования, характеризует общепедагогическую направленность, определяется характером и содержанием деятельности по декоративно-прикладному и изобразительному искусству (художественный профиль). Она характеризуется углубленным погружением в определенный ее вид, т. е. владением отдельными умениями из обширной группы прикладных; более конкретными задачами, которые должен решать педагог, вовлекая детей в творческую деятельность.

Личностная компетенция — склонность педагога к данному виду деятельности и желание работать с детьми; чувство ответственности, интерес, эмоциональность, стремление к повышению собственного квалификационного уровня; вера в потенциальные возможности детей с особенностями психофизического развития; умение посредством художественного слова, поэзии, живописи, управляемого восприятия произведений декоративно-прикладного искусства разбудить эмоциональную сферу кружковца.

Первоначально при усвоении лекционного материала студенты знакомятся с нормативными правовыми документами. В частности, изучая требования и положения Кодекса Республики Беларусь об образовании, относящиеся к пространству дополнительного образования, они знакомятся с системой, профилями, сроками его получения, с видами учреждений дополнительного образования, системой их управления; анализируют особенности организации образовательного процесса, уровни освоения содержания изучаемого материала, формы объединения детей по интересам, наполняемость групп, основания к приему детей. Знакомясь с научно-методическим обеспечением дополнительного образования детей и молодежи, студенты изучают требования к разработке учебно-программной документации, акцентируют внимание на рекомендациях по оформлению и содержанию структурных элементов программы объединений по интересам.

В процессе овладения курсом изучается специфика изобразительной деятельности детей с особенностями психофизического развития. С этой целью дается сравнительная характеристика изобразительной деятельности разных категорий детей (с интеллектуальной недостаточностью, с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), с тяжелыми нарушениями речи), осуществляется анализ и сравнение их предметных изображений и творческих заданий. Студенты определяют особенности использования детьми цвета, передачи глубины пространства, композиционных решений, что необходимо для осуществления индивидуального подхода в работе кружка.

Рассматривается роль наглядных пособий в обучении детей с особыми потребностями. Для этого определяются особенности отбора и использования репродукций картин, предметов декоративно-прикладного искусства; изучается система подготовки и использования наглядных материалов в целях формирования художественного образа; выявляется своеобразие использования шаблонов и трафаретов в разных видах декоративно-прикладного и изобразительного искусства (графической деятельности, живописи), демонстрируется их творческое использование. Выделяются изобразительные средства (линия, цвет, светотень, перспектива, композиция) и их возможности в создании художественных произведений. Рассматривается также специфика организации работы кружка с учетом вида изобразительной деятельности.

На практических занятиях будущие педагоги овладевают отдельными видами декоративно-прикладного и изобразительного искусства, конкретными умениями художественно-эстетической направленности. Базой для овладения данными умениями является подготовка по курсам «Специальные методики школьного обучения: Труд», «Специальные методики школьного обучения: Изобразительное искусство». В этом случае уместно говорить не только о формировании новых умений, но и об углублении уже имеющихся до уровня мастерства.

Студенты изготавливают комплексы наглядных материалов и пособий по отдельным видам и жанрам декоративно-прикладного и изобразительного искусства, которые могут быть использованы в кружковой работе. При подготовке будущих специалистов к организации работы кружка по изобразительному искусству акцент делается на использование традиционных и нетрадиционных техник получения изображения с выделением их взаимосвязи; различных изобразительных инструментов и материалов, которые позволяют осуществлять вариации и повторы при выполнении изображений по разным жанрам. Рассматриваются отдельные направления изобразительной деятельности. При подготовке по декоративно-прикладному искусству определяются наиболее востребованные в системе дополнительного образования его виды, отражающие колорит культуры белорусского народа (работа с соломкой, вышивка, бисероплетение, квиллинг и др.). Проводится анализ существующих программ работы кружков с учетом требований Кодекса Республики Беларусь об образовании.

По завершении курса студенты в соответствии со своими интересами, умениями и мастерством выбирают вид кружка и разрабатывают программу, содержащую инклюзивные подходы к организации образова-

тельного процесса. Эта программа предусматривает обоснование актуальности данного вида работ с точки зрения современного развития дополнительного образования, отражает ведущую идею, принципы, обоснование специфики отбора содержания обучения, характеристику образовательного процесса, коррекционные возможности данного вида деятельности в работе с детьми с особенностями психофизического развития. Также дается определение адресата, т. е. предполагаемой группы детей: возраст, состав, количество обучающихся и их особенности, продолжительность обучения, формы и режим занятий. Предусмотренные программой виды работ, интерактивные формы проведения занятий, итоговые выставки, конкурсы, творческие проекты решают задачи эмоционального, нравственного, физического, трудового, интеллектуального и социального развития детей. В программе отражается возможность индивидуальных, коллективных, групповых форм проведения занятий, профессиональная направленность обучения (если такая имеется). Прописываются также условия обеспечения реализации программы: указывается квалификация требуемых специалистов, приводится перечень необходимого оборудования, учебных пособий, технических средств и т. д. Разрабатываются показатели эффективности работы кружка, формы подведения итогов.

При разработке программы кружка обязательным является составление учебно-тематического плана, отражающего содержание и результативность обучения; раскрытие методического обеспечения занятий, указание списка необходимой литературы (для педагогов и для учащихся). Прилагаются комплексы подготовленных наглядных материалов и пособий. Основное требование при разработке и изготовлении наглядности по конкретной теме — возможность её использования для осуществления дифференцированного подхода в работе с детьми с особенностями психофизического развития.

Изучение ряда теоретических положений, относящихся к дополнительному образованию, овладение практическими умениями художественно-эстетической направленности, разработка конкретной образовательной программы кружка, разработка и изготовление комплекса наглядных материалов и пособий, предполагаемых для реализации программы, направлены на формирование профессионально-технологической компетенции студентов.

Предоставляя студенту возможность выбора направления кружковой работы, по которому он разрабатывает образовательную программу, мы в первую очередь руководствуемся его внутренней мотивацией, определяемой увлечением и склонностью к данному виду деятельности; интересом, эмоциональностью и желанием работать с детьми. На основании собственной заинтересованности будущего педагога в организации творческой деятельности учащихся базируется мотивация детей на углубленное изучение конкретного вида декоративно-прикладного или изобразительного искусства, на освоение способов работы с отдельными художественными материалами.

Нами поощряется разработка программ, имеющих креативный характер; собственный подход в создании художественно-образовательной среды, изготовление комплекса наглядных материалов и пособий для использования в учебном процессе. Овладение умениями отражать в образовательной программе логическую последовательность обучения конкретному виду работ, содержание работы кружка с учетом психофизических особенностей детей и возможности обучения их вместе с нормально развивающимися детьми направлены на формирование личностной компетенции будущих педагогов.

Заключение. Требования итогового контроля и оценки эффективности обучения предусматривают предоставление и защиту проекта, включающего иллюстрационные материалы по выбранному виду декоративно-прикладного или изобразительного искусства; разработанную программу кружка, наглядные пособия, в том числе образцы изделий. Качественное выполнение указанных видов работ студентами при корректирующем контроле педагога, способного раскрыть и поддержать их творческий потенциал, способствует успешному формированию выделенных нами компетенций.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. — Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. — 400 с.
2. *Сластенин, В. А.* Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
3. *Шинкаренко, В. А.* Профессиональная компетентность педагога как условие повышения качества специального образования / В. А. Шинкаренко // Спец. адукацыя. — 2008. — № 6. — С. 3—5.
4. *Латыпова, Р. И.* Методическая деятельность как основное звено в процессе управления учреждением дополнительного образования / Р. И. Латыпова // Мониторинг воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной личности : материалы XIII Всерос. науч.-практ. конф. — Казань : Центр инновацион. технологий, 2005. — С. 221—223.

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Введение. Изменения и становление новой системы образования в Украине ориентированы на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Важной проблемой современного украинского образования становится повышение ее качества, решение которой предполагает расширение информационной, технологической образовательной среды.

Педагогическая образовательная и научная общественность все больше обсуждает включение информационных технологий (далее — ИТ) в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений различного направления.

Использование компьютерных информационных технологий (далее — КИТ) в образовании открывает широкие возможности для творчества педагогов и учащихся, расширяет возможности и способствует решению профессионально-исследовательских задач, однако требует качественно иной подготовки учителей, обеспечения их готовности к использованию компьютерных информационных технологий в профессиональной деятельности. Не менее важна и информационно-технологическая компетентность всех педагогических специалистов, работающих с детьми, в том числе и учителя-логопеда.

Компетентностный подход в системе высшего педагогического образования обусловил пересмотр содержания подготовки педагогических работников в соответствии с требованиями общества и европейскими стандартами. Поэтому знания, умения и навыки, которыми овладевают студенты в процессе обучения, направлены на формирование их профессиональной компетентности как результата обучения.

Ориентация современного образования на результат — подготовку специалиста, формирование компетентного выпускника — предполагает необходимость формирования у будущих педагогов компьютерной грамотности и компетентности, которые позволили бы им не растеряться в современном, прогрессивном, быстро меняющемся информационном пространстве. Важной задачей подготовки учителя-логопеда является не только формирование умений пользоваться компьютером, но и овладеть методикой использования информационных технологий в профессиональной деятельности, в процессе работы с детьми по формированию правильного произношения и преодолению недостатков речи.

Цель работы — обоснование понятий «информационно-технологическая компетентность» и «информационно-методическая компетентность в профессиональной подготовке учителя-логопеда» и определение путей формирования данной компетентности в процессе специальной подготовки студентов-логопедов в вузах Украины.

Основная часть. Исследователи В. Засенко, А. Колупаева, Б. Мороз, В. Овсяник в своих работах утверждают, что одним из направлений повышения эффективности и качества коррекционного и учебного процесса в условиях специального и инклюзивного образования является внедрение методик, основой для использования которых являются ИТ, в частности компьютер и его составляющие, и создание разнопрофильных коррекционных и учебных программ [1].

Изучая опыт специалистов по методике использования компьютерных технологий, можно утверждать, что ИТ в учебно-воспитательном процессе позволяют учителю: выйти за пределы традиционных методов обучения; получить дополнительную мотивацию учебной деятельности, особенно в случаях, когда другие средства недействительны; получить принципиально новые «обходные пути» для формирования, развития и совершенствования корректировочных функций; проектировать новые содержательные направления; расширить возможности использования различных анализаторных систем в процессе работы; создавать на занятиях различные ситуации для общения; формировать у ребенка самостоятельность в учебе и самоконтроль; развивать мелкую моторику рук; помогать овладению ребенком основами компьютерной грамоты.

Проблему создания и применения информационных средств обучения, построенных на компьютерных технологиях, основательно исследовали Г. Бийчук, Ю. Безверх, В. Волынский, О. Гриценчук, Р. Гуревич, О. Дубинина, Ю. Жук, В. Коваль, Д. Костюкевич, О. Красовский, В. Мадзигон, П. Полянский, В. Скульская, О. Черноус, Т. Якушина и др.

Дидактические и методические проблемы информатизации учебного процесса нашли отражение в трудах В. Болтянского, В. Беспалько, М. Жалдака, В. Монахова, В. Розумовского, О. Спиваковского и др.

В свою очередь Ю. Машбица, В. Зинченко, Н. Талызина исследовали психолого-педагогические аспекты использования ИТ в учебно-воспитательном процессе учебных заведений. Опыт и перспективы использования ИКТ в зарубежной школе обоснованы в работах Р. Вильямса, К. Маклина, С. Пейперта и др.

Проблема подготовки будущих учителей-логопедов к использованию ИТ на основе компетентностного подхода не была предметом специального научного исследования, однако совершенствование профессиональ-

ной подготовки будущих специалистов коррекционного образования, повышение качества подготовки будущих учителей-дефектологов стали предметами исследований многих ученых (В. Бондарь, С. Мироновой, Н. Пахомова, К. Островской, В. Тищенко, Д. Шульженко, А. Шевцова, М. Шеремет и др.).

В современных педагогических исследованиях выделен также перечень основных знаний и умений, которыми должен обладать педагог в области КИТ, которые и определяют его информационную компетентность. Информационно-технологическая компетентность — это способность педагога к самостоятельному поиску, отбору и обработке информации, необходимой для качественного выполнения учебных (профессиональных) задач; способность к деятельности в группе и сотрудничеству с использованием современных КИТ (Интернет, электронный адрес и т. п.); готовность самостоятельно овладевать новыми ИТ [2, с. 24].

Подготовка будущего учителя-логопеда должна учитывать современные тенденции развития общества: информатизацию образовательного пространства, поскольку важное требование к специалисту — быть компетентным в использовании информационных технологий в работе с детьми. Для эффективного использования возможностей информационной образовательной среды современная программа подготовки педагогов обеспечивается такими компетенциями: овладение основами компьютерной грамотности, а также ознакомление с информационным образовательным пространством и умение его использовать; умение работать с мультимедийными программами; знание основ работы с интернет-информацией и умение эффективно использовать информационные ресурсы в профессиональной деятельности и для самообразования [3].

Указанные требования — составляющие информационно-технологической компетентности, и процесс их формирования у студентов (будущих учителей-логопедов) происходит при изучении дисциплин, касающихся информатики.

Поэтому очертим следующие пути формирования информационно-технологической компетентности будущего учителя-логопеда в процессе его профессиональной подготовки:

- самостоятельная работа студентов по поиску, отбору, систематизации и хранению учебного материала: справочная литература, хрестоматии, электронные учебники, разработки задач — все то, что можно найти в сети Интернет;

- подготовка презентаций как для изучения основ дисциплин специализации, так и для применения в практической деятельности с детьми с нарушениями речи;

- выполнение виртуальных лабораторных работ;

- выполнение контрольных текущих и итоговых тестовых заданий по дисциплинам и т. п. [4].

Привлечение студентов к вышеуказанным видам деятельности в качестве пользователя ПК способствует совершенствованию технических навыков работы с ним. Поэтому процесс формирования методической компетентности будущих учителей-логопедов включает и информационно-технологическую компетентность. Можно также утверждать, что использование ИТ как средства наглядности процесса преподавания специальных дисциплин улучшает процесс формирования методической компетентности студентов, а также обеспечивает эффективное использование учебного времени. Однако такой подход не обеспечивает взаимосвязь методической и информационной компетенций. Учителю-логопеду следует также знать методическо-теоретические, экспериментально-диагностические, прикладные проблемы, дискуссионные вопросы, перспективные направления логопедических исследований; генезис высших психических функций; методы диагностики и коррекции психического развития детей; уметь находить аргументацию теоретических положений и строить структурно-логические схемы; применять конкретные экспериментально-диагностические методики; прогнозировать тенденции развития детей на основе экспериментальных материалов и т. д.

Изучение состояния данной проблемы привело к необходимости многоаспектного исследования подготовки будущих учителей-логопедов, выработки научно обоснованных требований к формированию ИТ компетентности специалиста и процесса ее формирования.

Заключение. Организация педагогического взаимодействия со студентами и формирование их информационно-технологической и информационно-методической компетентности требуют определенных уточнений в содержании учебных программ и подходах к преподаванию специальных дисциплин. Возникает необходимость в разработке и реализации программного обеспечения дисциплин, направленного на формирование информационно-технологической и методической компетентности студентов, которая предусматривала бы также виды деятельности и формы педагогического взаимодействия и общения с использованием ИТ в процессе организации коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Список использованных источников

1. Биков, В. Ю. Підвищення значущості інформаційно-комунікаційних технологій в освіті України / В. Ю. Биков // Педагогіка і психологія. — 2009. — № 1. — С. 28—33.
2. Кадемія, М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навч. посібник / М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна. — Вінниця : Планер, 2011. — 220 с.
3. Легкий, О. М. Організаційно-педагогічні умови використання комп'ютерних технологій у спеціальних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. М. Легкий. — Київ, 2001. — 256 л.
4. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / укл.: В. Л. Гуло [та ін.]. — Київ : Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України, 2013. — 90 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Введение. Определение задач и содержания педагогического образования в целом, а значит, и профессиональной подготовки учителей к работе с каждой из категорий обучающихся должно осуществляться «с учетом социально и экономически обусловленных требований к профессиональной компетентности специалистов образования» [1]. Применительно к профессиональной подготовке учителей к работе с учащимися с особенностями психофизического развития эти требования определяются с учетом условий не только интегрированного обучения и воспитания, но и близкой перспективы развития инклюзивного образования. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь предусматривает, что «для обеспечения функционирования и развития инклюзивного образования создается многоуровневая система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических и руководящих работников» [2]. В решении задачи обеспечения профессиональной подготовки учителей к работе с учащимися с особенностями психофизического развития необходимо учитывать, что эти учащиеся имеют разные образовательные проблемы и потребности. Соответственно, необходимо обеспечение готовности учителей к работе с каждой из категорий учащихся с особенностями психофизического развития, в том числе и с интеллектуальной недостаточностью. Подготовка учителей начальных классов, к обучению учащихся с интеллектуальной недостаточностью представляется наиболее специфичной в силу необходимости особой организации их учебной деятельности, а в условиях инклюзивного образования и серьезной адаптации содержания обучения.

Основная часть. Для решения задачи формирования у студентов педагогических специальностей готовности к обучению учащихся с интеллектуальной недостаточностью используются: возможности учебной дисциплины «Теория и практика специального образования» (в ближайшей перспективе — «Теория и практика специального и инклюзивного образования»); тренинговые занятия, направленные на формирование у студентов психологической (мотивационной) готовности к работе с учащимися с особенностями психофизического развития, в том числе с интеллектуальной недостаточностью; включение студентов в волонтерское движение; организация педагогической практики в классах интегрированного обучения и воспитания. Подготовка учителей к работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью осуществляется и в системе дополнительного образования взрослых (в рамках образовательных программ повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров). Однако анализ современного содержания этой подготовки не позволяет сделать вывод о ее достаточности для обеспечения компетентности учителей, в частности учителей начальных классов, к обучению учащихся с интеллектуальной недостаточностью. В первую очередь это касается методической подготовки.

В учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» временным научным коллективом «Инклюзия» разработана модель профессиональной компетентности учителя учреждения общего среднего образования, организующего обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции и инклюзивного образования. Модель предусматривает формирование у учителей универсальных, базовых профессиональных и специализированных компетенций.

В рамках инвариантной составляющей модели определены и описаны универсальные и базовые профессиональные компетенции. Формирование универсальных компетенций рассматривается как задача обеспечения общекультурной готовности и условия овладения обучающимися (студентами, слушателями) личностной и профессиональной готовностью к выполнению собственно профессиональной деятельности. Базовые профессиональные компетенции определялись путем выделения личностных профессиональных качеств и должностных обязанностей, общих для всех учителей, организующих и реализующих образовательный процесс с учащимися с особенностями психофизического развития. Соответственно, они являются общими для всех учителей.

В модели выделена также вариативная составляющая. Это сделано с учетом не только разных условий организации образования учащихся с особенностями психофизического развития и разных категорий этих учащихся, но и отличий в содержании профессиональной деятельности учителей начальных классов и учителей-предметников. В рамках вариативной составляющей модели определены и описаны специализированные компетенции. Среди специализированных компетенций учителя начальных классов, в частности, выделены:

1) быть способным к реализации образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью (на первой ступени общего среднего образования);

2) быть способным к реализации образовательной программы общего среднего образования в отношении учащихся с особенностями психофизического развития (на первой ступени общего среднего образования).

Первая из указанных компетенций ориентирована на подготовку учителя начальных классов интегрированного обучения и воспитания и имеет следующую содержательную характеристику, учитывающую проведение ими учебных занятий в составе класса по разным учебным программам и, соответственно, по разным темам: владеет содержанием обучения учащихся начальных классов с интеллектуальной недостаточностью по учебным программам вспомогательной школы; знает особенности методики преподавания учебных предметов по учебным программам вспомогательной школы в классе интегрированного обучения и воспитания; умеет планировать учебные занятия с учащимися с интеллектуальной недостаточностью в составе класса; умеет уточнять образовательные задачи, подбирать учебные задания с учетом данных педагогической диагностики и рекомендаций учителя-дефектолога; умеет оказывать обучающую помощь учащимся с интеллектуальной недостаточностью при выполнении учебных заданий; умеет контролировать и оценивать учебные достижения учащихся с интеллектуальной недостаточностью, обучающихся по учебным программам вспомогательной школы.

Приведенная характеристика рассматриваемой компетенции определена с учетом того, что подготовка учащихся с интеллектуальной недостаточностью к учебным занятиям в составе класса должна стать, на наш взгляд, одной из функций учителя-дефектолога класса интегрированного обучения и воспитания. Отметим, что выполнение этой функции взаимосвязано с задачей формирования у учащихся с интеллектуальной недостаточностью умений учебной деятельности. Методика реализации данной задачи представлена в научно-методической литературе [3]. Вопрос же уточнения функциональных обязанностей и взаимодействия учителя начальных классов, учителя-дефектолога и других участников психолого-педагогического сопровождения нуждается в отдельном рассмотрении.

Вторая из указанных компетенций ориентирована на подготовку учителя начальных классов инклюзивного образования с учетом того, что «содержание образования лиц с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования основывается на содержании соответствующего уровня основного образования (а не специального, в отличие от интегрированного обучения и воспитания)» [2]. Соответственно, содержательная характеристика данной компетенции следующая:

- знает особенности методики преподавания учебных предметов учащимся с особенностями психофизического развития в классе инклюзивного образования;
- умеет уточнять образовательные задачи, адаптировать учебный материал, дифференцировать учебные задания с учетом типовых рекомендаций, данных педагогической диагностики и рекомендаций учителя-дефектолога;
- умеет оказывать обучающую помощь учащимся с особенностями психофизического развития при выполнении учебных заданий.

Нужно иметь в виду, что данная компетенция выделяется как необходимая учителю начальных классов при обучении разных категорий учащихся, в том числе с интеллектуальной недостаточностью. Мы исходим из того, что эти учащиеся имеют право на обучение в условиях инклюзивного образования. Однако формирование у учителей начальных классов рассматриваемой компетенции требует создания соответствующего научно-методического обеспечения (учебных программ, учебно-методических пособий, виртуальных практикумов), которое может быть использовано как студентами, так и учителями, овладевающими образовательными программами повышения квалификации и переподготовки. В настоящее время нами начата работа в этом направлении. Она будет продолжаться с учетом результатов республиканского экспериментального проекта по апробации модели инклюзивного образования в учреждении образования, который осуществляется в соответствии с Планом мероприятий по реализации в 2016—2020 годах Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [4].

Заключение. Необходимость обеспечения профессиональной подготовки учителей начальных классов к обучению учащихся с интеллектуальной недостаточностью определяется не только реалиями уже получившего развитие интегрированного обучения и воспитания, но и близкой перспективой развития инклюзивного образования. Решение данной задачи требует принятия не только определенных организационных мер, но и дальнейшей разработки научно-методического обеспечения, необходимого для овладения учителями рассмотренными компетенциями.

Список использованных источников

1. Концепция развития педагогического образования на 2015—2020 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.adu.by/wp-content/uploads/2015/pedclass/konceptsiya.pdf>. — Дата доступа: 10.02.2018.
2. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]: приказ министра образования Респ. Беларусь от 22.07.2015 № 608. — Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=105633. — Дата доступа: 10.02.2018.
3. Методика формирования умений учебной деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью: пособие / В. А. Шинкаренко [и др.]; под ред. В. А. Шинкаренко. — 2-е изд. — Минск: Четыре четверти, 2017. — 76 с.
4. План мероприятий по реализации в 2016—2020 годах Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=105643. — Дата доступа: 10.02.2018.

УДК 373.3

Н. С. Воронец

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТЦОВСТВА КАК ФЕНОМЕНА

Введение. Исследование феномена отцовства приобретает сегодня не только теоретико-практическое, но и социальное значение, так как происходит снижение роли отца в семье. Можно выделить лишь небольшое количество работ, в которых выражен научный интерес к проблеме отцовства: М. Мид — культурологическая концепция; И. С. Кон — изучение отцовства как социокультурного феномена; В. А. Сухомлинский — педагогические аспекты отцовства; О. А. Шаграева — исследование материнства и в связи с ним отцовства, Е. А. Клещёва — исследование социального отцовства. Однако налицо факт недостаточной изученности данного феномена.

Основная часть. Отцовство как феномен менее изучено как в науке, так и в литературе по сравнению с материнством. Очень часто отцовству в изучении феномена родительства отводится роль второго плана. Например, некоторые ученые утверждают, что самое лучшее для ребенка — любовь мужчины к своей жене (В. И. Кочетков, Т. М. Афанасьева, А. С. Спиваковская и др.) [1]. В частности, А. С. Спиваковская говорит о том, что воспитательная позиция отца в своем формировании несколько отстает от материнской позиции, так как наибольшую привязанность к ребенку отцы начинают чувствовать, когда дети уже подросли [2]. В свою очередь К. Витакер отводит отцу роль стороннего наблюдателя во время беременности жены и ухода за младенцем. Эта «невключенность» вызывает ощущение одиночества у мужчины и причиняет ему боль. В то же время К. Флэйк-Хобсон полагает, что участие отца в процессах рождения и воспитания ребенка оказывает существенное воздействие и на супругов, и на малыша, привнося что-то неординарное в их взаимоотношения [2].

Несмотря на то, что в настоящее время проблема феномена отцовства достаточно широко исследуется, единого мнения относительно структуры и модели феномена отцовства не существует. Нет даже четкого его определения, так как данный феномен не исчерпывается такими понятиями, как роль, статус, чувства, мотивация, ценностно-мотивационная, или потребностная, сфера, самооценка. Однако изучение феномена отцовства неразрывно связано с понятием «родительство», достаточно сложно определяемым, но в то же время более широким, чем понятие «отцовство». Следует отметить, что понятие «родительство» является областью исследования целого ряда наук: философии, социологии, психологии, педагогики, медицины, культурологии, этики, религиоведения. Родительство представляет собой сложное образование, включающее отцовство и материнство, и не сводится к их простой совокупности: родительство находится на более высоком надличностном уровне определения, тогда как отцовство и материнство в первую очередь являются качественными характеристиками отдельной человеческой личности [3, с. 186].

Исследователь Ю. В. Евсеенкова полагает, что «отцовство» можно определить как категорию психологии личности, отражающую основные этапы развития личности, характеризующую комплекс интегральных, социальных и индивидуальных характеристик личности, проявляющихся на всех уровнях жизнедеятельности человека: эмоционально-аксеологическом, когнитивном и операциональном; включающих в себя оценочный компонент и необходимость выполнения следующих функций: 1) защитной — кормилец и защитник; 2) презентативной — персонификация власти, воспитатель и высший дисциплинизатор; 3) ментальной — пример для подражания; 4) социализирующей — наставник во внесемейной общественной деятельности и отношениях, транслятор социальных норм, фигура, обеспечивающая связь поколений [4].

Так, Н. А. Коркина считает, что феномен отцовства тесно связан с такими понятиями, как эмоциональная, мотивационная и ценностно-смысловая сферы личности, самооценка, самосознание, «Я-концепция», удовлетворенность жизнью и стиль жизни, а также социальная роль отца, различающаяся в зависимости от общественной системы, социальной, экономической и политической сфер общества, статуса мужчины в данном социуме, социальных стереотипов, предписывающих определенные правила выполнения этой роли, в том числе и гендерных стереотипов. Отцовство можно определить как интегральную совокупность социальных и индивидуальных характеристик личности, включающую в себя все уровни жизнедеятельности человека, одной из важнейших характеристик которой является комплексность, а также социальная детерминированность [5, с. 48].

По мнению Л. М. Прокофьевой, отцовство — это система отношений (аттитюдов): к родительству в целом, к родительской роли, к себе как к отцу и к будущему ребёнку. Отношение к родительству в целом может быть рассмотрено через систему личностных ценностей мужчины-отца. В связи с этим родительство, воспринимаемое в качестве ценностной ориентации, наделяется особыми смысловыми характеристиками. Отношение к родительской роли проявляется в принятии, отвержении либо амбивалентном отношении к своей роли родителя; адекватном принятии собственной родительской роли. Принятие роли отца — важнейший момент в выполнении этой роли, однако, несмотря на то, что осознание себя отцом происходит преимущественно после рождения ребенка, различные аспекты принятия ребенка и себя как отца начинают складываться задолго до непосредственного взаимодействия с ребенком. Принятие роли отца оказывает влияние как на операциональный аспект ее выполнения, так и на личностные изменения мужчины [6, с. 81].

Исследователь Р. В. Овчарова подчеркивает, что отцовство является системным образованием, имеющим свою структуру и функции; Т. В. Архиреева полагает, что отцовство — открытая система, имеющая свою достаточно устойчивую структуру, компоненты, связи и уровни, а также осуществляющая взаимосвязь с окружающей средой, в результате чего возможно развитие данной системы [7].

Отцовство как составляющее родительства понимается как феномен, имеющий индивидуальную, гендерную и социальную обусловленность. Основываясь на двух компонентах гендерной специфики родительского поведения (эмоциональном и поведенческом) выделены основные характеристики отцовского отношения к ребенку: любовь отца носит обусловленный характер — она может быть заслужена или временно утеряна, в этом проявляется такие качества отцовской любви, как разумность и рациональность. При этом отцовская любовь зависит от социальных причин (культурные особенности, социальные нормы и др.); в поведенческом проявлении отцовство представляет определенный уровень требований к ребенку; отцовство обозначается как воплощение совести, долга и закона, что соответствует внутреннему семейному миру ребенка и внешнему социальному окружению [3].

Отношение к себе как родителю во многом совпадает с личностным отношением либо является его антитипом как компенсация личностных недостатков. Осознание изменений образа «Я», осознание себя отцом превращается в ключевой момент формирования индивидуальной стратегии адаптации мужчин к отцовству.

Отцовство предполагает достижение нового уровня самоидентичности, нового витка принятия своего образа «Я». Это возможно только благодаря тому, что мужчина отказывается от многих форм прошлого личного опыта, от стереотипов взаимодействия с собой. Успешность адаптации к отцовству зависит от изменения образа жизни, от степени и качества вживания в роль отца. В результате успешной адаптации к отцовству мужчина обретает новый как личностный, так и социальный статус [8, с. 91].

Отношение к ребёнку может быть рассмотрено в двух направлениях: эмоциональном и практическом. Эмоциональное отношение к детям связано с радостными, светлыми чувствами, способностью проявить заботу и терпение в общении с ребёнком. В практическом плане оно предполагает готовность отца ухаживать за ребенком, принимать участие в играх малыша, учить его, иногда выполнять функции, считающиеся исключительно женским делом. Отношение к ребенку во многом зависит от того, насколько роль отца принята мужчиной. Речь идет не столько об операциональном аспекте реализации роли, сколько о личностном принятии, усвоении роли отца конкретным мужчиной. Готовность к отцовству включает все вышеописанные виды отношений, которые, в свою очередь, включают в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Родительское отношение, являясь педагогической установкой по отношению к детям, характеризуется следующим:

1) когнитивная составляющая родительского отношения содержит знания и представления о различных способах и формах взаимодействия с ребенком, об оптимальной близости в отношениях; знания и представления о целевом аспекте этих взаимоотношений, а также убеждения в приоритетности тех направлений взаимодействия с ребенком, которые реализуют родители;

2) поведенческая составляющая представляет собой формы и способы поддержания контакта с ребенком, формы контроля, воспитания взаимоотношениями, путем определения дистанции общения;

3) эмоциональная составляющая включает оценки и суждения о различных типах родительского отношения, а также доминирующий эмоциональный фон, сопровождающий поведенческие проявления родительского отношения [9, с. 74].

Современное восприятие феномена отцовства достаточно разнообразно. По данным Т. А. Гурко, наблюдается значительный кризис семьи, рост безотцовщины и уменьшение общего вклада отца в воспитание детей. Рост разводов приводит к возрастанию количества детей, живущих с одним родителем, в подавляющем большинстве — с матерью. Он считает, что мужчины редко вносят материальный или духовный вклад в воспитание детей, не живущих с ними в одном домохозяйстве. А женщины в таких семьях выполняют и родительские роли, и роли добытчиц [10, с. 53].

В современной семье эти традиции ослабели из-за женского равноправия, вовлечения женщин в профессиональную работу, тесного семейного быта, где для отца не предусмотрено пьедестала, и пространственной разобщенности труда и быта. В патриархальной семье дети, особенно мальчики, проводили много времени, работая с отцом и под его руководством. Дети в современной семье не видят, как работает отец, а количество и значимость его внутрисемейных обязанностей значительно меньше, чем у матери. По мере того, как «невиди-

мый родитель» становится видимым и более демократичным, он все чаще подвергается критике со стороны жены, а его авторитет, основанный на внесемейных факторах, снижается [11, с. 23].

В современных социально-психологических и педагогических науках изучение родительства занимает особую нишу.

Традиционно феномен родительства изучается психологами и социологами в зависимости от теоретического подхода к данной проблеме. Существует два подхода к изучению родительства в зависимости от того, кто считается отправной точкой изучения — ребёнок или родитель. Первый, наиболее распространенный, рассматривает родительство применительно к развитию ребёнка. С точки зрения второго подхода можно предполагать, что отцовство является фактором развития личности отца; феномен отцовства является комплексным образованием, в котором можно выделить структурные элементы [12].

Анализируя литературу, можно сделать вывод, что единого мнения и четкого определения относительно структуры и модели феномена отцовства не существует. Однако Ю. В. Евсеенковой была разработана структурная модель феномена отцовства. По ее предположению, в структуру отцовства входят следующие компоненты: потребностно-эмоциональный, включающий биологические, социальные аспекты мотивации, потребность в контакте, эмоциональные реакции, переживания; операциональный как осведомленность и умения, операции по уходу за ребенком и общение с ним; ценностно-смысловой как отношение отца к ребенку, включая экзистенциальные переживания. Кроме того, в данную структуру включается интегральный сквозной компонент — оценочный, в который входят: 1) самооценка как элемент «Я-концепции», принятие или непринятие роли отца и рациональная и эмоциональная оценка себя как отца и своего ребёнка; 2) социальная оценка окружающих, базирующаяся на принятых в данном конкретном обществе социальных стереотипах и предписаниях по выполнению роли, требованиях, которые необходимо соблюдать для соответствия статусу. Социальная оценка является базой для формирования собственной оценки, так как через социальные стереотипы формирует образы «Я-идеального». Оценочный компонент является интегральным, так как пронизывает и влияет на все остальные компоненты структуры.

Данные компоненты выделены в соответствии с принципом психологической макроструктуры личности, (по Б. Г. Ананьеву), соответственно, структурная модель отцовства подчиняется двум принципам построения структуры личности: субординационному и координационному, т. е. более сложные компоненты оказывают непосредственное влияние на нижележащие уровни структуры, однако при этом все компоненты имеют достаточную автономию.

Заключение. Социально-психологическая и социально-педагогическая характеристики отцовства как феномена включают в себя: ценностные ориентации отца, установки и ожидания, отцовские чувства, отношения, позиции и убеждения относительно себя как отца, которые развиваются и формируются в процессе осуществления отцовской деятельности и могут проявляться через освоение ряда педагогических компетенций (ориентация на ценностное воспитание детей, подготовка к позитивным, когнитивным, эмоциональным, поведенческим отношениям, субъективному ощущению себя отцом, эффективному взаимодействию и формированию ценностных установок).

Список использованных источников

1. Обухова, Л. Ф. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития / Л. Ф. Обухова, О. А. Шаграева. — М. : Жизнь и мысль, 1999.
2. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. — 319 с.
3. Гозман, Л. Я. Психологические проблемы семьи / Л. Я. Гозман // Вопр. психологии. — 2010. — № 2. — С. 186—187.
4. Евсеенкова, Ю. В. Отцовство как социально-психологический феномен на рубеже тысячелетий / Ю. В. Евсеенкова // Философия образования. — 2013. — № 8. — С. 160—161.
5. Коркина, Н. А. Отцовство в современной семье / Н. А. Коркина // Семейная психология и семейная терапия. — 2003. — № 4. — С. 48—49.
6. Прокофьева, Л. М. Отцы и их дети после развода / Л. М. Прокофьева // Шк. психолог. — 2008. — № 3. — С. 81—82.
7. Архиреева, Т. В. Влияние отношений с отцом на мотивационно-ценностные аспекты родительства у мужчин, имеющих детей / Т. В. Архиреева // Психологические проблемы современной российской семьи : материалы II Всерос. науч. конф. : в 3 ч. / под общ. ред. В. К. Шабельникова и А. Г. Лидерса. — М., 2005. — Ч. 1. — С. 64—74.
8. Прихожан, А. М. Воспитывать семьянина / А. М. Прихожан, Б. Р. Псаенко. — М. : Эксмо, 2013. — 163 с.
9. Ковалев, В. С. Психология современной семьи / В. С. Ковалев. — М. : Проспект., 2008. — 196 с.
10. Гурко, Т. А. Сфера родительства у современных мужчин / Т. А. Гурко // Вопр. психологии. — 2010. — № 1. — С. 53—54.
11. Григорьева, М. Ю. Проблема отцовства в современной семье / М. Ю. Григорьева. — М. : АРКТИ, 2010. — 152 с.
12. Борисенко, Ю. В. Психология отцовства / Ю. В. Борисенко. — М.—Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2007. — С. 87.

СОВЕТ ПО СОЦИАЛЬНОМУ ПАРТНЁРСТВУ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Практическая подготовка будущих педагогов к осуществлению воспитательной деятельности, разработка и внедрение в педагогическую практику научно-методического продукта, обеспечивающего данную подготовку в условиях социального партнёрства, актуализируют создание в учреждении высшего образования совета по социальному партнёрству (далее — совет). Как писал К. Д. Ушинский, «...мы ясно сознаём, что воспитание в тесном смысле этого слова, как преднамеренная воспитательная деятельность — школа, воспитатель и наставники — вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть и гораздо сильнейшими воспитателями его, являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык...» [1].

Социальное партнёрство становится одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования. Об актуальности данного направления свидетельствуют такие государственные документы, как Кодекс Республики Беларусь об образовании [2], Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года [3] и др. Свой весомый вклад в продвижение идей социального партнёрства в образование внесла группа белорусских учёных и практиков: А. И. Жук, Н. Н. Кошель, С. Б. Савелова, А. В. Муравьёв и др. Их усилиями в 2014 году была создана ассоциация «Образование для устойчивого развития». Одним из её ключевых решений стала организация Партнёрской сети школ устойчивого развития как сообщества учреждений образования, людей и инициатив, действующих в соответствии с ценностями и принципами устойчивого развития и объединённых идеями улучшения качества жизни всех и каждого [4].

Основная часть. Социальное партнёрство в системе высшего педагогического образования базируется на следующих концептуальных положениях: включение будущего специалиста в деятельность, развивающую в нём творческий подход и культуру сотрудничества; гуманизация эмоциональной сферы будущих педагогов; формирование опыта успешного решения противоречий и конфликтов в процессе социального взаимодействия, потребности в саморазвитии и самоутверждении в профессиональной деятельности; обеспечение всестороннего видения миссии педагогической деятельности, её социальной значимости, возможности прочувствовать и эмоционально пережить достоинства профессии учителя [5].

В учреждении высшего педагогического образования может быть создан совет, который способствует реализации целей и задач подготовки студентов к воспитательной деятельности через взаимодействие с государственными учреждениями и общественными организациями, другими учреждениями высшего образования, сообществами молодых специалистов, научными школами, органами студенческого самоуправления, частными лицами, заинтересованными в решении проблем воспитания.

Руководствуясь принципами демократизации в своей деятельности, совет работает в формате присущих каждому партнёру компетенций и выступает в роли связующего звена для всех участников. Реализуя организационно-координационную функцию, совет занимается поиском партнёров, проявляющих активность в решении задач воспитания и предлагающих свою помощь, согласовывает деятельность по достижению индивидуальных целей, содействует субъектам социального партнёрства в осознании партнёрской позиции и развитии потребности во взаимодействии по проблемам воспитания и подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Целью функционирования совета является объединение усилий социальных партнёров по практической подготовке будущих педагогов к осуществлению воспитательной деятельности, решению проблем развития личности, разработке и внедрению в педагогическую практику научно-методического продукта, обеспечивающего подготовку будущих специалистов к осуществлению воспитательной деятельности в условиях социального партнёрства. Цель реализуется через осуществление ряда задач: формирование академических, профессиональных и социально-личностных компетенций будущих специалистов по осуществлению воспитательной деятельности; организация и осуществление непрерывного информационного обмена между специалистами различных уровней и профилей по проблемам воспитания; создание, методическое сопровождение и обеспечение реализации проектно-инициативных программ подготовки будущих педагогов к осуществлению воспитательной деятельности; единое информационное пространство по осуществлению социального партнёрства в системе профессиональной подготовки будущих педагогов (веб-сайт); проведение научно-методических конференций, семинаров, круглых столов, дискуссий, конкурсов с участием ученых, практических работников, представителей общественных объединений и организаций по решению проблем профессиональной подготовки будущих учителей и воспитанию растущей личности и т. д.

Основными принципами, обеспечивающими деятельность совета, являются принципы равноправия и полномочности сторон взаимодействия; учета и взаимоуважения интересов партнеров; заинтересованности

и ответственности партнеров в полученных результатах; реальности и добровольности участия в партнерстве, принятия посильных обязательств; обязательности выполнения принятых нормативно-правовых регуляторов отношений; реализации социального партнерства в демократических традициях; содействия и помощи государственной власти и местного самоуправления развивающимся партнерским отношениям.

Содержание деятельности совета составляет обеспечение участия в совместной научно-исследовательской и инновационной деятельности по проблемам воспитания и развития растущей личности; создания и реализации региональных программ развития социального партнерства университета в направлении решения проблем профессиональной подготовки будущих педагогов и воспитания растущей личности, разработки региональных компонентов государственных образовательных стандартов; поддержки и приведения региональной нормативно-правовой базы в соответствии с осуществлением социального партнерства; модернизации содержания учебных программ, позволяющих улучшить качество подготовки студентов к воспитательной деятельности в соответствии с требованиями рынка труда, включение будущих специалистов в командно-проектную деятельность, тестирование новых воспитательных технологий и обучение студентов, обмен опытом решения проблем воспитания в рамках региона, привлечение внебюджетных средств.

Основными формами социального партнерства являются: проведение занятий с участием работодателей в рамках учебных дисциплин; совместная разработка и издание учебных пособий, методических рекомендаций; участие работодателей в итоговой государственной аттестации выпускников; участие педагогов в конференциях, организуемых университетом, и публикация материалов; проведение курсов повышения квалификации; консультации для педагогов; рецензирование учебных программ, программ сопровождения, методических рекомендаций; выездные семинары на базе образовательных учреждений и на базе университета для директоров и заместителей директоров школ; проведение тренингов для педагогов образовательных и социальных учреждений; разработка и реализация совместных проектов с участием будущих педагогов и обучающихся учреждений образования; организация и проведение научно-практических конференций, круглых столов, конкурсов; работа преподавателей в качестве экспертов в различных комиссиях, конкурсах, работа будущих педагогов в качестве помощников классных руководителей, решение кейсов, предоставляемых руководителями стажировочных площадок.

Заключение. Совет способствует укреплению основ воспитательного пространства учреждения высшего образования за счёт гуманизации взаимоотношений субъектов образовательного процесса, в основе которых лежат партнерские отношения, включению студентов в общественно-значимую деятельность, организованную как удовлетворение целого ряда их потребностей, необходимых для личностного и профессионального становления: в признании и уважении, чувстве собственного достоинства, конструктивном социальном взаимодействии.

Список использованных источников

1. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. — М. : Педагогика, 1988. — Т. 2. — 496 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : с изм. и доп., внесёнными Законом Респ. Беларусь от 4 янв. 2014 г. — Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2014. — 400 с.
3. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года / Нац. комиссия по устойчивому развитию Респ. Беларусь ; редколл.: Я. М. Александрович [и др.]. — Минск : Юнипак, 2004. — 200 с.
4. Образование в интересах устойчивого развития в Беларуси: теория и практика / под науч. ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель, С. Б. Савеловой. — Минск : БГПУ, 2015. — 640 с.
5. Козел, В. И. Социальное партнерство в системе высшего педагогического образования / В. И. Козел // Адукацыя і выхаванне. — 2016. — № 11. — С. 15—21.

УДК 373

К. В. Колушенкова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ: ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА

Введение. В настоящее время можно выделить два аспекта, которые актуализируют проблему воспитания экологической культуры личности. С одной стороны, это экологические проблемы, которые носят глобальный характер и затрагивают все человечество, поэтому на современном этапе развития общества вопрос экологического воспитания приобретает особую остроту. В связи с этим необходимо усилить и больше уделять внимания экологическому воспитанию не только с первых лет воспитания детей, но и в подростковом возрасте. С другой стороны, данная тема актуальна, так как в настоящее время идеология развития общества вносит существенные коррективы в отношении человека и природы. Создание нового отношения человека к природе выте-

кает из необходимости воспитывать экологическую культуру, формировать новое отношение к природе, основанное на связи человека с природой.

Основная часть. К большому сожалению, проблема экологической культуры ещё мало изучена. Одним из первых данный вопрос поднял знаменитый исследователь и мыслитель В. И. Вернадский в своих трудах. Он впервые серьёзнейшим образом проработал термин «биосфера», занимался проблемами человеческого фактора в существовании мира. Также можно назвать Мальтуса, Ле Шателье-Брауна, Б. Коммонера и др.

На основе анализа научной литературы можно сказать, что проблема воспитания экологической культуры личности широко обсуждается в педагогической науке. Немаловажное значение педагоги и ученые придают понятию «*экологическая культура*» (Т. В. Кучер, К. А. Романова, О. Ю. Тимофеева, З. А. Хусаинов, А. В. Филинов, В. А. Игнатова, С. Н. Николаева и др.).

Большинство исследователей полагают, что экологическая культура — сложное понятие, включающее в себя оба аспекта: ценности и деятельность. Так, С. Н. Глазачев определяет экологическую культуру как «совокупность духовных ценностей, принципов, правовых норм и потребностей, обеспечивающих оптимизацию взаимоотношений общества и природы. Экологическая культура становится социокультурным феноменом, обладающим своей структурой, языками (наука, искусство, религия); специфическим пространством — временем» [1].

Рассматривая экологическую культуру, Н. Н. Болгар отмечает, что это составная часть развития общемировой культуры, это стиль мышления, обновленное мировоззрение, осознание себя звеном в сложной цепи экологических событий [2].

В свою очередь С. Н. Николаева указывает, что «совокупность разнообразных форм деятельности человека, в которых находит внешнее отражение экологическое мышление, мы называем экологической культурой» [3].

Всесторонне изучает процесс становления экологической культуры у дошкольников В. А. Игнатова. Исходной в ее исследовании является следующая позиция: экологическая культура — часть общечеловеческой культуры, отдельная ее грань, отражающая взаимосвязи человека и всего общества с природой во всех видах деятельности [4].

Большинство исследователей (Н. В. Коломина, И. А. Комарова, А. П. Букин), рассматривая феномен экологической культуры, опираются на подсистемы понятия, в качестве которых выступают экологическое мышление, экологическое сознание, отношение, экологическая деятельность, т. е. экологическая культура рассматривается как широкое интегративное свойство личности.

Для формирования экологических знаний у старших дошкольников недостаточно лишь обучения на занятиях: освоение основ экологии и методики воспитания детей должно сочетаться с внеурочными мероприятиями, обеспечивающими различными способами их осознание ценности природы, т. е. модель педагогического процесса должна представлять собой содержательное экологическое триединство обучения, воспитания и развития [3].

Экологическая культура рассматривается как новообразование личности, рождающееся и развивающееся под влиянием различных сфер жизнедеятельности субъекта, материализующееся в характере взаимоотношений с социальной и природной средой. На их основе, считают В. А. Ясвин и С. Д. Дерябо, формируется экологическое сознание, выражающееся в системе убеждений, активной жизненной позиции личности и ее экологически мотивированном поведении [5].

По словам В. В. Снакина, экологическое воспитание — это непрерывный процесс учебы, воспитания, самообразования, накопления опыта и развития личности, направленный на формирование ценностных ориентаций, норм поведения и специальных знаний относительно сохранения окружающей среды и природопользования, реализованных в экологически грамотной деятельности [6].

Исследователь Г. Б. Барышникова в своем труде пишет следующее: «Экологическая культура подростка — это не только природоохранные знания, умения и навыки, но и особый внутренний мир. В его основе и лежит отношение подростков к миру природы. Можно быть самым активным “другом природы” во внеурочное, внеклассное время и одновременно наносить экологический ущерб природе. Провозглашение тех или иных ценностей еще не является условием их воплощения в конкретном поведении. Экологические ценности, установки, потребности, сталкиваясь с аналогичными социальными и экономическими, уступают последним и остаются на заднем плане. При этом ответственность за природу становится не равной любви к ней» [7].

Нельзя отрицать взаимозависимости компонентов экологической культуры личности. Так, практическая экологическая деятельность способствует развитию мотивации, появлению новых стимулов к углублению экологических знаний, с одной стороны; с другой — укрепление мотивов эколого-познавательной активности приводит к осознанию необходимости практического участия в экологической деятельности. Об этом пишут Г. Б. Барышникова [7], В. П. Горощенко [8] и др.

Если проанализировать представленные выше определения, можно сделать вывод, что экологическая культура как одно из проявлений культуры вообще охватывает собой сферу отношений между человеком и окружающей средой.

Структурой экологической культуры занимались такие ученые, как С. С. Глазачев, С. Д. Дерябо, Л. П. Печко, Н. М. Мамедов, Г. В. Шейнис, В. А. Ясвин и др.

Так, С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин [5] выделяют в структуре экологической культуры следующие компоненты: ценностно-мотивационный, когнитивный, действенно-операционный.

В свою очередь С. Н. Глазачев [1] своеобразие взаимодействия человека с природой видит в системе взаимосвязанных элементов: экологическое сознание, экологические знания, экологическое мышление, ценност-

ные ориентации, экологическое отношение и экологическая деятельность. Эти элементы занимают важное место в решении проблем, связанных с воспитанием экологической культуры, и лежат (в значительной степени) в плоскости образования.

Исследователь Г. В. Шейнис [9] в структуре экологической культуры выделяет: экологическое сознание (как совокупность экологических и природоохранных представлений, мировоззренческих позиций и отношения к природе, стратегий практической деятельности, направленных на природные объекты) и экологическое поведение (как совокупность конкретных действий и поступков людей, непосредственно или опосредованно связанных с воздействием на природное окружение, использованием природных ресурсов).

Автор Л. П. Печко включает в структуру исследуемого понятия «культуру познавательной деятельности учащихся по освоению опыта человечества в отношении к природе как источнику материальных ценностей, культуру труда при выполнении конкретных дел в различных областях природопользования и культуру духовного общения с природой» [10].

Анализируя вышесказанное, можно заметить, что экологическая культура является интегративной категорией, вбирающей в себя множество компонентов.

Заключение. Понятие экологической культуры включает в себя: знание основных законов природы; понимание необходимости считаться с этими законами и руководствоваться ими во всякого рода индивидуальной и коллективной деятельности; стремление к оптимальности в процессе личного и производственного природопользования; выработку чувства ответственного отношения к природе, окружающей человека среде, здоровью людей. Таким образом, экологическая культура охватывает интеллектуальные, эстетические и этические, деятельностно-волевые аспекты человеческой жизни, практику бытовой и профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Глазачев, С. Н. Экологическая культура и образование в меняющемся мире / С. Н. Глазачев. — М., 1998. — С. 36.
2. Болгар, Н. Н. Экология, культура, нравственность / Н. Н. Болгар. — М., 2001. — С. 84.
3. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей / С. Н. Николаева. — М.: Академия, 2002. — 336 с.
4. Игнатова, В. А. Естествознание: учеб. пособие для студентов гуманитар. фак. ВУЗов / В. А. Игнатова. — М.: Академкнига, 2002. — 60 с.
5. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. — Ростов н/Д, 1996. — 480 с.
6. Снакин, В. В. Словарь-справочник по экологии / В. В. Снакин; под ред. А. П. Яншина. — М., 2000. — 420 с.
7. Барышникова, Г. Б. К вопросу о технологии воспитания экологической культуры учащихся младших классов / Г. Б. Барышникова. — М., 1998. — 7 с.
8. Горощенко, В. П. Методика преподавания природоведения: учеб. пособие для учащихся пед. училищ / В. П. Горощенко, А. И. Степанов; под ред. проф. А. И. Соловьева. — М.: Просвещение, 1987. — 157 с.
9. Шейнис, Г. В. Развитие отношений подростков с природой как условие нравственного становления личности / Г. В. Шейнис. — М., 1993. — 24 с.
10. Печко, Л. П. Формирование эстетического отношения к природе в работе культурно-просветительских учреждений / Л. П. Печко. — М., 1985. — 61 с.

УДК 316.6

Е. В. Палюшик

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

ДИНАМИКА САМООЦЕНКИ ЛИЦ С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ ИМИ 12-ШАГОВОЙ ПРОГРАММЫ АНОНИМНЫХ АЛКОГОЛИКОВ

Введение. Пьянство и алкоголизм — серьезное препятствие на пути развития любого общества. По данным Всемирной организации здравоохранения, злоупотребление алкоголем находится на 3-м месте среди причин смертности (после сердечно-сосудистых и онкологических заболеваний). Подсчитано также, что систематическое употребление алкоголя уменьшает продолжительность жизни примерно на 15—20 лет, а Беларусь находится на 116-м месте в мире по продолжительности жизни [1].

Всемирная организация здравоохранения в своем новом «Глобальном докладе о положении в области алкоголя и здоровья» отмечает, что, к сожалению, Республика Беларусь относится к группе стран с высоким уровнем потребления алкоголя: каждый человек в возрасте 15 лет и старше ежегодно выпивает 15,13 литра чистого спирта [2].

Представляемая в статье работа является попыткой автора участвовать в разрешении сложной и неоднозначной проблемы алкоголизма.

Основная часть. Самооценка личности изучалась с помощью исследования самооценки по методике Дембо—Рубинштейн [3]. Данная методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) испы-

туемыми ряда личных качеств. Каждому испытуемому предлагается бланк методики, содержащий инструкцию и задание. На бланке изображено три линии высотой по 100 мм с указанием верхней, нижней точек и середины шкалы. При этом верхняя и нижняя точки отмечаются заметными чертами, середина — едва заметной точкой.

При анализе шкал самооценки и уровня притязаний был проведен аналог дисперсионного анализа для трех групп — тест Крускала—Уоллиса.

Показатели самооценки по шкале «Здоровье» (рисунок 1) в 1-й группе (от 6 месяцев до трех лет трезвости) зависимых от алкоголя у 10% испытуемых находятся ниже нормы. Во 2-й (от 3,1 до 6 лет трезвости) и 3-й (от 6,1 до 9 лет трезвости) группах таких испытуемых по 5%. Это связано с тем, что испытуемые 1-й группы еще страдают физически от последствий собственной алкоголизации, а респонденты 2-й и 3-й групп имеют несколько заниженную самооценку по шкале «Здоровье» в связи с возрастными изменениями в организме. Статистически значимых различий между группами не выявлено.

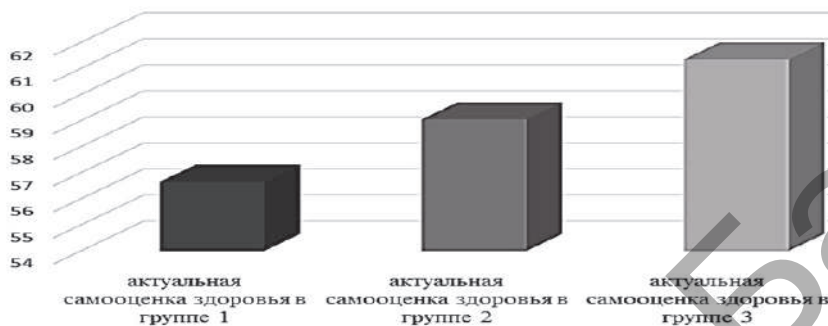


Рисунок 1 — Показатели уровня самооценки по шкале «Здоровье» по группам

По уровню притязаний 100% испытуемых всех трех групп находятся в диапазоне нормы, однако по данному критерию выявлены статистически значимые различия. Это может быть связано с тем, что по мере увеличения срока трезвости увеличивается количество испытуемых, находящихся в оптимальном диапазоне значений уровня притязаний по шкале «Здоровье»: в 1-й группе 45% таких испытуемых, во 2-й группе — 60%, в 3-й — 75%. Это подтверждает тот факт, что с увеличением срока трезвости становится оптимальным представление выздоравливающих от алкоголизма людей о своих возможностях. Это является важным фактором личностного развития.

По шкале «Ценность себя» 70% испытуемых 1-й группы находятся в диапазоне нормы. Во 2-й группе таких испытуемых 90%, в 3-й — 100%. Различия между группами по данному критерию являются статистически значимыми, что связано с уменьшением количества заниженных самооценок по данному критерию по мере увеличения срока трезвости. Так, в 1-й группе 25% испытуемых имеют заниженную самооценку, во 2-й группе их 10%, а в 3-й таких респондентов нет.

В 1-й группе уровень притязаний по шкале «Ценность себя» у 100% индивидов находится в диапазоне нормы, в группах 2-й и 3-й — у 95%. В то же время выявлены статистически значимые различия между группами. Это может быть связано с тем, что в 2-й и 3-й группах по 5% респондентов имеют низкий уровень притязаний по данной шкале. Данный факт объясняется тем, что указанные испытуемые в период проведения исследования работали по 12-шаговой программе в том ее моменте, когда анализируются такие характеристики личности, как высокомерие, гордыня, претензии к окружающим. Осознавая собственное несовершенство и работа над оптимизацией взаимоотношений с близкими и социумом в широком смысле, данные респонденты обозначили уровень притязаний по шкале «Ценность себя», оказавшийся ниже нормы в описываемой методике.

Достаточно высокая удовлетворенность собой наблюдается во всех группах. В 1-й и 3-й группах зависимых от алкоголя в диапазоне нормы находятся по 90% испытуемых, во 2-й группе удовлетворены собой 85%, что указывает на то, что выздоравливающие зависимые, говоря словами из нарратива, «делают все возможное на данный момент для собственного выздоровления и личностного развития». Статистически значимых различий между группами не обнаружено.

Уровень притязаний по данной шкале в 1-й и 2-й группах находится у 100% испытуемых, во 2-й — у 95%. Адекватность притязаний во всех трех группах говорит о возможности реалистичного восприятия и постановки цели, соотнесения степени ее сложности и своих возможностей для ее достижения. В то же время по данному параметру выявлены статистически значимые различия. Значения по данной шкале обозначили 55% испытуемых 2-й группы, в 1-й группе их 25%, в 3-й — 20%. Постепенное уменьшение оптимальных значений уровня притязаний по шкале «Удовлетворенность собой» может быть связано с тем, что в начале трезвости притязания завышаются (у 75% испытуемых 1-й группы), так как желания еще недостаточно объективно соотносятся респондентами с их же собственными возможностями. На больших же сроках трезвости завышенные притязания (у 80% респондентов 3-й группы) отражают желание испытуемых выздороветь от конкретных соматических заболеваний.

Заключение. В группе индивидов, зависимых от алкоголя, выявлено наличие адекватного восприятия состояния собственного здоровья. Во всех трех группах отмечается высокая ценность себя и удовлетворенность собой. Значимые различия между группами выявлены по всем параметрам, кроме оценки здоровья и удовлетворенности собой, что позволило провести подробный анализ динамики самооценки испытуемых по мере увеличения срока трезвости.

Список использованных источников

1. Рейтинг стран мира по уровню продолжительности жизни. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] / Центр гуманитарных технологий. — 10.10.2009 (последняя ред. 26.03.2015). — Режим доступа: <http://gtmarket.ru/ratings/life-expectancy-index/life-expectancy-index-info>. — Дата доступа: 17.11.2017.
2. Глобальный доклад ВОЗ о положении в области алкоголя и здоровья [Электронный ресурс] / Всемирная организация здравоохранения, 2014. — Режим доступа: http://www.who.int/substance_abuse/publications/global_alcohol_report/en/. — Дата доступа: 20.11.2017.
3. *Яньшин, П. В.* Клиническая психодиагностика личности : учеб.-метод. пособие / П. В. Яньшин. — 2-е изд. — СПб. : Речь, 2007. — 320 с.

Репозиторий БарГУ

ОБ АВТОРАХ

Александрович Татьяна Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальных педагогических дисциплин учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь.

Бай Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь.

Беленькая Анна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольного образования Киевского университета имени Бориса Гринченко, Киев, Украина

Бойко Ирина Игоревна, учитель-дефектолог Государственного учреждения образования «Средняя школа № 3 г. Бреста», Брест, Республика Беларусь.

Валитова Ирина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь.

Василевич Наталья Александровна, преподаватель кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Велисевич Анастасия Вячеславовна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Волкова Алла Донатовна, учитель-дефектолог Государственного учреждения образования «Княжицкая средняя школа», аг. Княжицы, Могилевская область, Республика Беларусь.

Вольнец Екатерина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольного образования Киевского университета имени Бориса Гринченко, Киев, Украина.

Воронец Наталья Сергеевна, магистрант учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Гулицкая Снежана Леонидовна, учитель английского языка Государственного учреждения образования «Средняя школа № 3 г. Ганцевичи», Ганцевичи, Республика Беларусь.

Дегиль Наталья Ивановна, старший преподаватель кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Демьяненко Светлана Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», Переяслав-Хмельницкий, Украина.

Дроздик Виктория Викторовна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Ефимчик Екатерина Алексеевна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Заика Виталий Николаевич, старший преподаватель кафедры социальной работы Полтавского института экономики и права Университета «Украина», Полтава, Украина.

Иванченко Татьяна Николаевна, старший преподаватель кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Казаручик Галина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальных педагогических дисциплин учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь.

Кива-Хамзина Юлия Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия.

Купчинина Ольга Александровна, студент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия.

Клещёва Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Козел Валентина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Колушенкова Карина Витальевна, магистрант учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Кондратец Инна Викторовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного образования Педагогического института Киевского университета имени Бориса Гринченко, Киев, Украина.

Котько Елена Леонидовна, старший преподаватель кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Кривуть Марина Леонидовна, методист ресурсного центра инклюзивного образования учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Литвишко Елена Николаевна, преподаватель Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», Переяслав-Хмельницкий, Украина.

Лукашевич Татьяна Михайловна, преподаватель кафедры дошкольного образования и технологий учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Малеко Елена Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры права и культурологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия.

Медведева Елена Рудольфовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков образовательной организации высшего профессионального образования «Горловский институт иностранных языков», Горловка, Донецкая Народная Республика.

Миськова Наталия Николаевна, преподаватель кафедры дошкольной педагогики, психологии и специальных методик Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии, г. Хмельницкий, Украина.

Можяева Маргарита Владимировна, магистрант учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь.

Москалюк Виктория Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь.

Нестер Елена Фёдоровна, старший преподаватель кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Онофрийчук Лилия Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики, психологии и профессиональных методик Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии, г. Хмельницкий, Украина.

Павлович Артём Анатольевич, магистрант учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Павловская Ольга Викторовна, Государственное учреждение образования «Барановичский центр повышения квалификации руководящих работников и специалистов», Барановичи, Республика Беларусь.

Павловская Дарья Олеговна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Павлюченко Ольга Александровна, учитель начальных классов Государственного учреждения образования «Средняя школа № 10 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь.

Палюшик Елена Владимировна, исследователь в области психологических наук учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь.

Пожитко Анастасия Валерьевна, педагог-психолог Государственного учреждения образования «Вспомогательная школа № 24 г. Орши», Орша, Республика Беларусь.

Полух Владимир Георгиевич, преподаватель кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Пугачева Мадина Алексеевна, педагог-психолог Государственного учреждения дошкольного образования «Ясли-сад № 27 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь.

Райченок Татьяна Вячеславовна, преподаватель кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Рзьева Жанна Вячеславовна, старший преподаватель кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Романюк Ольга Владимировна, педагог-психолог Государственного учреждения образования «Средняя школа № 10 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь.

Ромославская Марина Викторовна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Рудко Светлана Ивановна, учитель начальных классов Государственного учреждения образования «Средняя школа № 12 г. Барановичи», магистрант учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Ряснянский Сергей Викторович, педагог-психолог Государственного учреждения образования «Средняя школа № 10 г. Барановичи», Барановичи, Республика Беларусь.

Сас Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики, психологии и профессиональных методик Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии, г. Хмельницкий, Украина.

Селезнёв Александр Алексеевич, старший преподаватель кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Селезнёва Ирина Николаевна, аспирант учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Витебск, Республика Беларусь.

Серафин Виолетта Иосифовна, магистрант учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Сечковская Лидия Григорьевна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь.

Степачёва Светлана Геннадьевна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Сидя Екатерина Николаевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь.

Стрельчук Диана Сергеевна, магистрант учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Товкач Ирина Евгеньевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного образования Педагогического института Киевского университета имени Бориса Гринченко, Киев, Украина.

Турчина Наталья Александровна, учитель начальных классов Государственного учреждения образования «Средняя школа № 3 г. Червень», Червень, Республика Беларусь.

Федоренко Таисия Андреевна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь.

Феклистова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь.

Хайбуллина Эльвира Расулевна, студент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия.

Хилько Ольга Ивановна, преподаватель кафедры социальной работы учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь.

Цымбал Екатерина Александровна, старший преподаватель кафедры инструментально-исполнительского мастерства Института искусств Киевского университета имени Бориса Гринченко, Киев, Украина.

Чахович Елена Петровна, директор Государственного учреждения образования «Вспомогательная школа № 24 г. Орши», Орша, Республика Беларусь.

Чукович Анастасия Сергеевна, магистрант учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь.

Чупахина Светлана Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и специального образования Государственного высшего учебного заведения «Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника», Ивано-Франковск, Украина.

Шевчук Елена Валентиновна, учитель-дефектолог Государственного учреждения образования «Специальный ясли-сад № 30 г. Мозыря», Мозырь, Республика Беларусь.

Широкова Лариса Ивановна, воспитатель учреждения дошкольного образования города Киева № 771, Киев, Украина.

Шинкаревич Людмила Григорьевна, учитель-дефектолог Государственного учреждения образования «Средняя школа № 3 г. Червеня», Червень, Республика Беларусь.

Шинкаренко Владимир Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь.

Ярошевич Юлия Михайловна, педагог-психолог Государственного учреждения образования «Средняя школа № 3 г. Червеня», Червень, Республика Беларусь.

Ярыч Оксана Ярославовна, аспирант Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова, Киев, Украина.

Яценко Лиана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Государственное высшее учебное заведение «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», Переяслав-Хмельницкий, Украина.