



ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Сборник материалов I Международной
научно-практической конференции

(Барановичи, 26–27 мая 2016 года)



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

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Сборник материалов I Международной
научно-практической конференции

(Барановичи, 26—27 мая 2016 года)

Барановичи
БарГУ
2016

ISBN 978-985-498-721-7

УДК 37(073)

Редакционная коллегия:

Е. А. Клещёва (гл. ред.), Е. И. Пономарёва (отв. ред.), В. И. Козел, В. В. Хитрюк

Рецензенты:

кандидат психологических наук, 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

Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей : сб. материалов I Междунар. науч.-практ. конф. (Барановичи, 26—27 мая 2016 г.) / М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет, фак. педагогики и психологии ; редкол. : Е. А. Клещёва (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2016. — 1 электрон. опт. диск (CD-R) ; 12 × 12 + рук. пользователя (5 с.). — (Электронная книга).

ISBN 978-985-498-721-7.

В сборнике материалов I Международной научно-практической конференции «Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей» представлены результаты научных исследований, экспериментальной, инновационной, практической деятельности и передового педагогического опыта научных работников и практиков в Республике Беларусь, Российской Федерации, Украине в области педагогики, психологии, частных методик, инклюзивного образования, а также подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов для работы в инклюзии.

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

Для обеспечения функциональности издания необходимо установить Adobe Acrobat Pro DC.

УДК 37(073)

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 № 2801607435 от 05.04.2016 г.

<<< 2 – производственно-технические сведения

- Использованное ПО: Windows 7, Microsoft Office Word 2010;
- техническая подготовка: Adobe Acrobat Pro DC;
- ответственный за выпуск Е. Г. Хохол, технический редактор Е. П. Юзефович, компьютерный набор и вёрстка С. А. Березнюк, корректор С. А. Березнюк;
- 3,50 Мб;
- 1 электронный оптический диск (CD-R), slim-box, обложка первичной упаковки, руководство пользователя;
- подписано к использованию 07.05.2016;
- тираж 36 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

Репозиторий БарГУ

СОДЕРЖАНИЕ

К читателю	6
------------------	---

МЕТОДОЛОГИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андрусак Н. Ю., Гурьянова И. В., Кузьменко Н. И. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы	7
Бульга И. С. Обеспечение инклюзивности высшего образования: функции, принципы, направления работы социально-психолого-педагогической службы	11
Глузман А. В., Богинская Ю. В. Инклюзивное высшее образование в Республике Крым: современное состояние и перспективы	13
Кузава И. Б. Теоретические и практические аспекты инклюзивного образования дошкольников с особенностями психофизического развития в Украине	17
Лауткина С. В. Инклюзивная образовательная среда в учреждении высшего образования	21

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Боброва Е. П. Коммуникативное пространство как условие успешной интеграции дошкольников с общим недоразвитием речи	25
Корнилова О. В. Психологическая коррекция детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития	29
Мороз Н. А. От интеграции к инклюзии: перспективы развития инклюзивного образования в Барановичском районе	32

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Валитова И. Е. Компенсация как основной механизм развития ребёнка с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования	37
Клещёва Е. А. Воспитательный потенциал семьи как ресурс инклюзивного образования	41
Колесников А. А. Структурно-содержательная модель процесса формирования инклюзивной культуры родителей детей с особенностями психофизического развития: компонентный состав	45
Конончук Т. И. Формирование толерантных взаимоотношений субъектов образовательного пространства учреждения дошкольного образования: сущность и структура	49
Маркевич О. В. К вопросу о психологической готовности подростков к инклюзивному образованию в средней школе	52
Петушкова О. Г., Слепухина Г. В. Отношение к другому как основа инклюзивной компетентности	55
Стасюк Л. П. Проблемы сопровождения социализации детей с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования	59
Черник В. Ф. Диагностика и коррекция нарушений приобретения учебных навыков у младших школьников (нейропсихологический аспект)	63
Щвед М. В. Преодоление социальной эксклюзии в условиях инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития	69

ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА КАДРОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бугаёва О. П. Понятие и феноменология профессионального мышления будущего педагога инклюзивного образования	71
Дегиль Н. И. Подготовка социальных педагогов в условиях высшей школы	76

Исакова Т. А., Чехович Д. А. Взаимосвязь коммуникативной толерантности и жизнестойкости у педагогов учреждений дошкольного образования	78
Кривуть М. Л. Готовность студентов выпускных курсов к работе в классах инклюзивного образования	82
Лемех Е. А., Хитрюк В. В. Критериально-диагностический компонент ресурсного обеспечения инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра: подготовка будущих педагогов-психологов	86
Пономарёва Е. И., Филимонова Н. И. Формирование готовности будущих педагогов к организации физкультурно-оздоровительной деятельности младших школьников в условиях инклюзивной среды	90
Рзаева Ж. В., Русак Н. В., Жерко Д. И. Особенности эмпатических способностей у педагогов	94
Романчук Н. В. Организация работы студентов на занятиях по дисциплине «Основы инклюзивного образования»	97
Янусова О. Б. Толерантность как ценностный компонент инклюзивной культуры педагога	101
<i>Об авторах</i>	105

Репозиторий БарГУ

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 инклюзии. Инклюзивное, или включающее, образование предполагает процесс обучения детей с особыми потребностями в учреждениях общего среднего образования, где обеспечивается индивидуальный подход и удовлетворение потребностей каждого ребёнка (а не только ребёнка с особенностями развития), предоставление максимальных возможностей для его развития.

С принятием Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь вопрос о необходимости, целесообразности, эффективности инклюзивного образования для профессионального педагогического сообщества стал приоритетным. Однако в бытовом сознании субъектов образовательного процесса прочно укрепились предубеждения относительно инклюзивного образования. Дети с особыми потребностями в образовании называют не только детей с особенностями психофизического развития, что стало устойчивым предубеждением относительно инклюзивного образования, а и одарённых детей, детей-билингвов, детей с девиациями в поведении, детей из социально незащищённых категорий и т. д. В основу инклюзивного образования положена идея, исключающая любую дискриминацию детей, обеспечивающая равное отношение ко всем людям, но создающая особые условия для детей, которые имеют особые образовательные потребности. Опыт показывает, что образовательная система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении (15% от общего числа детей в школах), что лишает их возможности полноценного развития. Инклюзивные подходы направлены на поддержание детей с особыми потребностями в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для улучшения качества их жизни. В рамках инклюзивного образования необходимо разработать подход к преподаванию и обучению, который будет удовлетворять различные потребности в обучении. 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 нашей стране требует организации принципиально новой системы профессиональной подготовки и разработки технологии формирования инклюзивных компетенций будущих педагогов.

Кафедрой педагогики факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» приоритетным научно-практическим направлением работы избрана тема «Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов». Данный сборник является первой попыткой 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, психологов, педагогов социальных к разработке новых подходов профессиональной подготовки специалистов инклюзивного образования.

*Кандидат психологических наук, доцент
Е. А. Клещёва*

УДК 37.061

Н. Ю. Андрусяк, И. В. Гурьянова, Н. И. Кузьменко
ФГБОУ ВПО «МГТУ», Магнитогорск, Российская Федерация

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Введение. Инклюзивное образование в настоящий момент является инновационным процессом, позволяющим осуществить обучение, воспитание и развитие всех без исключения детей независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, психических и физических возможностей.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Инклюзивное образование в России является одним из стратегических направлений реализации права каждого человека на образование, что закреплено в положениях Конвенции о правах ребёнка, Конвенции о правах инвалидов и других международных документах.

Законодательство РФ в области образования в соответствии с международными нормами предусматривает гарантии равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Государство поддерживает получение инвалидами образования и гарантирует создание им необходимых условий для его получения, однако современная система образования пока не готова к реализации инклюзивного подхода. В статье мы рассмотрим основные проблемы и возможные перспективы развития инклюзивного образования в современных социально-экономических условиях.

Основная часть. Согласно Федеральному закону от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» инвалид — лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты [1]. При этом ограничение жизнедеятельности — полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать своё поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью.

Термин «инвалид» (от латинского слова, буквально означающего кроме «бессильный», также «непригодный», поэтому второе значение имеет и англ. *invalid*) в настоящее время все чаще заменяется на термин «человек с ограниченными возможностями».

Становится понятным, что в педагогической и социальной сфере медицинские термины некорректны, как правило, они ущемляют достоинство взрослых, детей и их родителей, а также не отражают особых потребностей этих лиц в образовании, особенностей и возможностей их социальной адаптации.

Наиболее приемлемым в этом смысле представляется термин, предложенный ещё в конце 1970-х гг. английскими специалистами: «дети (лица) с особыми образовательными потребностями», так как ограничение возможностей участия человека с отклонениями в развитии в традиционном образовательном процессе вызывает у него особые потребности в специализированной педагогической помощи, позволяющей преодолеть эти ограничения, затруднения. В данном контексте недостаток, ограничение

возможностей выступают как переменная величина трудности педагогического воздействия, а не как неотъемлемая личностная характеристика такого человека. Лицами с особыми образовательными потребностями могут быть как лица с психофизическими нарушениями, так и лица, не имеющие таковых. В последнем случае особые образовательные потребности могут быть обусловлены социокультурными факторами [2]. Тем не менее, чаще всего инклюзивное образование распространяется на лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Обращаясь к вопросу организации инклюзивного образования в современных условиях, отметим сложность и трудоёмкость данного процесса. Задачи современного образования состоят в обеспечении доступа к знаниям, культурно-историческому наследию человечества, подготовке к профессиональной деятельности, а значит и в создании необходимых условий для становления личности ребёнка.

Как отмечает С. И. Сабельникова, самым важным для развития инклюзивного образования является: 1) вовлечение в процесс развития инклюзивного обучения общественных организаций, профессионалов из системы специального обучения, родительских групп и иных заинтересованных участников; 2) разработка педагогических и психологических технологий сопровождения; 3) формирование толерантного отношения и позитивного мнения общества — подготовка всех участников школьного сообщества; 4) профессиональная переподготовка педагогов, формирование ресурсных центров поддержки инклюзивного обучения с привлечением опыта специального образования; 5) создание нормативно-правовой базы развития инклюзивного обучения и выработка государственной политики [3].

В настоящее время в России одновременно применяются три подхода в обучении лиц с особыми образовательными потребностями: 1) дифференцированное обучение — обучение лиц с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных (коррекционных) учреждениях I—VIII видов; 2) интегрированное обучение — обучение лиц в специальных классах (группах) в образовательных учреждениях; 3) инклюзивное обучение — обучение лиц с особыми образовательными потребностями в классе (группе) совместно с обычными обучающимися.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию людей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4].

Как видим, инклюзивное образование принципиально отличается от интегративного образования и позволяет детям, имеющим особые образовательные потребности, беспрепятственно посещать массовую образовательную школу, получить качественное образование, а также возможность адаптироваться в обществе и реализоваться как личность.

В настоящее время система образования детей-инвалидов включает в себя систему специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с отклонениями в развитии. В зависимости от степени тяжести состояния ребёнка он может получать образование в условиях специальных коррекционных школ, в коррекционных классах при общеобразовательном учреждении, при индивидуальном обучении, обучении на дому, а также при обучении в условиях стационарного лечебного учреждения. Как видим, сложившаяся система образования детей с ограниченными возможностями достаточно гибкая, предусматривает интегративные формы обучения, но не отвечает требованиям современного общества и в связи с этим нуждается в пересмотре. Однако в настоящее время можно выделить ряд субъективных и объективных факторов, препятствующих внедрению инклюзивного образования в массовые образовательные школы.

К внешним (объективным) факторам, негативно сказывающимся на реализации идеи инклюзивного образования, можно отнести современное социально-экономическое положение в стране, которое, не позволяя в кратчайшие сроки ликвидировать недостатки внешних средовых условий и обеспечить беспрепятственную доступность ко всем

объектам инфраструктуры, а также безопасность и техническую оснащённость помещений образовательных организаций и др.

Внутренними (субъективными) факторами, на наш взгляд, препятствующими реализации инклюзивного образования, являются недостаточная материально-техническая и ресурсная оснащённость образовательных организаций и неготовность участников образовательного процесса к инклюзивному образованию. Последняя выражается в отсутствии в образовательных организациях педагогических кадров и персонала, компетентного в вопросах инклюзивного образования, а также в проблемах социальной адаптации всех участников образовательного процесса и др.

Указанные обстоятельства свидетельствуют о наличии проблемы реализации инклюзивного образования и о недоступности массовых школ и других образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями и особыми образовательными потребностями. В связи с этим крайне важным в настоящее время считаем соблюдение необходимых условий осуществления инклюзивного образования, к которым мы, в первую очередь, относим выполнение норм международного и российского права в отношении прав детей-инвалидов; ресурсное обеспечение образовательного процесса; психолого-педагогическую поддержку учителей; социальное и тьюторское сопровождение учащихся.

Исходя из доклада Уполномоченного по правам человека в РФ «О соблюдении прав детей-инвалидов в Российской Федерации», особую остроту приобретают проблемы детей-инвалидов, которые без специальной подготовки не могут расширить границы доступного им мира, приобщиться к современным достижениям цивилизации, найти себя в предстоящей взрослой жизни. В отношении образования детей-инвалидов отмечается отсутствие нормативно-правового регулирования интегрированного, инклюзивного образования и ранней коррекционно-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии, независимого контроля за соблюдением прав детей [5].

Соблюдение норм международного и российского права в отношении детей с ограниченными возможностями и рекомендаций, предложенных Уполномоченным по правам человека в Российской Федерации, на наш взгляд, будет способствовать реализации инклюзивного образования и устранению внешних негативных факторов, что в свою очередь, решит вопрос создания безбарьерной среды.

В отношении ресурсного обеспечения образовательного процесса отметим, что для него необходима разработка эффективных методик, позволяющих педагогу гибко выстраивать образовательный процесс, с учётом индивидуальных потребностей всех его участников. В связи с этим важным считаем реализацию комплексного, индивидуального и личностно ориентированного подходов, а также организацию субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Безусловным, на наш взгляд, является использование информационно-коммуникационных технологий, соответствующих требованиям образовательного процесса и индивидуальным особенностям его участников. Важным моментом в решении вопросов организации инклюзивного образования считаем формирование модели педагогического и психологического сопровождения и субъективных образовательных маршрутов для детей, в которых на каждом образовательном уровне была бы оказана нужная помощь специалистами учреждений. Основная задача — обнаружить индивидуальные положительные особенности в любом школьнике, зафиксировать умения учения, которые приобретены за некое время, наметить перспективу и ближайшую зону совершенствования приобретённых умений и навыков и как можно больше расширить функциональные возможности школьника.

Перспективными направлениями также считаем развитие тьюторского сопровождения в образовательной организации [6] и организацию одновременной деятельности двух педагогов с коллективом детей в рамках одного урока, лекции и др. При этом деятельность педагогов может осуществляться как перекрёстно, так и при организации работы подгрупп в условиях одной аудитории. Отметим, что данное направление является инновационным и, по мнению западных практиков, достаточно эффективным и перспективным [7].

Заключение. Реализация инклюзивного образования в современных условиях требует на уровне образовательного учреждения: 1) наличия материально-технических условий, обеспечивающих возможность для беспрепятственного доступа детей с нарушениями развития в здания и помещения образовательного учреждения и организации их пребывания и обучения в учреждении; 2) наличия образовательных программ и учебных планов, адаптированных с учётом психофизических особенностей и возможностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; 3) обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на протяжении всего периода обучения, введения в этих целях в штатное расписание образовательных учреждений общего типа ставок педагогических работников соответствующего профиля (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, логопеды, педагоги-психологи, социальные педагоги и другие); 4) обеспечение специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения в области особенностей психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, методик и технологий организации образовательного процесса для таких детей; 5) соблюдения социально-реабилитационных принципов (принцип гуманистической направленности личности; принцип опоры на ведущую деятельность; принцип развития; принцип овладения культурой; принцип опоры на положительные и сильные стороны личности; принцип психологической комфортности и др.); 6) проведения информационно-просветительской работы по вопросам образования и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья со всеми участниками образовательного процесса — обучающимися (как имеющими, так и не имеющими недостатки в развитии), их родителями, педагогическими работниками.

На уровне департамента образования и науки области (округа) необходимо: совершенствование законодательства, регламентирующего вопросы обучения инвалидов в обычных образовательных учреждениях; создание материально-технических условий в обычных образовательных учреждениях, обеспечивающих возможность для беспрепятственного доступа инвалидов, их пребывания и обучения в образовательном учреждении; обучение и повышение квалификации работников образовательных учреждений по вопросам организации образовательного процесса детей-инвалидов.

© Андрусак Н. Ю., Гурьянова И. В., Кузьменко Н. И., 2016

Список цитируемых источников

1. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федер. закон от 24 нояб.1995 г. № 181-ФЗ : принят Гос. Думой 20 июля 1995 г. ; одобрен Советом Федерации 15 нояб. 1995 г. ; в ред. Федер. закона от 04.01.99 № 5-ФЗ. URL: http://www.asgor.su/uploads/stories/doc/zakon/zakoni/181_FZ.pdf (дата обращения: 10.02.2016).
2. Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 5/2002. URL: <http://www.ise.iip.net/almanah/5/st04.htm> (дата обращения: 10.02.2016).
3. Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 1. С. 42—54.
4. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федер. закон от 29.12.2012 № 273. URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 10.02.2016).
5. Доклад Уполномоченного по правам человека в РФ О соблюдении прав детей-инвалидов в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/hm-pravo/z1g.htm> (дата обращения: 10.02.2016).
6. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» : лекции 1—4. М. : Пед. ун-т «Первое сентября», 2010. 56 с.
7. Dempsey Nicole WE ALL WILL LEARN: THE USE OF DOUBLE STAFFING IN CLASSROOM [Electronic resource]. Dixons Trinity Academy, 17 February 2016. Bradford, United Kingdom. URL: <http://www.globi-observatory.org/we-all-will-learn-the-use-of-double-staffing-in-school/> (accessed 11 February 2016).

Материал поступил в редакцию 19.02.2016 г.

И. С. Булыга
БарГУ, Барановичи

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФУНКЦИИ, ПРИНЦИПЫ, НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

Введение. В настоящее время в Беларуси наблюдается активный процесс внедрения практик инклюзивного образования. Свидетельством тому является концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития Республики Беларусь [1].

По мнению исследователей, под инклюзией понимается комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию обучающихся путём организации их учёбы в учреждениях образования на основе применения лично ориентированных методов обучения, с учётом индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности обучающихся. Инклюзивное обучение делает акцент на персонализации процесса обучения, на разработке индивидуальной образовательной программы [2].

Основная часть. 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, посредством создания условий с учётом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся [3].

В современных условиях одной из приоритетных задач образовательного процесса учреждения высшего образования является инклюзивное образование. Особую актуальность это имеет для обучающихся с особыми образовательными потребностями, нуждающимися в социально-психолого-педагогическом сопровождении (далее — СПП-сопровождение). К вышеуказанной категории обучающихся следует отнести и обучающихся из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которые в свою очередь являются наиболее уязвимыми и нуждаются в организации тщательного продуманного, тонкого сопровождения, не травмирующего юношескую психику и поддерживающего стремление быть самостоятельным. Сопровождение данной категории обучающихся предполагает получение выбранной специальности в соответствии с содержанием государственного образовательного стандарта по общему для всех учебному плану и графику учебного процесса. Следовательно, первокурсник, поступив в учреждение образования, встретится с затруднениями, препятствующими получению профессионального образования и его социальной адаптации или осложняющими их.

Естественно высказать предположение, что эти обучающиеся могут нуждаться в различных по качеству и степени оказания помощи, поддержке, СПП-сопровождении со стороны преподавателей, кураторов студенческих групп, воспитателей студенческих общежитий, руководителей структурных подразделений учреждений образования, волонтеров и т. д. Проблема организации и осуществления СПП-сопровождения в условиях инклюзивного образования поступательно переходит из теоретической сферы в практикоориентированную, решать которую предстоит, в том числе, и педагогическому сообществу учреждений высшего образования.

Актуальность проблемы детерминируется противоречиями между общественной потребностью в создании условий социальной адаптации обучающихся из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и недостаточной разработанностью системы их сопровождения в условиях высшего образования; выявлением направлений деятельности социально-психолого-педагогической службы.

Анализ литературы показал, что предметом педагогического СПП-сопровождения является процесс определения совместно с обучающимся из числа детей-сирот и детей,

оставшихся без попечения родителей, его интересов, возможностей, путей преодоления трудностей для достижения необходимых результатов в обучении и самосовершенствовании.

Качество СПП-сопровождения определяют его комплексность, непрерывность, междисциплинарность, приоритет интересов обучающегося, командный подход, согласованная работа социально-психолого-педагогической службы. Следует отметить, что СПП-сопровождение как процесс, как целостная система деятельности в учреждении высшего образования, опирается на определённые принципы: 1) соблюдение интересов обучающихся из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; 2) непрерывность процесса ССП-сопровождения, который носит системный характер; 3) системность СПП-сопровождения с опорой на современные достижения в области социальных наук, взаимосвязь и взаимообусловленность отдельных компонентов; 4) рациональность использования форм и методов воздействия при ССП-сопровождении и необходимость их отбора с учётом сложности ситуации; 5) коллегиальность и диалоговое взаимодействие участников СПП-сопровождения в рамках единой системы ценностей на основе взаимного уважения и совместного обсуждения возникающих вопросов; 6) поддержка позиции обучающегося; 7) координация всех участников образовательного процесса в решении задач по ССП-сопровождению; 8) участие субъектов СПП-сопровождения в опытно-экспериментальной работе, в создании и апробировании самостоятельно создаваемых методик диагностики и коррекции; 9) обеспечение перехода от принципа реагирования на уже возникшие проблемы к предупреждению возникновения новых проблемных ситуаций; 10) отбор и использование гуманных, личностно ориентированных, основанных на общечеловеческих ценностях методов СПП-сопровождения.

Содержание СПП-сопровождения раскрывается посредством информационной, социализирующей, обучающей, адаптивной, коммуникативной, ценностно-смысловой функций.

Работа специалистов социально-психолого-педагогической службы в отношении лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, предполагает организацию как адресной согласованной помощи, так и структурированного сопровождения специалистами и структурными подразделениями учреждения высшего образования, направленных на создание комфортных эмоциональных и психологических условий для успешного профессионального образования.

Теоретический анализ литературных источников показал, что реализация СПП-сопровождения обучающихся из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, может осуществляться в единстве трёх направлений: формирование профессиональной компетентности, диагностика потенциала личности и ситуации, развитие необходимых паттернов поведения [4].

Направлениями работы по организации инклюзивного сопровождения в образовательном процессе обучающихся в учреждении высшего образования лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в рамках деятельности социально-психолого-педагогической службы могут быть повышение социально-психолого-педагогической и правовой культуры участников образовательного процесса; научное и методическое обеспечение деятельности педагогического коллектива, участвующего в реализации инклюзивного образовательного процесса; СПП-сопровождение всех субъектов инклюзивного образовательного процесса (обучающихся, опекунов, профессорско-преподавательского состава, воспитателей общежития, кураторов учебных групп); социально-психолого-педагогическая диагностика; содействие в обеспечении защиты прав и законных интересов; организация личностно ориентированной социально-педагогической, психологической и правовой помощи в общении, обучении, социализации; участие в формировании здорового образа жизни, безопасного и ответственного поведения; содействие формированию разносторонне развитой личности будущего специалиста, обладающего нравственной зрелостью, социальной активностью; изучение индивидуально-психологических особенностей.

Деятельность социально-психолого-педагогической службы способствует созданию условий для совместного обучения, воспитания и развития личности. Все участники

образовательного процесса, и в первую очередь сотрудники социально-психолого-педагогической службы, ставят перед собой задачу организации взаимоотношений между субъектами образовательного процесса на основе равноправия, справедливости, уважения и достоинства личности обучающегося.

Заключение. Теоретический анализ проблемы СПП-сопровождения лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, показал, что на уровне высшего образования не разработана модель социально-психолого-педагогического сопровождения обучающихся из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Это обстоятельство может являться существенным фактором, снижающим эффективность социальной адаптации как обучающихся в учреждениях высшего образования, так и выпускников этих учреждений. Результаты теоретического анализа свидетельствуют о необходимости разработки и внедрения такой модели в образовательный процесс учреждения высшего образования.

© Булыга И. С., 2016

Список цитируемых источников

1. Презентация программы социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в системе воспитательно-образовательного процесса [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования. URL: <http://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/2013/10/21/prezentatsiya-programmy-sotsializatsii-detey-sirot> (дата обращения: 01.02.2016).
2. «Особые» студенты в учреждении высшего образования: модель психолого-педагогического сопровождения : практ. пособие / сост. В. В. Хитрюк [и др.]. Барановичи : РИО БарГУ, 2012.
3. Инклюзивное обучение студентов университета: комплекс научных подходов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования : электрон. науч. журн. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18603> (дата обращения: 01.02.2016).
4. Казакова, Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. СПб., 1995. 32 с.

Материал поступил в редакцию 01.02.2016 г.

УДК 316.346.32

А. В. Глузман, Ю. В. Богинская

*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте, Ялта, Российская Федерация*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Введение. Актуальность инклюзивного образования не вызывает сомнения, поскольку современные тенденции развития образования для лиц с инвалидностью основаны на создании доступной среды и единого инклюзивного образовательного пространства.

Проблема доступности образования актуальна как для России, так и для стран СНГ. В Республике Крым по состоянию на конец 2015 года проживало 117 тысяч инвалидов, что составляет 6% от общего населения полуострова. Детей-инвалидов из них более 6 тысяч. Всего в тот период в автономии обучалось 2 745 детей-инвалидов школьного возраста. В настоящее время в Республике Крым в 2015/2016 учебном году в 182 образовательных учреждениях (общеобразовательных и дошкольных), имеющих инклюзивные классы и группы, обучается 534 ребёнка данной категории. В крымских учреждениях среднего профессионального и высшего образования — около 300 студентов.

В рамках реализации мероприятий государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011—2015 годы в 2015 году в 112 общеобразовательных

организациях Крыма были созданы условия для инклюзивного образования детей с инвалидностью, что составляет 20% от общего количества общеобразовательных организаций республики.

Как было указано выше, для детей с ограниченными возможностями здоровья работают инклюзивные классы и группы. В таких учреждениях частично созданы соответствующие условия для обучения: частичная архитектурная доступность, коррекционно-развивающая среда, введено 29 ставок ассистентов учителей согласно индивидуальным особенностям развития, потребностям детей и рекомендациям психолого-медико-педагогических консультаций, осуществлялось психолого-педагогическое сопровождение обучающихся лидерскими командами, разработаны индивидуальные программы развития.

Особое внимание уделяется проблеме профессиональной и специальной подготовки инвалидов (в том числе молодёжи) с различными нарушениями психофизического развития как необходимому условию их полной социальной интеграции через трудовые коллективы. В 29 профессионально-технических учебных заведениях в 2015/2016 учебном году обучается 13 292 учащихся, из них 176 человек с особыми потребностями.

В настоящее время существует тенденция к увеличению количества инвалидов, которые стремятся получить высшее образование, так как это — важное условие интеграции данной категории молодёжи в общество. В республиканских учреждениях среднего специального и высшего образования обучается 78 студентов с инвалидностью, в Крымском федеральном университете им. В. И. Вернадского — 312 студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Основная часть. Одним из крупных регионов страны является Республика Крым, обладающая огромным экономическим, культурным, образовательным потенциалом. Для многонационального и поликультурного Крыма, где проживает более ста национальностей, потребность в создании школ с инклюзивным образованием с каждым годом становится всё более острой. В настоящее время в общеобразовательных учебных заведениях всех типов автономии обучается около 3 тысяч детей-инвалидов.

Сегодня в каждом регионе Республики Крым определены базовые дошкольные, общеобразовательные и внешкольные учебные заведения, созданы банки данных детей с ограниченными возможностями здоровья. Это даёт возможность детям учиться по системе инклюзивного образования.

В Республике Крым в настоящее время, кроме пилотных образовательных учреждений, имеющих инклюзивные классы и группы, функционирует и сеть из 14 специальных общеобразовательных учебных заведений (для умственно отсталых детей, для детей с тяжёлыми нарушениями речи, для детей-сирот и детей, лишённых родительской опеки, с задержкой психического развития, для глухих детей, для слабослышащих). Эти учреждения образования не могут в полном объёме обеспечить полноценную адаптацию в жизни общества детей с данными нарушениями, так как являются учреждениями закрытого типа.

Однако ситуация постепенно меняется. Сегодня правительство Российской Федерации и Республики Крым уделяет значительное внимание вопросам обеспечения равного доступа к качественному образованию детей и молодёжи с инвалидностью, создания им комфортных условий для обучения. Принят ряд важных нормативных актов, в частности, Федеральная целевая программа «Доступная среда», утверждённая Правительством РФ в марте 2011 года и первоначально рассчитанная на период с 2011 по 2015 год. Распоряжением Правительства России от 27 октября 2014 года срок действия программы был продлён до 2020 года. Цель программы — формирование в Российской Федерации условий беспрепятственного доступа инвалидов и других маломобильных групп населения к транспорту, информации и связи, объектам и услугам; интеграция инвалидов в общество и повышение их уровня жизни. Кроме того, документ направлен на увеличение количества школ для совместного обучения здоровых детей и ребят-инвалидов, снабжение большего числа телевизионных программ субтитрами. Будет сделан акцент на обучение специалистов, готовых заниматься с инвалидами, в том числе сурдопереводчиков.

В рамках программы планируется в 2016 году создать ещё в 76 общеобразовательных организациях условия для инклюзивного образования детей-инвалидов, предусматривающие универсальную безбарьерную среду и оснащение специальным, в том числе учебным, реабилитационным, компьютерным оборудованием и автотранспортом (в целях обеспечения физической доступности общеобразовательных организаций) для организации коррекционной работы и обучения детей данной категории.

Особо значимым для общеобразовательных учреждений является приказ Министерства образования и науки России от 19 декабря 2014 года № 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Предметом регулирования стандарта являются отношения в сфере образования следующих групп обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжёлыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами.

Для учреждений высшего образования актуальными документами являются «Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса» (утверждены Министерством образования и науки России от 8 апреля 2014 года № АК-44/05вн), приказы Министерства образования и науки России от 9 ноября 2015 года № 1309 «Об утверждении порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» и от 2 декабря 2015 года № 1399 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг в сфере образования».

Согласно вышеуказанным документам, деятельность образовательной организации высшего образования по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья должна регламентироваться документами локального характера: положение о центре (отделе, отделении, службе и т. п.) инклюзивного образования, положение об обучении студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья. Также необходимо внесение дополнений в устав образовательной организации, положение об организации и проведении текущего контроля знаний и промежуточной аттестации, положение о практике обучающихся, положение о государственной итоговой аттестации выпускников и другие документы, учитывающие условия инклюзивного обучения.

При прохождении аккредитационной экспертизы, согласно нормам Федеральных государственных образовательных стандартов по обучению лиц с инвалидностью, к образовательным учреждениям предъявляются следующие требования: в отношении кадрового обеспечения, к работе с абитуриентами-инвалидами и абитуриентами с ограниченными возможностями здоровья, к доступности зданий образовательных организаций и безопасному в них нахождению, материально-техническому обеспечению образовательного процесса, адаптации образовательных программ и учебно-методическому обеспечению, организации образовательного процесса с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, к комплексному сопровождению образовательного процесса и здоровьесбережению.

Немаловажным и особо значимым для развития инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Крыму является опыт Регионального центра высшего образования инвалидов, созданного на базе специализированного факультета для студентов-инвалидов в Крымском гуманитарном университете, ныне Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского (Ялта).

Этапы становления высшего инклюзивного образования в Гуманитарно-педагогической академии: 2003 год — создание специализированного факультета для лиц

с инвалидностью I–III групп; 2005 год — премия Автономной Республики Крым в номинации «Образование» за создание специализированного факультета; 2007—2009 годы — реализация европейского проекта Темпус Тасис «Центр высшего образования инвалидов», открытие Регионального центра высшего образования инвалидов; 2008—2011 годы — участие во Всеукраинском эксперименте по организации интегрированного обучения лиц с особыми потребностями в вузе III—IV уровней аккредитации; 2011 год — Грант Верховной Рады АР Крым «Сопровождение инклюзивного обучения студентов с инвалидностью в вузах АР Крым»; 2011—2012 годы — проект Посольства Нидерландов МАТРА КАП «Право детей с инвалидностью на доступное среднее образование»; 2012 год — поездка студентов-инвалидов в Норвежский международный лагерь Handicamp-2012; 2014 год — стажировка по европейской программе Erasmus Hermes в университете Ca' Foscari (Венеция, Италия); 2015 год — реализация государственного задания Министерства образования Российской Федерации «Разработка и внедрение системы реабилитации студентов с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде Республики Крым»; 2016—2017 годы — реализация проекта «Разработка магистерской программы «Психология и педагогика инклюзивного образования»»; 2015—2019 годы — реализация проекта «Институт инклюзивного образования» по программе развития Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского.

Региональный центр высшего образования инвалидов — это комплексная инновационная структура, организованная для создания условий, обеспечивающих доступность высшего образования для лиц с инвалидностью на основе сотрудничества со всеми подразделениями университета, административными органами, образовательными учреждениями, научными и производственными организациями.

Задачи деятельности центра: 1) разработка и внедрение методологии эффективной комплексной реабилитации студентов-инвалидов на протяжении их обучения в вузе; 2) разработка и внедрение в учебно-реабилитационный процесс комплексной программы, включающей социальный, педагогический, психологический, сомато-физиологический, медицинский, культурно-этический аспекты, позволяющие организовывать академическую мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья на территории Российской Федерации; 3) организация квалифицированного сопровождения лиц с инвалидностью, обучающихся по дневной, заочной, дистанционной, сетевой формам обучения; 4) подготовка научно-педагогических и других работников высшей школы к работе с лицами с инвалидностью различных нозологий путём повышения их квалификации, проведение семинаров и ознакомительных лекций; 5) проведение научно-исследовательской работы в сфере инклюзивного образования и реабилитации.

Система сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья направлена на реализацию следующих направлений: образовательной, социально-педагогической, психологической и физической реабилитации.

В настоящее время студенты с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в Гуманитарно-педагогической академии обучаются в интегрированных академических группах, находясь на постоянном сопровождении специалистов центра. Обучение в таких группах способствует активной социализации молодёжи с ограниченными возможностями здоровья и их интеграции в образовательный и, в последующем, в профессиональный социум.

Инклюзивное обучение студентов в рамках Регионального центра высшего образования студентов с инвалидностью — это освоение студентами-инвалидами выбранной ими специальности в полном соответствии с государственными стандартами по общему для всех студентов плану и графику учебного процесса. Однако инклюзивное обучение — это не просто включение студентов с ограниченными возможностями в стандартный учебный процесс, но реализация комплекса мероприятий по оказанию им вспомогательных услуг и созданию системы социального, психолого-педагогического и реабилитационного сопровождения процесса получения профессионального образования. Это связано с тем, что, оказавшись в условиях высшего учебного заведения, многие молодые

люди данной категории сталкиваются с комплексом проблем, затрудняющих процесс овладения профессионально-образовательной программой, среди которых — снижение качества психофизического здоровья, повышенная стрессогенность современного учебного процесса (динамичность, большой объём информации, высокие требования к усвоению учебного материала). Поэтому своевременно оказанная квалификационная социальная, психолого-педагогическая помощь и поддержка позволяют значительно повысить успеваемость студентов с инвалидностью, уровень их познавательной мотивации, осуществить профилактику психоэмоционального срыва, придать новый импульс личностному развитию, раскрытию творческого потенциала [1, с. 30].

Сотрудники центра имеют 38 патентов на изобретения по методам оздоровления и реабилитации детей и молодёжи. На базе университета было организовано и проведено 15 международных и региональных научно-практических конференций и семинаров по социальной и коррекционной педагогике, реабилитологии, социальной психологии. По данному направлению издано 3 монографии, 12 учебно-методических пособий, 23 методические рекомендации, 210 научных статей. Научные и методические разработки сотрудников центра получили 3 золотые медали на международных выставках по инклюзивному образованию.

Заключение. Перспективными направлениями развития инклюзивного образования в Республике Крым являются научное обоснование и внедрение технологий реабилитации, коррекционно-развивающей среды и специальных занятий, профессиональной адаптации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья; подготовка профессорско-преподавательского состава высшей школы к работе с данной категорией студентов; популяризация форм и методов работы со студентами с инвалидностью через издание пособий, методических рекомендаций, видеоматериалов; создание уникального современного учебно-реабилитационного учреждения высшего образования для обеспечения равного доступа к качественному высшему образованию лиц с инвалидностью, в целях обеспечения их широкой интеграции в общее образовательное пространство.

© Глузман А. В., Богинская Ю. В., 2016

Список цитируемых источников

1. Богинская Ю. В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: теория и практика : моногр. Ялта : РИО РВУЗ «КГУ», 2012. 384 с.

Материал поступил в редакцию 26.04.2016 г.

УДК 376-056.36-053.4(043.3)

И. Б. Кузава

ВНУ имени Леси Украинки, Луцк, Украина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УКРАИНЕ

Введение. Согласно Национальной стратегии развития отечественного образования в Украине на период до 2021 года одним из приоритетных направлений его модернизации является обеспечение разработок практического внедрения в учебно-воспитательные учреждения эффективной системы инклюзивного образования, которое реализует основное право совместного пребывания, обучения и воспитания детей с разным уровнем

психофизического развития по месту жительства в условиях общеобразовательного учреждения на основе принципов гуманизации и индивидуализации.

Научные исследования отечественных и зарубежных специалистов раскрывают общетеоретические и организационно-педагогические аспекты проблемы инклюзивного образования (Н. П. Артющенко, В. И. Бондарь, Л. В. Будяк, И. В. Дмитриева, А. А. Колупаева, Т. В. Сак, В. Н. Синёв, М. М. Семаго, А. Ю. Чигрина, А. Г. Шевцов и др.); вопросы психологической готовности детей с психофизическими нарушениями и их здоровых сверстников к совместному обучению (Н. Л. Белопольская, Е. Е. Дмитриева, А. Н. Коноплева, И. А. Коробейников, Н. М. Назарова, Т. А. Соловьёва, Е. А. Стребелёва, Н. А. Супрун, У. В. Ульяновка, Н. Д. Шматко, Л. М. Шипицына и др.); особенности психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзии (С. П. Миронова, С. В. Сорокоумова) и создание инклюзивной среды (Т. Г. Зубарева, С. Ю. Кондратьева, Л. Е. Олтаржевская); формирование профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию (Т. Г. Зубарева, С. П. Миронова, И. Г. Россихина, Е. Г. Самарцева, И. Н. Хафизуллина, М. К. Шеремет, Ю. В. Шумиловская и др.); проблемы правового статуса детей с ограниченными возможностями здоровья в сфере современного образования (Н. А. Супрун, Н. А. Теплова, О. Ю. Шинкарёва); формирование межличностных отношений в инклюзивных группах (Н. Ю. Белова, Ю. А. Ильина) и др.

Несмотря на имеющиеся научные труды вышеупомянутых авторов, в современной педагогической теории практически отсутствуют исследования, посвящённые системному рассмотрению проблемы инклюзивного образования детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития. Ведь именно дошкольный возраст является особенно важным периодом интенсивного психического и личностного развития, играет важную роль в становлении личности и формировании её первичного мировоззрения, самосознания, развития социальных свойств, а также является наиболее благоприятным в обеспечении полноценного общего развития ребёнка, готовности к школе, приобретения жизненного опыта.

Основная часть. На основе анализа идей, в которых сфокусированы социально-философские, социологические, психолого-педагогические аспекты указанного понятия, нами обозначены ведущие параметры педагогической сущности инклюзивного образования. Оно рассматривается как комплексный процесс и результат включения (объединения) детей с особенностями психофизического развития и воспитанников с нормативным уровнем развития к обучению в одной группе общеобразовательного учреждения на основе лично ориентированного подхода к выбору методов обучения и с учётом индивидуальных особенностей их учебно-познавательной деятельности.

Разработка теоретико-методологических основ исследования позволила определить следующие уровни: 1) социально-философский уровень методологии, в рамках которого рассматривается инклюзивное образование как форма совместного пребывания лиц с разным уровнем психофизического развития, при которой все члены общества имеют право на образование, медицинское обслуживание, профессиональную подготовку и трудовую деятельность; 2) социологический уровень методологии, позволяющий выделить очерченную проблему с позиций изменения системы образования, которая должна стать более гибкой, способной обеспечить равные права и возможности обучения всех детей без дискриминации и пренебрежения; 3) уровень теоретических и практических разработок психолого-педагогической науки (теоретических знаний, методического материала, исследовательского инструментария, технологий развития личности и др.), что позволило рассмотреть инклюзивное образование через осознание природы ребёнка дошкольного возраста, опыта его жизни в определённой среде.

На основе теоретического анализа первоисточников выяснено, что главной целью инклюзивного образования является создание адекватных условий для социализации и включения лиц указанной категории в общество, а в основу положены следующие принципы: гуманизация системы образования и создание условий для удовлетворения образовательных потребностей различных категорий детей; взаимодействие структур

общего и специального образования в реализации интегративных подходов в обучении дошкольников с особенностями психофизического развития; доступность образования воспитанникам при наличии различных психофизических нарушений; обеспечение своевременной диагностики отклонений в развитии, направленной на разработку индивидуального образовательного маршрута для каждого дошкольника, который предусматривает обучение и воспитание в наименее ограниченных условиях; индивидуализация обучения таких детей, направленная на реализацию их индивидуальных образовательных возможностей и потребностей; создание банка данных воспитанников дошкольного возраста с особенностями психофизического развития.

В целом теоретические и практические аспекты инклюзивного образования в дошкольном возрасте основываются на междисциплинарном (медико-педагогическом и социально-психологическом) подходе к организации жизнедеятельности детей. Тенденция в сближении педагогической и медицинской помощи оказывается в усилении диагностической составляющей деятельности воспитателя, его осознание себя помощником и советчиком ребёнка.

Анализ научных источников (В. И. Бондарь, Л. В. Будяк, А. А. Колупаева, В. Н. Синёв и др.) показал отсутствие устоявшегося толкования понятия «инклюзивное образование». Многогранность взглядов учёных объясняем спецификой выбора конкретной категории субъектов инклюзивного образования, обусловленной своеобразием целей, задач и условий его реализации. Общей остаётся образовательная парадигма инклюзивного образования, её направленность на коррекцию развития и социализацию воспитанников. В своих исследованиях инклюзивное образование дошкольников с особенностями психофизического развития понимаем как процесс обеспечения одинаковых прав на получение детьми дошкольного возраста с разным уровнем психофизического развития образовательных услуг по месту жительства в благоприятных условиях дошкольного образовательного учреждения (организационное, материально-техническое, программно-методическое и кадровое обеспечение учебно-воспитательного процесса).

В контексте сказанного следует отметить, что организация инклюзивного образования должна направляться на формирование толерантного отношения к лицам с особенностями психофизического развития, т. е. способности понимать и воспринимать их такими, какие они есть, определяя их как носителей других ценностей, логики мышления, форм поведения. Однако, как показывает опыт, отношение к обозначенной группе лиц в обществе неоднозначное (например, жалость, традиция решать проблемы без их участия вследствие необходимости опеки над ними и т. п.).

В результате проведённого нами экспериментального исследования установлено, что неотъемлемым условием на этапе внедрения и функционирования инклюзивного образования, в частности, дошкольного, является формирование готовности к указанному процессу его объектов и субъектов (воспитанников, родителей, воспитателей). В контексте исследуемой проблемы под готовностью объектов и субъектов инклюзивного образования к общему взаимодействию в дошкольном возрасте понимаем целостное, личностное образование, составляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств, направленных на результативную деятельность по совместному обучению детей дошкольного возраста с различным уровнем психофизического развития, интегрируя в себе личностно-мотивационный, когнитивно-содержательный и технологический компоненты, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В основе личностно-мотивационного компонента лежит положительное отношение объектов и субъектов инклюзивного образования к общему взаимодействию, необходимость в применении приобретённых общих и специальных знаний и практического опыта совместной деятельности.

Когнитивно-содержательный компонент предполагает понимание объектами и субъектами важности процесса инклюзивного образования, способность адекватно мыслить на основе системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для его осуществления. В частности, готовность детей дошкольного возраста характеризуется

наличием ряда знаний и опыта совместного взаимодействия на основе взаимопонимания, взаимоподдержки и т. п. Педагогическая готовность включает знание особенностей и закономерностей психофизического развития воспитанников и умение организовать процесс их совместной деятельности. Готовность родителей направлена на формирование положительного, толерантного отношения к детям дошкольного возраста с различными психофизическими нарушениями.

Сущность технологического компонента заключается в умении объектов и субъектов инклюзивного образования реализовывать приобретённые знания и практический опыт в условиях организованной совместной деятельности.

В процессе опытно-экспериментальной работы установлено, что реализация инклюзивного образования дошкольников с психофизическими нарушениями возможна при наличии специально созданного образовательного пространства, учитывающего фазы реабилитационного процесса для таких детей, сочетая в себе традиционные и инновационные подходы к их обучению. Организация комплексного сопровождения должна направляться на своевременное выявление уровня психофизического развития детей дошкольного возраста (речь, память, внимание, работоспособность и т. д.), их резервных возможностей в целях организации обучения и воспитания в соответствии с индивидуальными возможностями; диагностическую и коррекционную работу, направленную на формирование у воспитанников с нормативным уровнем развития эмоционального отношения (от игнорирования, равнодушия и агрессии к принятию, сопереживанию) и адекватной оценки проблем сверстников, имеющих психофизические нарушения, а также консультативную помощь их семьям; подбор оптимальной для развития воспитанника учебной программы; при положительной динамике и компенсации недостатков психофизического развития определение путей включения дошкольников в соответствующие учреждения (группы); подготовку и ведение воспитателем соответствующей документации, которая бы отображала актуальное развитие дошкольника, динамику его состояния и т. п. Цель моделирования считалась достигнутой тогда, когда в экспериментальных группах фиксировалось повышение уровня готовности дошкольников с психофизическими нарушениями к школьному образованию. Например, повышение уровня психофизического развития детей дошкольного возраста обеспечивалось путём формирования их социальной компетентности по следующим критериям: характеристика ответов ребёнка; качество знаний (осмысленность, глубина, гибкость, действенность, системность, обобщённость, прочность); уровень общих интеллектуальных умений (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение и т. д.); опыт самостоятельной деятельности; самостоятельность оценочных суждений и т. д.

Заключение. В результате определения теоретико-практических аспектов инклюзивного образования акцент сделан на том, что в результате своевременной коррекционно-воспитательной работы ребёнок с любым нарушением психофизического развития способен адекватно воспринимать и понимать мир, в котором он живёт, однако всё это требует создания соответствующей коррекционно-развивающей среды. Кроме того, внедрение инклюзивного образования позволит решить ряд проблем морально-этического характера, способствуя тем самым гуманизации общественных отношений.

Инклюзивное образование является сложным, динамичным и многогранным процессом ориентации и реагирования национальных образовательных систем на разнообразие потребностей всех воспитанников с целью их успешного обучения и социализации. Проблема инклюзии не исчерпывается только включением детей с особенностями психофизического развития в коллектив здоровых детей. Специфика такого образования проявляется в организации, содержании, методах обучения, формах его проведения. Она касается правовых, научно-методологических и административных ресурсов, предвидя кардинальную перестройку современной системы дошкольного образования: создание единого коррекционно-развивающей среды для детей с разным уровнем психофизического развития; развитие познавательного потенциала дошкольников в совместной деятельности со здоровыми сверстниками; организацию системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования через взаимодействие

диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического и социально-трудового направлений деятельности; коррекцию нарушенных психических процессов и функций, недостатков эмоционально-личностного развития; охрану и укрепление физического, нервно-психического здоровья детей; оказание консультативной помощи семьям, воспитывающим детей с особенностями психофизического развития; успешную социализацию воспитанников.

© Кузава И. Б., 2016

Материал поступил в редакцию 20.02.2016 г.

УДК 378.1:37.043.2

С. В. Лауткина

ВГУ имени П. М. Машерова, Витебск

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В международной практике инклюзивное образование понимается как организация образовательного процесса, при которой все обучающиеся, в том числе и студенты, вне зависимости от их особенностей (психофизических, культурных, социальных, языковых, конфессиональных и т. д.), включены в общую образовательную систему и обучаются в учреждениях основного и дополнительного образования, где учитываются их образовательные потребности и оказывается необходимая поддержка.

Основная часть. Национальная система образования Республики Беларусь и наше учреждение высшего образования (далее — УВО) работают для целенаправленного обучения различных категорий студентов в рамках единого образовательного пространства: 1) одарённых; 2) имеющих проблемы со здоровьем; 3) из разных конфессиональных групп; 4) инофонов; 5) с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР). В области инклюзивного образования ВГУ имени П. М. Машерова реализуются следующие направления: 1) создание и функционирование компетентностного центра инклюзивного образования на базе УВО; 2) разработка и реализация стратегического плана и программы развития инклюзивного образования в Витебской области; 3) разработка программы и плана мероприятий по выявлению и поддержке развития одарённости детей и молодёжи в Витебской области; 4) разработка модулей для магистратуры и повышения квалификации «Индекс инклюзии как инструмент обеспечения качества» и модульного элемента «Одарённость и элитное образование в педагогическом и социальном контекстах» для бакалавриата в рамках реализации международного проекта TEMPUS IV «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров в работе с гетерогенными группами и организациями»; 5) подготовка тренеров по инклюзивному образованию из числа преподавателей УВО; 6) включение в учебный план специальностей учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» и разработка научно-методического обеспечения данной дисциплины; 7) курирование ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска» и ГУО «Средняя школа № 8 г. Новополоцка», участвующих в реализации проекта Министерства образования Республики Беларусь «Апробация модели инклюзивного образования».

Для успешного образования всех обучающихся необходимо создание инклюзивной образовательной среды УВО, под которой следует понимать вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного развития и саморазвития. Наличие инклюзивной образовательной среды предполагает решение проблемы образования студентов с особыми образовательными потребностями. Это достигается за счёт адаптации образовательного пространства к нуждам

каждого студента, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения студентов и обеспечивали, по возможности, полное участие студентов в образовательном процессе.

Основными принципами построения инклюзивной образовательной среды являются: 1) уважение потребностей обучающихся (подбор оборудования, материалов, методов, видов, форм и средств обучения); 2) уважение мнения студентов (учёт результатов изучения их склонностей, видов активности, наиболее значимых аспектов в образовательном пространстве и т. д.); 3) функциональность среды (привлекательность и вариативность материалов и оборудования средового окружения); 4) динамичность (процесс построения образовательной среды заменяется процессами насыщения и реорганизации: замена отдельных средовых ресурсов, перемещение их на новые пространственные позиции, введение новых смысловых, стилевых и отношенческих элементов).

Остановимся на отдельных направлениях работы УВО со студентами, имеющими ОПФР и инвалидность или проблемы со здоровьем. Так, в УВО на дневном отделении обучается 26 студентов, имеющих статус инвалидов (студенты с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата (в том числе 2 студента-колясочника), с сахарным диабетом, пороком сердца и др.). Психологической службой УВО организовано психолого-педагогическое и социальное сопровождение студентов, имеющих инвалидность, мониторинг возникающих у них социально-психолого-педагогических проблем. Данные студенты участвуют во всех мероприятиях, осуществляемых в УВО. Кроме этого, со всеми студентами проводится диагностика толерантности и эмпатии, межличностного статуса студентов и др. На факультетах (ПФ и ФСПиП) работают два волонтерских клуба по сопровождению «особых» студентов в учебном процессе УВО, с 2013 г., которые реализуют социальный проект «Каждый имеет право быть счастливым» по гармонизации эмоционально-личностной сферы детей с ОПФР методом клоунотерапии. На молодежной инновационной неделе «INMAX'15», которая объединила на своих площадках лучшие научные и социальные проекты Беларуси, в декабре 2015 г. данный проект занял второе место среди 22 социальных проектов из разных регионов республики.

Реализуется инклюзивная политика УВО и в работе с учащимися с ОПФР в регионе. Так, в Витебской области в банке данных числится 15 026 детей с ОПФР от 0 до 18 лет, что составляет 7,3% от общего количества детского и подросткового населения. В области функционируют специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением слуха и 3 вспомогательных школы, 19 специальных классов. В 267 учреждениях общего среднего образования функционирует 754 класса интегрированного обучения и воспитания. Формируется система ранней комплексной помощи, предполагающая максимально раннее выявление нарушений в развитии ребёнка и как можно более раннее начало работы с ребёнком и его семьёй. В области функционируют два центра социальной и трудовой адаптации для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, речи, интеллектуальной недостаточностью: Ульский профессиональный лицей сельскохозяйственного производства им. Л. М. Доватора, Витебский государственный профессионально-технический колледж легкой промышленности. Для лиц с интеллектуальной недостаточностью функционируют 11 специальных групп на базе 10 профессионально-технических учреждений образования области. Для оказания помощи учреждениям образования по сопровождению обучающихся с ОПФР, организации и осуществлению интегрированного и инклюзивного образования в течение трёх лет на базе нескольких учреждений специального образования функционировал учебно-научно-консультационный центр ВГУ имени П. М. Машерова (ныне филиал кафедры коррекционной работы).

Нами проводится работа с инофонами (иностранцами гражданами). В УВО создан факультет обучения иностранных граждан, где обучается 633 студента: из Туркменистана (559), КНР (38), России (15), Нигерии (9), Азербайджана (1), Ганы (2), Казахстана (1), Узбекистана (2), Украины (2), Шри-Ланки (1), Швейцарии (1), Республики Корея (1), Палестины (1). При факультете обучения иностранных граждан работает подготовительное отделение для 23 потенциальных абитуриентов (Шри-Ланка, Бангладеш, Индия,

Турция, Йемен, Ирак). В рамках инклюзивной политики в среде культурного, конфессионального и языкового многообразия был организован ряд мероприятий. Это и праздники («Поздравление китайских студентов с Днём образования КНР», «Поздравление туркменских студентов с Днём независимости Республики Туркменистан», «Поздравление китайских студентов с Праздником весны», «Поздравление туркменских студентов с праздником Курбан Байрам», «Поздравление нигерийских студентов с Днём независимости Нигерии», «Поздравление ганийских студентов с Днём независимости Ганы», «Поздравление туркменских студентов с национальным праздником Новруз»). Было организовано сопровождение китайской делегации из провинции Хэйлунцзян во время инвестиционного форума в Минске. Принимали участие в конкурсе фильмов о жизни иностранных студентов в Беларуси (был создан видеопроjekt «Этот город самый лучший город на Земле»). По результатам поездки в Западную Европу состоялись круглый стол «Глобализация: интеграция и дифференциация культур» и образовательная экскурсия по маршруту «Беларусь—Польша—Австрия—Голландия—Франция—Италия—Германия—Чехия». Проведено заседание клуба интернациональной дружбы «Национальная кухня Северного Китая», «Туркменская национальная кухня», «Кухня африканских народов», выставки предметов национальной культуры Республики Туркменистан и КНР. Организована съёмка и демонстрация видеопроекта «Новогодние и рождественские поздравления», семинары, круглые столы по проблемам межкультурной коммуникации и проблемам преподавания русского языка как иностранного в многонациональной аудитории и др. Важными аспектами работы с иностранными студентами стали организация работы национальных землячеств, знакомство иностранных студентов с основными положениями действующего законодательства Республики Беларусь.

Ведётся работа с одарёнными студентами. В ВГУ имени П. М. Машерова разработана, функционирует и развивается модель креативной образовательной среды, основанная на взаимодействии правовых, экономических, организационных, психолого-педагогических факторов, реализованных на социальном, групповом и личностном уровнях. Эффективность креативной образовательной среды в УВО определяется реализацией Концепции поддержки одарённой молодёжи, принятой на государственном уровне; политикой и стратегией УВО, которая поддерживается соответствующими политикой, планами, образовательными процессами внедрения и постоянного совершенствования креативного подхода в образовании, качественным менеджментом персонала и организацией учебного процесса от традиционной к креативной образовательной системе. Эффективность определяется научно-исследовательской работой студентов, осуществляемой в рамках учебного процесса, а также путём организации различных её форм — научных семинаров, кружков, клубов, студенческих конференций, выполнения фундаментальных, прикладных, инновационных научных исследований и разработок и т. д. Безусловно, важна материальная база, комплекс дополнительных факторов и вспомогательных услуг, обеспечивающих студентам условия обучения; сбалансированное расписание, обеспеченность учебными помещениями и их удобство, доступ к компьютерам и Интернету, возможность использования множительной техники, мультимедийных средств обучения, удобство пользования библиотекой и т. п. УВО активно популяризирует достижения учёных университета, студенческих творческих достижений в средствах массовой информации, использует международный опыт научной и научно-методической работы с талантливой молодёжью: проведение конференций разного уровня, участие в ежегодном Республиканском конкурсе научных работ студентов, конкурсах научно-исследовательских проектов различного уровня.

Проводится работа с одарёнными учащимися региона. В рамках программы «Организация научно-исследовательской деятельности учащихся» с 2010 года в УВО функционирует координационное бюро ВГУ имени П. М. Машерова, в состав которого входят 14 специалистов из числа ППС. Направления работы специалистов — химия, биология, география, экология, математика и информационные технологии, физика и астрономия, история, обществознание, русская филология, белорусская филология, германо-романская филология. Члены совета проводят методическую работу с учителями: совместные семинары по актуальным проблемам школьного образования и методики обучения; участие

в работе методических объединений учителей школ; совместная организация со школами и гимназиями районных и областных мероприятий; проведение научных конференций учащихся; консультации учителей по вопросам организации научно-исследовательской работы школьников по направлениям; помощь учителям при обобщении опыта своей работы в целях получения квалификационной категории «учитель-методист». Под руководством ППС учащимися готовятся и представляются на республиканский конкурс работы исследовательского характера по учебным предметам (например, в 2015 году среди победителей были работы в секциях «История — культурное наследие и современность», «Человек и современное общество», «География XXI века: взгляд юного исследователя», «Французский язык», «Лінгвістыка»). Ежегодно в УВО проводится областная научно-практическая конференция учащихся «Эврика», по итогам которой тезисы лучших докладов публикуются в сборнике трудов (в 2015 г. — 114 работ учащихся области), в университете проходит областная дистанционная олимпиада по алгебре (7—11 классы) памяти профессора К. О. Ананченко и предметные олимпиады. Члены координационного бюро принимают участие в организации областного конкурса исследовательских работ и творческих проектов «Вернисаж» для учащихся 2—4 классов учреждений образования Витебской области. В УВО функционируют «Школы юных» (криминалистов, программистов, химиков, психологов, экскурсоводов). В Оршанском колледже УВО в рамках празднования традиционного Дня науки проходит Международная научно-практическая конференция учащихся «Апрельские чтения».

Заключение. Инклюзивное образование отвечает общечеловеческим приоритетам и создаёт условия для реализации возможностей разных субъектов образовательного процесса, позволяет студенту реализовать свои права на образование, общение с ровесниками; УВО — использовать гибкие технологии по реализации способностей как одарённым студентам, так и с особыми образовательными потребностями (далее — ООП); гражданскому обществу — реализовать потенциал по защите прав человека, что способствует утверждению гуманизма и толерантности в системе общественных отношений. Считаем, что это возможно при ряде условий. Государственная социальная политика относительно гетерогенных групп должна ориентироваться на модель социального благополучия граждан, обеспечения равенства и уменьшения расхождений в экономических, социальных, культурных условиях жизни общества. Инклюзивное образование должно внедряться на трёх уровнях: на высшем предполагает соответствующую модификацию системы образования, законодательной базы, разработку новых образовательных программ; на среднем — реализацию на уровне местных властей, гражданского общества, благотворительных фондов; на низшем — реализацию на уровне конкретного учреждения образования, семьи. Поскольку инклюзивное образование является компонентом общего процесса оптимизации образования, то и учебная ситуация не должна создавать прецеденты дискриминации студентов, нуждающихся в альтернативных формах поддержки. Необходимо создание подготовительных отделений для абитуриентов с ООП. Ведущей целью функционирования УВО должно стать формирование позитивного, доброжелательного, безопасного пространства для всех участников образовательного процесса. Необходимы отбор, подготовка и переподготовка кадров для УВО с инклюзивной ориентацией и полноценное взаимодействие со всеми субъектами системы образования, социальными службами, культурно-досуговыми учреждениями, общественными организациями, инфраструктурой города или микрорайона. Требуется активизация контактов УВО с родителями студента с ООП, специально организованная, адресная помощь студентам, которые имеют проблемы в усвоении программных знаний, формировании умений (индивидуальная работа, факультативы, дистанционные консультации). Важна реализация превентивных мероприятий: ранняя диагностика, определение актуальных потребностей студентов, помощь в адаптации, принятии требований УВО, разработка и внедрение индивидуальной программы социально-педагогического сопровождения, оказание информационно-консультативной поддержки.

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ИКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

УДК 376.37

Е. П. Боброва

ГГУ имени Ф. Скорины, Гомель

КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Переосмысление образовательных ценностей под влиянием гуманистического мировоззрения способствует сближению общего и специального образования, которое реализуется в процессах интеграции и инклюзии.

Увеличение количества детей с тяжёлыми нарушениями речи, в частности, с общим недоразвитием речи (далее — ОНР), требует совершенствования оказываемой им коррекционно-педагогической помощи в условиях совместного обучения и воспитания всех обучающихся. Первичное недоразвитие речи влечёт за собой нарушение сферы коммуникации — неотъемлемой стороны процесса социализации, что не может не сказываться на развитии личности ребёнка с ОНР. В ряде публикаций (Р. Е. Левина [1], О. С. Павлова, О. А. Слинько, Л. Г. Соловьёва и др.) показано, что для детей с ОНР характерно нарушение речевого поведения, приводящее к коммуникативным затруднениям, отмечаются стойкие нарушения деятельности общения, незрелость мотивационно-побудительной стороны деятельности общения, недостаточную направленность на социальный контакт. Поэтому особенно актуальным является учёт всех факторов, влияющих на социальные аспекты развития речи детей данной группы в условиях интеграции и инклюзии. Данная статья отражает основные подходы к созданию адекватных условий обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ОНР при включении их в интеграционный процесс: факторы, связи и взаимоотношения субъектов образования, принципы построения образовательного пространства, определяющие характер педагогических процессов.

Основная часть. Общенаучное понятие «интеграция» (от лат. *integratio* восстановление, восполнение) составляет общее предметное поле различных наук и рассматривается как восстановление связей между объектами, превращение в единую систему чего-либо разрозненного. Немаловажной характеристикой интеграции является направленность процесса восстановления связей. Интеграция в сфере общего и специального образования — шаг в направлении восполнения утраченных ранее социокультурных связей, недостающих детям с особенностями психофизического развития для их успешной социализации.

В социологии определена категория «социальная интеграция» как принятие индивида другими членами группы. Т. Парсонс в определении процесса интеграции выделил такие существенные признаки, как становление и поддержание социальных взаимодействий и взаимоотношений между членами группы в качестве условия существования и равновесия социальной системы [2].

В педагогических науках под интеграцией понимается создание таких условий социально-педагогической помощи, в которых индивидуальные особенности личности могут максимально развиваться и проявиться через подключение социальных ресурсов [3, с. 262]. Истоки и научные основания интеграционных процессов в специальном образовании находят отражение в трудах Л. С. Выготского. Учёный отмечал важность формирования неповторимой личности ребёнка, которую необходимо рассматривать как единое целое, а не как «пучок отдельных функций». «Начальный и конечный пункты»

развития социально обусловлены: на каждой новой ступени жизненного пути ребёнок предстаёт перед объективной необходимостью отвечать требованиям социального бытия. Одной из сторон развития особенного ребёнка Л. С. Выготский считал «социальную направленность компенсации на приспособление к тем условиям среды, что созданы и сложились на нормальный человеческий тип» [4, с. 14—15]. Данные положения определяют необходимость приспособления к естественной социальной среде, и, соответственно, вхождения в неё.

Инклюзия в отличие от интеграции предусматривает иной вектор движения — это изначально шаг к созданию условий равного доступа к получению образования для всех без исключения учащихся, в том числе с особенностями психофизического развития, включённых в общеобразовательную систему. ЮНЕСКО рассматривает инклюзию как возможность обогатить учение благодаря разнообразию учащихся и позитивному восприятию их индивидуальных отличий.

Различия между сущностью инклюзии и интеграции находят отражение в «Практическом пособии по поддержке разнообразия в общеобразовательном классе» Т. Лоремана, Д. Деппелера и Д. Харви (2001) в характеристике понятия «не-инклюзия». Не является инклюзией: 1) обучение особого ребёнка частично в специальной школе, частично в общеобразовательной; 2) обучение в сегрегационных, специализированных условиях, созданных в общеобразовательной школе; 3) обучение особого ребёнка по программам и содержанию образовательной среды, кардинально отличающихся от того, над чем работают его сверстники в данном классе. По мнению авторов, инклюзия означает полное включение всех детей во все аспекты школьной жизни, что требует адаптации школьного пространства к тому, чтобы встретить нужды всех детей без исключения, учитывая различия.

Вместе с тем интеграция и инклюзия характеризуются признаками, позволяющими ставить данные процессы в один ряд: 1) гуманистическая направленность интеграционного и инклюзивного подходов выдвигает на первый план личность ребёнка, удовлетворение его жизненно важных потребностей; 2) конечной целью и результатом данных процессов являются демократизация образовательной среды и социализация всех без исключения детей; 3) в основе организации лежит принцип обеспечения равного доступа к получению образования, создание возможностей для качественного образования, развитие образовательных услуг.

Для разработки адекватных подходов к обучению и воспитанию в процессе интеграции и инклюзии возникает необходимость уточнения особых образовательных потребностей детей дошкольного возраста с ОНР. Недоразвитие речевых функций при ОНР влияет на формирование личности ребёнка и сферы его общения, развитие познавательной деятельности. Наиболее выраженной потребностью становится овладение речью как средством и способом коммуникации, познания, деятельности и адаптации к обществу. В старшем дошкольном возрасте при переходе в новые социальные условия — к школьному обучению — образовательные потребности связаны с необходимостью преодоления затруднений в речевом взаимодействии и познании окружающей действительности на новом уровне, расширения возможностей социальных, общественных контактов, возможностей овладения различными видами деятельности.

Педагогический аспект включает восстановление, коррекцию и компенсацию нарушенных функций в процессе образования (как общего, так и специального) методами обучения, воспитания, развития, что требует обеспечения соответствующих услуг и создания адекватных педагогических условий. Реализация конечной цели образования в условиях интеграции и инклюзии (т. е. социализации каждого ребёнка) предполагает реструктуризацию культуры дошкольного учреждения, внутренних норм и правил, традиций и ценностей всех взаимодействующих субъектов, включая внешние связи.

Разработка идеализированной образовательной модели совместного обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ОНР базируется на положениях об организации

адаптивной образовательной среды, построении коррекционно-развивающей среды для детей с нарушениями речи. Средовые ресурсы (пространственные, организационно-смысловые, социально-психологические, предметные) создают специальные условия, облегчающие процесс восприятия окружающего мира, осмысление полученной информации, ориентировку в пространстве и в системе взаимоотношений с предметным и социальным миром [5, с. 9]. Проведённый теоретический анализ позволил выделить основные условия создания адаптивной образовательной среды для данной категории детей в ходе интеграции и инклюзии. Во-первых, учитываются особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с ОНР. Анализ исследований показывает, что в структуре недоразвития речи на первый план выступает слабость речевой коммуникации, трудности усвоения средств речевого общения и формирования речекommunikативных умений. Поэтому дети с ОНР нуждаются в особой речевой среде, стимулирующей речевую активность, направленность на социальное взаимодействие. Во-вторых, учитываются ограничения полноценной жизнедеятельности ребёнка, возникшие в ходе интеграции и инклюзии в образовательных средах. К таким ограничениям следует отнести проблемы межличностного взаимодействия и эмоционального контакта, затруднения в усвоении социокультурного опыта на языковой основе, осуществлении игровой деятельности и пр. Данные ограничения устраняются при качественном изменении средовых ресурсов, что составляет одно из условий построения образовательного пространства. В-третьих, возникает необходимость формирования новых качественных характеристик взаимоотношений участников образовательного процесса при объединении обучающихся с различными потенциальными возможностями в учреждении дошкольного образования, создания коммуникативного пространства — особых психолого-педагогических условий, направленных не только на развитие речи, но и на поддержание личности ребёнка как участника социального взаимодействия.

Коммуникативное пространство в нашем исследовании представляет собой систему устойчивых внутренних социальных связей системы «человек—человек», которые по своей сущности не являются формальными, а выстраиваются как непрерывное взаимодействие участников интеграционного процесса в учреждении образования в качестве необходимого коррекционного ресурса для детей дошкольного возраста с ОНР. Создание коммуникативного пространства базируется на повышении уровня профессиональной компетентности всех специалистов, которые являются участниками складывающейся системы сопровождения детей с ОНР (организаторами и исполнителями).

Моделирование коммуникативного пространства предполагает определённое абстрагирование и идеализацию, поэтому методологическими основаниями послужили положения социально-коммуникативной парадигмы (М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, Дж. Мид, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер и др.), содержащей концептуальные идеи, универсальные программы и модели развития социальных систем, какими являются и образовательные системы. Выбор стратегии построения коммуникативного пространства для детей дошкольного возраста с ОНР зависел также от глубины анализа и осмысления феномена речевого общения (коммуникации). Теоретический анализ проблемы формирования речекommunikативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР позволил нам сформулировать принципы моделирования коммуникативного пространства:

1) принцип гуманистической направленности коммуникативного пространства. Коммуникация рассматривается как процесс взаимодействия субъектов. В процессе взаимодействия внимание и интерес формируется не столько к продукту коммуникации, сколько к партнёру (субъекту) по коммуникации, к удовлетворению потребности вступить с ним в контакт, приобщиться к ценностям другой личности, поделиться своими ценностями, интересами. Взаимодействие участников интеграционного процесса в учреждении образования выстраивается на основе сочетания целей социальной группы и личности;

2) принцип психологической комфортности коммуникативного пространства предполагает погружение ребёнка с ОНР в дружелюбную среду, принимающую и поддерживающую, снятие напряжения, стремление к ясности в общении, позитивный фон взаимодействия. Испытывая потребность в любви и одобрении, осознавая эту потребность и зависимость от неё, ребёнок овладевает принятыми позитивными формами общения во взаимоотношениях с окружающими людьми. Получая негативную или не соответствующую представлениям о самом себе оценку, ребёнок не стремится к социальному взаимодействию, игнорирует социальный фактор при планировании своих действий, что приводит к неспособности организовать социальное взаимодействие;

3) принцип коррекционной направленности коммуникативного пространства. При организации интеграционного процесса в учреждении образования коммуникативное пространство выступает как необходимый коррекционный ресурс преодоления речевого недоразвития, так как нарушение речевой коммуникации является главным препятствием на пути социализации детей с ОНР. Речь и язык в коммуникативном пространстве выступают не только как средство общения, но и как основа жизнедеятельности, становятся всеобщей средой существования, проявляющейся через речевое общение, осуществляемое доступными средствами для выражения своих замыслов и намерений. Непрерывный характер речевого общения, построенного на личностной основе, оказывают стимулирующее влияние на формирование у ребёнка дошкольного возраста с ОНР коммуникативной интенции (намерения, желания вступать в контакты с окружающими людьми) и речевой активности;

4) принцип обратной связи вытекает из закономерностей коммуникационного процесса: обратная связь служит существенным признаком коммуникации и находит отражение в реагировании на обращение партнёра по общению, в диалоге (диалогическом единстве). Обратная связь возникает при условии заинтересованности партнёров по общению в достижении целей взаимодействия, поэтому без проведения соответствующей работы затрудняется построение коммуникативного пространства. Основным средством вовлечения ребёнка в процесс взаимодействия можно назвать интеракцию (Дж. Мид) — взаимное влияние людей или воздействие друг на друга как непрерывный диалог, умение принимать на себя роль другого;

5) принцип понимания тесно взаимосвязан с принципом обратной связи и базируется на представлении о стремлении субъектов коммуникации к установлению контакта. Но, в отличие от обратной связи, которая ярко проявляется во внешнем плане, понимание направлено на выяснение различий между двумя точками зрения, на взаимопонимание, на достижение, по словам Ж. Пиаже, «интеллектуальной кооперации», заключающейся в том, что участники коммуникации выражают свою точку зрения так, чтобы высказывание было понятно партнёру по общению. «Существует кооперация с другими <...>, которая учит нас говорить “соответственно другим”, а не просто с нашей собственной точки зрения» [6, с. 467—468].

Заключение. Выделенные нами принципы моделирования коммуникативного пространства предполагают видоизменение смысловой сферы личности (Б. С. Братусь) и педагога, и ребёнка: возникновение социальных отношений становится их личностной ценностью. Данные принципы раскрывают те компетенции, которые определяют готовность специалистов к организации коммуникативного пространства в условиях учреждения образования для детей с ОНР: укрепление позиций гимнастического мировоззрения, толерантного отношения к участникам коммуникации; умение анализировать явления социального взаимодействия и выбирать методы формирования речекommunikативных умений у детей с ОНР (в том числе интерактивные методы), владение коммуникативными технологиями, вербальными и невербальными средствами коммуникации. При организации воспитания и обучения с коррекционной направленностью детей дошкольного возраста, имеющих ОНР, учитывается важнейшее условие их успешной

социализации: преодоление ограничений речевой коммуникации в процессе становления деятельности, общения, реализации собственного «Я» при расширении сферы социальных контактов.

© Боброва Е. П., 2016

Список цитируемых источников

1. Педагогический словарь : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский [и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М. : Академия, 2008. 352 с.
2. Выготский Л. С. Основные проблемы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой // Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 5 : Основы дефектологии. С. 6—83.
3. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. Минск : БГПУ, 2006. 98 с.
4. Основы теории и практики логопедии : учеб. пособие / под ред. Р. Е. Левина ; репр. воспроизведение изд. М. : Альянс, 2013. 367 с.
5. Парсонс Т. Система современных обществ ; пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева / под ред. М. С. Ковалёвой. М. : Аспект Пресс, 1998. 270 с.
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка ; пер. с франц. и англ.; сост. и коммент., ред. перевода В. А. Лукова и В. А. Лукова. М. : Педагогика-Пресс, 1994. 528 с.

Материал поступил в редакцию 30.01.2016 г.

УДК 376.1

О. В. Корнилова

ВГУ имени П. М. Машерова, Витебск

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. В современной системе специального образования Республики Беларусь детям с ограниченными возможностями здоровья и особенностями психофизического развития особое внимание уделяется семье, в которой воспитываются такие дети. Ведь именно в семье должны создаваться оптимальные условия для развития, воспитания и здоровья ребёнка. От того, каким потенциалом обладают родители, какое складывается отношение к ребёнку с особыми образовательными потребностями (далее — ООП) в семье, как выстраиваются внутрисемейные взаимоотношения, будет зависеть будущее ребёнка, его успешная адаптация и социализация в обществе.

Исследование, которое мы проводили в ГУО «Специальный детский сад № 1 г. Витебска», актуально, так как одним из условий успешного развития ребёнка является построение эффективного взаимодействия с семьёй ребёнка. Психологические проблемы, имеющиеся в семьях, воспитывающих детей с ООП, могут мешать развитию ребёнка и препятствовать созданию эффективного и продуктивного сотрудничества между учреждением образования и семьёй. Актуальность исследования заключается также и в том, чтобы понять и определить сложившиеся проблемы в рамках конкретного учреждения и, правильно подобрав психокоррекционные и психолого-педагогические формы и направления работы, помочь семьям гармонизировать внутрисемейные отношения.

Основная часть. В исследовании, проходившем на базе ГУО «Специальный детский сад № 1 г. Витебска», принимали участие дети с тяжёлыми нарушениями речи

старшего дошкольного возраста (5—6 лет). Изучались проблемы семей, воспитывающих детей с ООП. При этом были поставлены следующие задачи: 1) изучить внутрисемейный климат и межличностные отношения в семьях, воспитывающих детей с ООП; 2) изучить эмоционально-личностные особенности детей с ООП; 3) определить самооценку детей с ООП.

Этапы исследования: 1) изучение эмоционально-личностных особенностей детей с ООП и детской самооценки с использованием проективных методик «Два дома» (И. Вандик, П. Экбланд), «Лесенка для детей» (В. В. Ткачёва) и рисуночного теста «Дом, дерево, человек»; 2) диагностика внутрисемейного климата и межличностных контактов в семьях с помощью теста-опросника родительского отношения (ОРО) А. Я. Варги и В. В. Столина.

Для того, чтобы определить характер взаимоотношений ребёнка с близкими людьми, изучить особенности общения его с членами семьи, определить личную оценку ребёнком этих отношений, мы использовали методику «Два дома» (И. Вандик, П. Экбланд).

Результаты диагностики показали, что 56% опрошенных приоритетом для себя считают семью (вместе с собой переселили в красный дом своих родителей и братьев или сестёр), 34% важными определили своих друзей, а только потом родителей, 20% детей демонстративно отделяются от родителей, а 9% дистанцируют своих братьев и сестёр от семьи. Интересен и тот факт, что 18% ребят членами семьи назвали домашних питомцев.

Таким образом, можно сделать вывод, что в данной группе опрошенных наблюдается искажение детско-родительских отношений и трудности в коммуникативном плане.

Методика «Лесенка для детей» применялась нами для определения предпочтений ребёнка в социальных контактах, выявления представлений ребёнка о том, как оценивает он сам себя и как оценивают его другие люди, а также как соотносятся эти представления между собой. Диагностическим материалом были бланки с изображением лесенок: первый бланк с вопросом «С кем тебе чаще приходится общаться?»; второй бланк с вопросом «Кто лучше к тебе относится и больше тебя ценит?». В начале диагностики проводилась беседа с ребёнком, выяснялся состав его семьи, определялись друзья. Затем ребёнку предлагалось заполнить поочерёдно каждый бланк, при этом объяснялось, что на первой ступеньке находится сам ребёнок.

Из 11 респондентов при ответе на вопрос «С кем тебе чаще всего приходится общаться?» 37% поставили на верхнюю ступеньку маму и 10% — папу. На вопрос «Кто лучше к тебе относится и больше тебя ценит» ответы были следующие: 28% поставили на верхнюю ступеньку маму и 26% — папу. Таким образом, результат теста показывает, что приоритетными являются отношения с матерью, 47% детей считают, что их больше ценят мать и отец.

Для оценки родительского отношения и изучения моделей воспитания, используемых в семьях, воспитывающих детей с ООП, был применён тест-опросник родительского отношения (ОРО) А. Я. Варги и В. В. Столина. В данной методике родительское отношение рассматривается как система разнообразных чувств и поступков взрослого по отношению к ребёнку, включая рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Диагностическим материалом был бланк-опросник, состоящий из 61 вопроса-утверждения. Вопросы ориентированы на одну из пяти шкал: «Принятие/отвержение», «Кооперация», «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация», «Маленький неудачник».

В опросе приняли участие 13 родителей, из которых 9% принимали особенности ребёнка без критики. Такие родители одобряют интересы детей, проводят с ним достаточно много времени и не жалеют об этом; 34% родителей испытывают по отношению к ребёнку отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, оказывают недоверие и неуважение к ребёнку, низко оценивают его способности. По шкале «Кооперация» высокий процентильный ранг (80,94%) набрали 17% участников опроса. Эти взрослые

поддерживают интересы ребёнка, высоко оценивают его способности, поощряют самостоятельность и инициативу ребёнка, стараются быть с ним на равных, доверяют ему; 9% из группы опрошенных набрали 13,29%, этот низкий ранг по данной шкале говорит о противоположном отношении к ребёнку.

Подсчёт результатов по шкале «Симбиоз» выявил 34% взрослых, набравших от 87,74 до 93,83%. Высокие результаты по шкале указывают на стремление родителей к симбиотическим отношениям со своими детьми. Взрослые стараются всегда быть ближе к ним, удовлетворять их основные потребности, ограждать от неприятностей. Тем не менее, они постоянно ощущают тревогу за своих детей, которые кажутся им маленькими, беззащитными. Такие родители практически никогда не предоставляют ребёнку самостоятельности. Уровень тревожности у данных родителей повышается, если ребёнок начинает обособляться от них. Низкий процентильный ранг (18,54%) набрали 18% взрослых, это значит, что взрослые мало заботятся о своих детях и устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ими.

По шкале «Авторитарная гиперсоциализация» 26% родителей набрали от 68,4 до 84,8%. Такие взрослые люди ведут себя слишком авторитарно по отношению к ребёнку, требуют от него безоговорочного послушания и устанавливают строгие дисциплинарные рамки, стараются навязать ребёнку во всём свою волю. За проявления своеволия ребёнка сурово наказывают. Родители пристально следят за социальными достижениями ребёнка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами. Низкие проценты (от 5,51 до 14,76%) набрали 26% родителей, это свидетельствует о практическом отсутствии контроля над действиями ребёнка со стороны взрослых.

По шкале «Маленький неудачник» высокий процентильный ранг набрали 26% родителей (по 97,73%), а это значит, что взрослые считают ребёнка маленьким неудачником и относятся к нему как к несмышлёному существу. Родители стремятся инфантилизировать ребёнка, приписать ему личную и социальную несостоятельность, оценивают ребёнка младше по сравнению с реальным возрастом. Взрослые игнорируют интересы, увлечения ребёнка, его мысли и чувства кажутся им несерьёзными. Родители не доверяют своему ребёнку, досадуют на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребёнка от трудностей жизни и строго контролировать его действия. Также 43% взрослых набрали от 13,55 до 46,67%, это сравнительно низкий ранг — неудачи детей взрослые считают случайными и верят в собственных детей.

Результаты данной методики показывают, что у большей части родителей во взаимодействии с ребёнком доминирует отвержение. Ребёнок воспринимается как неуспешный, неприспособленный. Родители воспринимают своих детей как «маленьких неудачников», не предоставляют самостоятельности и не доверяют своим детям. Кроме того, четверть опрошенных родителей используют авторитарный метод воспитания, контролируя все действия ребёнка, в то время как примерно треть родителей, наоборот, практически не контролирует действия ребёнка, что так же отрицательно повлияет на обучение и воспитание детей. Оптимальной в воспитании является модель сотрудничества, поощрения самостоятельности и инициативности у ребёнка (шкала «Кооперация»), но по результатам этой шкалы только 18% взрослых набрали высокий балл.

Заключение. Дети старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями обладают слабо сформированной эмоционально-волевой сферой, они зачастую тревожны, имеют ярко выраженную импульсивность и гиперактивность, и наоборот, могут быть замкнутыми, астеническими. Все дети данной группы испытывают потребность в постоянных эмоционально-положительных контактах с родителями.

В некоторых случаях родителями используются неадекватные модели воспитания, что негативно сказывается на развитии детей. Происходит искажение коммуникаций ребёнка с социальным окружением.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости проведения психологического консультирования родителей, воспитывающих детей с ООП.

© Корнилова О. В., 2016

Материал поступил в редакцию 02.02.2016 г.

УДК 376.2

Н. А. Мороз

Отдел образования, спорта и туризма Барановичского районного исполнительного комитета, Барановичи

ОТ ИНТЕГРАЦИИ К ИНКЛЮЗИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БАРАНОВИЧСКОМ РАЙОНЕ

Введение. Человечество за период своего существования прошла долгий и противоречивый путь в отношении к детям с ограниченными возможностями: от равнодушия, ненависти и агрессии — к заботе и милосердию. Долгое время дети с особенностями в развитии делились на «обучаемых» и «необучаемых», что нарушало их права. В настоящее время одной из важных проблем, особенно для детей-инвалидов, является доступность образования.

Система образования современного общества должна соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности. В Саламанкской декларации отмечается «необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодёжи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования» и звучит призыв к созданию «школ для всех» [1]. Благодаря этому в мировом сообществе возникла концепция инклюзивного образования, основным принципом которой является обеспечение права всем детям, вне зависимости от их физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых или других особенностей, на обучение в обычных учреждениях образования, в которых должны быть созданы условия для удовлетворения уникальных особенностей, интересов, способностей и учебных потребностей каждого ребёнка.

Необходимо отметить, что в Республике Беларусь на законодательном уровне закреплено право каждого гражданина на образование, а для лиц с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) — оказание коррекционно-педагогической помощи и обеспечение специальных условий для получения образования с учётом особенностей в развитии [2, с. 8—9].

В 2015 году была подписана Конвенция о правах инвалидов, в которой гарантируется ответственность государства за обеспечение полного участия инвалидов в гражданской, политической, экономической, социальной и культурной жизни общества (социальную интеграцию), ликвидацию дискриминации по признаку инвалидности, защиту инвалидов и осуществление ими всех прав человека и основных свобод, а также создание эффективных правовых механизмов обеспечения этих прав. Согласно статье 24 конвенции на государственном уровне обеспечивается доступ всем гражданам без исключения, «к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания» с учётом индивидуальных потребностей, а также «поддержка для облегчения их эффективного обучения» [3].

Основная часть. Интегрированное обучение и воспитание — организация специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с ОПФР осуществляются

одновременно с лицами, не относящимися к данной категории. Образовательная интеграция — двусторонний процесс. С одной стороны, ребёнок с ОПФР готовится к совместному обучению со здоровыми сверстниками, адаптируется к образовательному пространству учреждения образования, с другой — учреждение образования создаёт специальные условия для его обучения и воспитания.

Обсуждая инклюзивное образование, в первую очередь говорят о детях с ОПФР. Именно эта категория детей нуждается в особых условиях для удовлетворения образовательных потребностей. Инклюзивное образование — гибкая система, в которой ценится индивидуальность каждого ребёнка как норма и дети не делятся на группы в соответствии с особенностями. Индивидуальные особенности ребёнка рассматриваются с точки зрения раскрытия талантов и расширения способностей каждого (не только с особенностями развития) с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но доступна для усвоения.

Инклюзия — последовательное и закономерное продолжение интеграции. Однако если интеграция подразумевает принятие ребёнка в существующую систему без кардинальных изменений этой системы, т. е. ребёнок подстраивается к сложившейся образовательной системе, то инклюзия исходит из того, что право всех детей на совместное образование и воспитание нужно реализовывать, предварительно проведя ряд реформ. Инклюзия может быть обеспечена лишь при условии отсутствия в учреждении образования физических, психологических или иных барьеров, а также наличия компетентных педагогов, соответствующего методического и технического оснащения.

В 2015 году в Республике Беларусь была утверждена концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития [4]. Для успешной реализации инклюзивного образования необходимо, чтобы были сформированы необходимые предпосылки.

Обучение детей с ОПФР предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющие учитывать их особые образовательные потребности. Сложившаяся система образования предполагает обучение детей указанной категории в учреждениях общего среднего и дошкольного образования (классы (группы) интегрированного обучения и воспитания, специальные классы (группы) в учреждениях общего среднего (дошкольного) образования) и специальных учреждениях (специальные (вспомогательные) школы (школы-интернаты), специальные дошкольные учреждения, центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации). Коррекционно-педагогическую помощь дети с лёгкими нарушениями получают в пунктах коррекционно-педагогической помощи. В связи с реорганизацией специальных (вспомогательных) школ (школ-интернатов) и развитием интегрированного обучения и воспитания большинство детей с ОПФР получило возможность обучаться в учреждениях образования по месту жительства, не отрываясь от привычной обстановки, семьи.

Для того чтобы ребёнок мог беспрепятственно попасть в учреждение образования и передвигаться по нему, необходимо создать безбарьерную среду. Для ребёнка на коляске нужно установить пандус с ограждающим бортиком, предупреждающим её соскальзывание, и поручни на разной высоте, в зависимости от возраста. Предусмотреть открывание дверей в противоположную от пандуса сторону, коридоры по всему периметру помещений оснастить поручнями для удобства передвижения, приспособить санузлы. В многоэтажном здании желательно, чтобы был хотя бы один лифт, а также подъёмники на лестницах. Для детей-инвалидов по зрению необходимо покрасить в яркие контрастные цвета последние ступени внутри учреждения и при входе, оборудовать их перилами, предусмотреть рельефное покрытие полов; названия кабинетов написать на табличках крупным шрифтом контрастных цветов и продублировать шрифтом Брайля. Адаптивная образовательная среда с особой организацией пространства и визуализацией времени должна быть организована для детей с аутизмом: оформлены чёткие визуальные и материальные границы пространственных зон, промаркированы учебные принадлежности,

составлены индивидуальные визуализированные расписания, минимизированы звуковые и визуальные раздражители.

Безбарьерная среда должна быть непрерывной, организованной не только в учреждении образования, но и на всём пути к нему, а также универсальной, удобной для всех физически ослабленных лиц (пожилых людей, беременных женщин), лиц с детскими колясками и др.

На повышение качества образования детей с ОПФР и удовлетворение их особых образовательных потребностей направлены современные технические средства обучения, специализированная техника, различные устройства и приспособления (компьютеры нового поколения, сенсорные экраны, манипуляторы, брайлевский принтер и др.).

Имея адаптивную среду в учреждении, специализированную технику и приспособления, но не сформировав позитивного отношения к ребёнку с особенностями у всех участников образовательного процесса, невозможно говорить о предпосылках к инклюзивному образованию. Основными источниками толерантности являются семья и образовательная среда. При формировании толерантного отношения к детям с особенностями в развитии в первую очередь необходимо помочь родителям понять и принять необычность своего «особенного» ребёнка. Большую роль играет психологическая готовность педагогов к работе с данной категорией детей, а также наличие у них необходимых знаний. Только человек, принявший ребёнка с ОПФР, сможет воспитать у его сверстников правильное отношение к людям с инвалидностью, научить не бояться их [5].

В Барановичском районе на 1 января 2016 г. проживают 6 564 ребёнка до 18 лет (по сведениям учреждения здравоохранения «Барановичская детская городская поликлиника»). Система образования района представлена 19 учреждениями дошкольного образования (1 188 воспитанников), 25 учреждениями общего среднего образования (3 201 учащийся), центром коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее — ЦКРОиР). На территории района функционирует государственное учреждение «Городищенский дом-интернат для детей-инвалидов с особенностями психофизического развития», воспитанники которого охвачены образовательным процессом и коррекционно-педагогической помощью (82 ребёнка до 18 лет).

На 15 января 2016 г. в банке данных детей с ОПФР Барановичского района находится 475 детей (7,1% от детей, обучающихся в учреждениях дошкольного и общего среднего образования). Инвалидность имеют 106 детей (1,6%), из них нарушения опорно-двигательного аппарата — у 48 детей (1%), обучающихся в 8 учреждениях общего среднего образования (из них — 37 воспитанники ГУ «Городищенский дом-интернат для детей-инвалидов с особенностями психофизического развития» (0,8%)). Охват специальным образованием и коррекционно-педагогической помощью составляет 99,4%.

Система специального образования района представлена разнообразными образовательными структурами, где дети с ОПФР обучаются и получают коррекционно-педагогическую помощь. В 2015/2016 учебном году на базе учреждений общего среднего образования функционируют 7 пунктов коррекционно-педагогической помощи, 21 класс интегрированного обучения и воспитания, 11 специальных классов, обучаются на дому по образовательным программам специального образования 15 учащихся. На базе учреждений дошкольного образования функционируют 6 пунктов коррекционно-педагогической помощи, 3 специальные группы для детей с тяжёлыми нарушениями речи, 11 групп интегрированного обучения и воспитания. В центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации открыты: 1 дошкольная группа, 7 специальных классов, оказываются коррекционно-педагогическая и ранняя комплексная помощь.

В центре коррекционно-развивающего обучения организована безбарьерная среда: оборудованы 2 наружных и 4 внутренних пандуса, на коридорах установлены поручни, а в санитарных узлах — ручки-скобки; контрастной жёлтой краской обозначены первая и последняя ступеньки на лестнице в помещении, а красной краской окрашены все опасные зоны внутри здания. Для беспрепятственного доступа в учреждения образования

для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в 9 учреждениях общего среднего образования и 4 учреждениях дошкольного образования также оборудованы наружные пандусы. Работа по созданию безбарьерной среды продолжается.

Ежегодно педагоги, работающие в системе специального образования, повышают свою квалификацию в ГУО «Академия последипломного образования», ГУО «Брестский областной институт развития образования», Институте повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». На повышение профессиональной компетентности педагогов направлена работа учебно-методических объединений учителей классов интегрированного обучения и воспитания (функционирует с 2015/2016 учебного года), учителей специальных классов, учителей-дефектологов, а также постоянно действующего семинара для воспитателей специальных и интегрированных групп. В районе с детьми с ОПФР работают 25 учителей-дефектологов: 24 — с высшим образованием, 1 педагог — студент 6-го курса; высшей и первой квалификационной категорией — 14, второй квалификационной категорией и без категории — 11 педагогов. С 2011 года 7 педагогов прошли переподготовку на базе ГУО «Академия последипломного образования», 1 — в Институте повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» по специальностям «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании», «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании».

В апреле 2015 года было проведено анкетирование учащихся 2—4 классов интегрированного обучения и воспитания, обучающихся по программам общего среднего образования, целью которого было выяснить отношение к детям-инвалидам. На вопрос «Готов ли ты помочь ребёнку-инвалиду?» 93,0% респондентов ответили положительно, 5,5% — не знают, а 1,0% — не готовы. Дружить с ребёнком-инвалидом хотят 74,5% опрошенных, 17,0% — сомневаются, а 3,5% не хотят.

С целью формирования позитивного отношения к детям с ОПФР в районе в 2016 году запланирована акция «Откройте сердце для добра». Активизируется деятельность волонтерского движения, в рамках которого у подрастающего поколения формируется толерантное отношение к детям с ОПФР. Отряд «Данко» (ГУО «Городищенская средняя школа») проводит акции для учащихся специальных классов, обучающихся на базе Городищенского дома-интерната для детей-инвалидов с ОПФР. С 2014 года реализуется проект «Радуга добра», который направлен на оказание помощи детям с ОПФР, их адаптацию к среде здоровых сверстников через организацию развивающих занятий и проведение познавательно-развивающих и спортивных праздников с элементами клоунотерапии. Кадеты ГУОСО «Брестское областное кадетское училище» оказывают помощь центру коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: участвуют в новогодних утренниках, показывают для детей театрализованные представления. Ежегодно проводятся спортивно-развлекательные мероприятия, в которых участвуют воспитанники ЦКРОиР и воспитанники ГУО «УПК Мирновская детский сад—средняя школа».

Заключение. Инклюзия — это непрерывный и открытый процесс, в котором совместно участвуют семья, педагогический коллектив и специалисты разного профиля. Цель процесса инклюзии — обнаружение и снижение барьеров на пути к совместному образованию, воспитанию и обслуживанию самых разных детей. В Барановичском районе складываются предпосылки для развития инклюзивного образования, однако необходимо проводить дальнейшую работу по созданию безбарьерной среды, повышению профессионального уровня педагогов, формированию толерантного отношения к детям с ОПФР.

Список цитируемых источников

1. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс] : принята Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7—10 июня 1994 г. URL: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html (дата обращения: 22.01.2016).
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. // Эталон — Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2016.
3. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс] : принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 дек. 2006 г. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability (дата обращения: 22.01.2016).
4. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психического развития [Электронный ресурс] : приказ министра образования Респ. Беларусь от 22.07.2015 № 608. URL: <http://edu.gov.by> (дата обращения: 21.01.2016).
5. Змушко А. М. Трансформация специального образования: от интеграции к инклюзии // Нар. асвета. 2015. № 12. С. 4—9.

Материал поступил в редакцию 01.02.2016 г.

Репозиторий БарГУ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

УДК 159.9

И. Е. Валитова

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

КОМПЕНСАЦИЯ КАК ОСНОВНОЙ МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Набирающий силу процесс реализации идей инклюзивного образования сталкивается с неготовностью общественного сознания к признанию равных прав на обучение и воспитание всех детей, независимо от их психофизических особенностей. Изменение установок общества в отношении детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР), возможностей и механизмов их развития является важнейшим условием реализации концепции инклюзивного образования. Ключевые позиции обыденного и профессионального сознания организованы вокруг дихотомии «коррекция—компенсация» как основных механизмов развития ребёнка с ОПФР. В данной статье будет осуществлена попытка определения возможностей перестройки обыденного и профессионального сознания в направлении от коррекции к компенсации как главного механизма развития ребёнка.

Основная часть. Идея нормальности или нейротипичности развития человека как условия и как цели образования всё ещё остаётся доминирующей в обыденном сознании людей и в профессиональном сознании специалистов, работающих с разными категориями детей. В соответствии с этой идеей ребёнка с ОПФР, выпадающего из категории нейротипичности, необходимо «доводить» до нормального состояния путём создания соответствующих условий и организации коррекционной работы с ним. Коррекционная работа является одной из важнейших видов деятельности специалиста в системе специального образования. Цель коррекционной работы — исправление недостатков развития у детей, стимулирование развития нарушенных функций. Идея коррекции как основного механизма развития ребёнка с ОПФР находит отражение в медицинской модели инвалидности. Медицинская модель определяет инвалидность через наличие нарушений здоровья человека, поэтому основное направление деятельности в рамках медицинской модели — устранение нарушений с помощью вмешательства разного рода. Согласно этой модели человек с ограничениями рассматривается как несовершенный, его сущность во многом определяется его диагнозом, центром внимания становится не сам человек как индивидуальность, а его нарушение (дефект, неполноценность); основной задачей специалистов является оценка потребностей такого человека, выявление и интервенция (терапия, лечение, реабилитация, коррекция).

Современным трендом является смена медицинской модели инвалидности социальной моделью. В фокусе этой модели находится взаимосвязь между отдельным человеком и окружающей его средой. Социальная модель рассматривает человека с физическими или психическими недостатками как имеющего нарушения здоровья, однако инвалидами они становятся из-за существующих в обществе физических и организационных барьеров, предрассудков и стереотипов. Согласно социальной модели каждый человек является самостоятельной ценностью и принимается таким, какой он есть. В первую очередь определяются сильные стороны каждого человека, а его потребности определяет он сам и его ближайшее окружение. При решении проблем каждого человека в первую очередь определяются те барьеры, которые мешают удовлетворению его потребностей.

Сущность медицинской и социальной моделей инвалидности отражается в профессиональной позиции специалиста, в позиции родителей относительно ограниченных возможностей ребёнка, в позиции любого человека, который столкнулся с людьми с ограниченными возможностями. В первую очередь это находит отражение в направленности мышления всех перечисленных групп людей. Так, медицинская модель побуждает её носителя думать о необходимости изменений самого человека с ограниченными возможностями, его приспособлений к социальному устройству, а социальная модель побуждает её носителя предполагать, что общество должно изменить своё отношение к инвалидам и создать для них такие условия социальной среды, которые будут соответствовать (или будут приспособлены) к психофизиологическим особенностям человека.

Безусловно, реализация идей инклюзивного образования сопряжена с преобладанием в общественном сознании социальной модели инвалидности, в соответствии с которой не следует акцентировать внимание на недостатках, дефектах, ограниченности детей-субъектов образовательного процесса, нужно сосредоточиться на их возможностях, изменяя образовательную и социальную среду. При этом вопрос о том, должна ли организовываться коррекционная работа с детьми с ОПФР в условиях инклюзивного образования, является дискуссионным. В соответствии с целевыми приоритетами инклюзивного образования все дети получают образование в едином пространстве и времени, и поэтому коррекционная работа не должна организовываться. Однако дети с ОПФР имеют особую организацию психики, которая описывается понятием «структура нарушения» (ранее — структура дефекта) и отличается от структуры психики нейротипичных детей. Как можно организовать обучение таких детей вместе, если не включать особых детей в коррекционную работу?

Для ответа на этот дискуссионный вопрос необходимо обратиться к анализу закономерностей развития особого ребёнка. В классических работах Л. С. Выготского [1], остающихся современными и актуальными в наши дни, используются два основных понятия, с помощью которых описывается аномальное (в терминологии автора) развитие: дефект и компенсация. «С одной стороны, дефект есть минус, ограничение, умаление развития; с другой — именно потому, что он создаёт трудности, он стимулирует повышенное, усиленное движение вперёд. Центральное положение современной дефектологии следующее: всякий дефект создаёт стимулы для выработки компенсации. Поэтому динамическое изучение дефективного ребёнка не может ограничиваться установлением степени и тяжести недостатка, но непременно включает учёт компенсаторных — замещающих, надстраивающихся, выравнивающих процессов в развитии и поведении ребёнка», «дефективный ребёнок представляет качественно отличный, своеобразный тип развития», «личность слабоумного ребёнка есть нечто качественно иное, чем просто сумма недоразвитых функций и свойств» [2].

Утверждая, что нормальное и аномальное развитие ребёнка имеют сходные закономерности, Л. С. Выготский, тем не менее, описывал особенности аномального развития: «Ребёнок, развитие которого осложнено дефектом, не есть просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, но иначе развитой» [3]. В этой простой формулировке сконцентрированы основные положения о закономерностях аномального развития ребёнка. Словосочетание «иначе развитой» — краеугольный камень в понимании закономерностей развития особого ребёнка, оно акцентирует внимание на том, что своеобразие аномального ребёнка не может быть понято в рамках традиционного количественного подхода, когда ребёнок рассматривался как простая сумма его нарушений или, с негативной стороны, как недостаточность каких-либо функций по сравнению с нормальным развитием.

Ключевой идеей для Л. С. Выготского является идея о превращении «минуса дефекта в плюс компенсации». Он неоднократно указывал на то, что наличие у аномального ребёнка какой-то одной или нескольких недоразвитых функций совсем не свидетельствует о недоразвитости его личности в целом. Он считал, что ребёнок с дефектом не является непременно дефективным ребёнком, а степень его «дефективности и нормальности»

зависит от исхода социальной компенсации, т. е. от конечного формирования личности. Главной областью развития аномального ребёнка Л. С. Выготский считал повышение культурного развития (развитие высших психических функций, общения, усиление социально-трудовых отношений). Таким образом, рассматривая сущность процессов компенсации, он приходит к выводу о двустороннем характере последствий дефекта: с одной стороны, происходит недоразвитие функций, непосредственно связанных с болезнью, с другой — возникают приспособительные компенсаторные механизмы.

Идеи Л. С. Выготского о структуре дефекта, соотношении первичного и вторичного дефекта рассматриваются в современной специальной психологии и коррекционной педагогике как основополагающие для проведения коррекционно-развивающей работы с детьми с ОПФР. Эти понятия подверглись содержательной разработке в книге В. В. Лебединского [4], автора теории дизонтогенеза психики. Однако не менее продуктивная идея о взаимосвязи дефекта и компенсации подверглась разработке и использованию в значительно меньшей степени. Тем не менее, при внимательном прочтении Л. С. Выготского, обнаруживается, что понятие дефекта он использовал скорее для того, чтобы определить возможности компенсации в процессе отклоняющегося развития.

Актуальной задачей специальной психологии становится исследование компенсации как механизма развития ребёнка с ОПФР. В настоящее время имеются лишь отдельные работы, специально посвящённые этой проблеме. Так, В. М. Сорокин определяет компенсацию (от лат. уравнивать, возмещать) как процесс, который направлен на преодоление недостаточности нарушенных или недоразвитых функций. «Под компенсацией понимается процесс возмещения недоразвитых или нарушенных функций путём использования сохранных или перестройки частично нарушенных» [5, с. 164]. Процесс компенсации является следствием самостоятельного упражнения недоразвитой функции и результатом целенаправленного обучения, воспитания ребёнка, формирования сохранных сторон его психики и личности. В зависимости от успешности компенсации изменяется и структура дефекта.

Отклоняющееся психическое развитие как функциональная система обладает высокой пластичностью и способностью к перестройке, и эта способность лежит в основе механизмов компенсации. Традиционно выделяют два типа перестройки нарушенных функций — внутрисистемную и межсистемную компенсацию. При внутрисистемной компенсации используются сохранные элементы пострадавшей функции. Межсистемная компенсация осуществляется путём перестройки функциональных систем и включения в работу тех функций и структур, которые начинают выполнять ранее не свойственные им функции.

В литературе описаны множественные примеры компенсации нарушенных функций за счёт усиленного развития других функций. В качестве примеров компенсации можно назвать факты усиленного развития слуховых функций и чувствительности рук у незрячего ребёнка, среди незрячих людей много хороших музыкантов, незрячие люди также считаются лучшими массажистами. Они сумели развить у себя музыкальный слух и высокую чувствительность пальцев для того, чтобы этим компенсировать недостаточность зрительных функций. У детей с нарушением слуха недостаточность слуха и слухового восприятия компенсируется за счёт усиления функций зрительного восприятия, кинестетической и вибрационно-тактильной чувствительности. Образное восприятие мира и высокий уровень развития образного мышления у детей и взрослых с аутизмом может рассматриваться как компенсация недостаточности вербального мышления и коммуникативных трудностей [6]. М. Раттер приводит примеры компенсации на биологическом уровне: «В детском возрасте при поражении одного из полушарий мозга обычно имеет место быстрая компенсация нарушенных функций, происходящая из-за способности незрелого мозга к перемещению функций из одного полушария в другое. При повреждении левого полушария правое полушарие возьмёт на себя обеспечение речевых функций в такой степени, в какой это невозможно после завершения процессов роста мозга.

Перемещение функций из одной части мозга в другую происходит не всегда с одинаковой лёгкостью: повреждение одного из полушарий в младенчестве может привести к частичному параличу части тела, но не вызвать нарушений речевого развития. Добавим, что нам ещё не известно, насколько легко происходит процесс переноса функций, связанных с эмоциями и поведением в целом» [7, с. 81].

Ещё Л. С. Выготский отмечал, что «характеризовать такого ребёнка как задержанного в физическом и психическом развитии, ослабленного и т. д. — верно только наполовину, потому что отрицательной характеристикой несколько не исчерпывается положительное своеобразие этого ребёнка. Отсутствие положительного материала есть не частная вина того или иного исследователя, а общая беда всей дефектологии, которая только перестраивает свои принципиальные основы и тем самым даёт новое направление педологическому исследованию» [8]. Однако положение дел в современных науках о детях с ОПФР не изменилось. По мнению известного современного невролога О. Сакса, современную неврологию в основном интересует дефицит функций, при этом она совершенно игнорирует усиление, или гипертрофию функций. Эта же идея относительно специальной психологии высказывается Е. С. Слепович и А. М. Поляковым, которые считают, что «большинство описаний различных вариантов отклоняющегося развития (умственной отсталости, задержки психического развития, раннего детского аутизма и др.), представленных в психологической литературе, сводится к перечислению недостатков, “дефицитов” развития. Человек рассматривается в дихотомии “здоровье—болезнь”. При этом первое соотносится с нормальным функционированием, а второе — с повреждением или ослаблением функций. Иные варианты развития, которые можно было бы понять как специфические или предоставляющие особые возможности при таком подходе не рассматриваются» [9].

Поэтому перед специальной психологией стоит актуальная задача — перестроить содержание науки, акцентировать не столько недостаточность, сколько возможности детей с разными видами отклоняющегося развития. В этом отношении привлекает внимание описание Л. И. Солнцевой психологических особенностей незрячих детей раннего возраста, которые изначально характеризуются автором с позиций их компенсации недостаточности зрения [10].

При включении ребёнка с ОПФР в систему инклюзивного образования необходимо оптимизировать механизмы компенсации, осуществив научное определение их содержания и функционирования. Компенсация предполагает: 1) отсутствие акцента на недостаточности; 2) максимальное использование имеющихся возможностей ребёнка. Отличный пример реализации этих задач мы находим в блестящих описаниях О. Сакса, где рассматриваются примеры адаптации и организации полноценной жизнедеятельности у лиц с болезнью Жиль-де-Ля-Туретта, с сенсорной афазией, с аутизмом, с алексией, с нарушением стереоскопического зрения и др. [11]. В Израиле люди с аутизмом оказались незаменимыми в военной разведке: они занимаются анализом карт и аэрофотоснимков, появляющихся на экранах компьютеров. В силу особенностей мышления они обращают внимание на мельчайшие подробности, учёт которых при подготовке операций на местности позволяет не допустить возможных потерь личного состава [12].

В определении механизмов компенсации необходимо использовать предложенное Л. С. Выготским понятие «зоны ближайшего развития», которое определяется содержанием тех задач, которые ребёнок ещё не может выполнить самостоятельно, но уже решает их с помощью взрослого. Зона ближайшего развития — это разница между тем, что ребёнок может сделать самостоятельно, и тем, что он может сделать с помощью взрослого или более развитого сверстника. Как полагает Е. С. Слепович, определение зоны ближайшего развития предполагает оценку динамики развития; соотнесение особенностей психической деятельности с социокультурными условиями развития; учёт уникальных возможностей развития данного конкретного ребёнка; выявление социальных условий, максимально способствующих психическому развитию [13]. Практически это и есть алгоритм определения механизмов компенсации в развитии ребёнка с ОПФР.

Заключение. В условиях специального образования главным механизмом психофизического развития особого ребёнка выступает механизм коррекции: усовершенствование нарушенных (неразвитых, искажённых) функций ребёнка в процессе специального обучения и воспитания. В условиях реализации инклюзивного образования главным механизмом психического развития ребёнка становится компенсация, акцентирующая возможности, а не ограничения ребёнка с ОПФР.

© Валитова И. Е., 2016

Список цитируемых источников

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. М. : Педагогика, 1983. 368 с.
2. Там же. С. 9.
3. Там же. С. 7.
4. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие. М. : Изд-во МГУ, 1985. 168 с.
5. Сорокин В. М. Специальная психология : учеб. пособие ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. СПб. : Речь, 2003. 216 с.
6. Саттари П. Дети с аутизмом ; пер. с англ. М. ; Ниж. Новгород ; СПб. : Питер, 2005. 224 с.
7. Раттер М. Помощь трудным детям ; пер. с англ. О. В. Баженовой, Г. Г. Гаузе ; общ. ред. А. С. Спиваковской. М. : Прогресс, 1987. 420 с.
8. Выготский Л. С. Указ. соч. С. 30.
9. Сакс О. «Человек, который принял жену за шляпу» и другие истории из врачебной практики. СПб. : Science Press, 2006. 301 с.
10. Солнцева Л. И., Хорош С. М. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста. 3-е изд. М. : ИКП РАО, 2004. 68 с.
11. Раттер М. Указ. соч. 420 с. ; Слепович Е. С., Поляков А. М. Понятие «психологический диагноз» и его применение в диагностике отклонений в развитии ребёнка [Электронный ресурс] // Специальная адукация. 2014. № 3. URL: <http://www.special-psy.com/ponyatie-psixologicheskij-diagnoz/#more-614> (дата обращения: 28.01.2016) ; Сакс О. Указ. соч. 301 с.
12. Израиль: аутисты оказались незаменимыми [Электронный ресурс]. URL: <http://newresume.org/2016-02-16-13200/> (дата обращения: 28.01.2016).
13. Слепович Е. С., Поляков А. М. Понятие «психологический диагноз» и его применение в диагностике отклонений в развитии ребёнка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.special-psy.com/ponyatie-psixologicheskij-diagnoz/#more-614> (дата обращения: 28.01.2016).

Материал поступил в редакцию 01.02.2016 г.

УДК 159.9+37.013.42

Е. А. Клещёва
БарГУ, Барановичи

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ КАК РЕСУРС ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Инклюзивное образование в своих основных идеях базируется «на признании того, что все обучающиеся могут обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними» [1, с. 3], и рассматривается «как механизм обеспечения равных возможностей в получении образования для обучающихся с разными образовательными потребностями» [2]. Особые образовательные потребности в данном случае понимаются как «необходимость в специальных условиях, методах и дополнительных средствах обучения, обусловленная особенностями (физическими, психическими, социальными,

лингвистическими и т. д.) и способностями обучающегося» [3]. Наша убежденность состоит в том, что социальные и психологические особенности обучающихся являются не менее (а в некоторых случаях и более) важными среди прочих. Природа этих особенностей определяется семейной ситуацией, в которой формируется личность.

Описывая семью как уникальный институт социализации личности, мы акцентируем внимание на её воспитательной функции как наиболее важной и существенной. На наш взгляд, все другие подчинены ей и призваны облегчить её реализацию. Это функции репродуктивная, воспитательная, сексуальная, хозяйственно-экономическая, досуговая, первичного социального контроля, которые давно и полно охарактеризованы в психологической и педагогической литературе. Э. Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис [4] называют эмоциональную функцию семьи, при реализации которой удовлетворяются потребности членов семьи в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите. В. И. Зацепин [5] выделяет коммуникативную функцию семьи, которая заключается в том, что именно в семье человек получает и оказывает сам физическую, материальную, моральную, психологическую помощь и поддержку. О. М. Здравомыслова, а впоследствии и С. И. Голод отмечают значимость психологической функции современной семьи [6], которая заключается в роли семьи как универсальной общности, где в повседневных неформальных контактах супругов, родителей с детьми при благоприятно складывающихся отношениях восполняется дефицит личностного общения. В конце XX века достаточно активно стали говорить о терапевтической функции семьи. О наличии психотерапевтического ресурса в семейных отношениях наиболее глубоко размышлял К. Роджерс с позиции гуманистической теории семьи [7, с. 44]. Воспитательная функция семьи реализуется через типы и стили семейного воспитания, мотивы воспитания и родительскую позицию.

Основная часть. В нашем исследовании мы затронули проблему влияния стиля семейного воспитания на особенности личности подрастающего человека. Мы не доказывали наличие возможных закономерностей, а изучали представления девушек о стилях воспитания в их семьях. При дальнейшем изучении стиль семейного воспитания может явиться одной из причин формирования ряда психологических особенностей, способствующих возникновению особых образовательных потребностей личности. Данное исследование проведено совместно с И. С. Пицуха, выпускницей факультета педагогики и психологии БарГУ. Оно было построено на сравнительном анализе представлений о стиле семейного воспитания у девушек из благополучных семей и у девушек из семей с алкогольной зависимостью родителей. Выборку исследования составили 76 человек в возрасте от 17 до 22 лет (по 38 девушек из семей обеих категорий).

В данном исследовании мы делаем допущение, что алкогольная зависимость не всегда является реальным медицинским диагнозом родителей, а лишь представлением ребёнка о том, что его родитель болен алкоголизмом. Эти предположения легли в основу способа отбора испытуемых: мы задавали девушкам вопрос: «Считаете ли Вы, что в Вашей семье родители алкозависимы?». Для получения исследовательского результата нами использована методика «Родителей оценивают дети» (РОД), созданная на базе методики «Анализ семейного воспитания» (АСВ) И. А. Фурмановым и А. А. Аладьиным, для изучения родительской диады «мать—отец». Опросник содержит 120 утверждений, которые позволяют получить информацию по 18 шкалам: гиперпротекция (Г+), гипопротекция (Г–), потворствование (У+), игнорирование потребностей ребёнка (У–), чрезмерность требований-обязанностей (Т+), недостаточность требований-обязанностей ребёнка (Т–), чрезмерность требований-запретов (З+), недостаточность требований-запретов (Т–), чрезмерность санкций (С+), минимальность санкций (С–), неустойчивость стиля воспитания (Н), расширение сферы родительских чувств (РРЧ), предпочтение в ребёнке детских качеств (ПДК), воспитательная неуверенность родителя (ВНР), фобия утраты ребёнка (ФУ), неразвитость родительских чувств (НРЧ), проекция на ребёнка собственных нежелательных качеств (ПНЧ), вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (ВК) [8]. Представляем результаты исследования (рисунок 1).

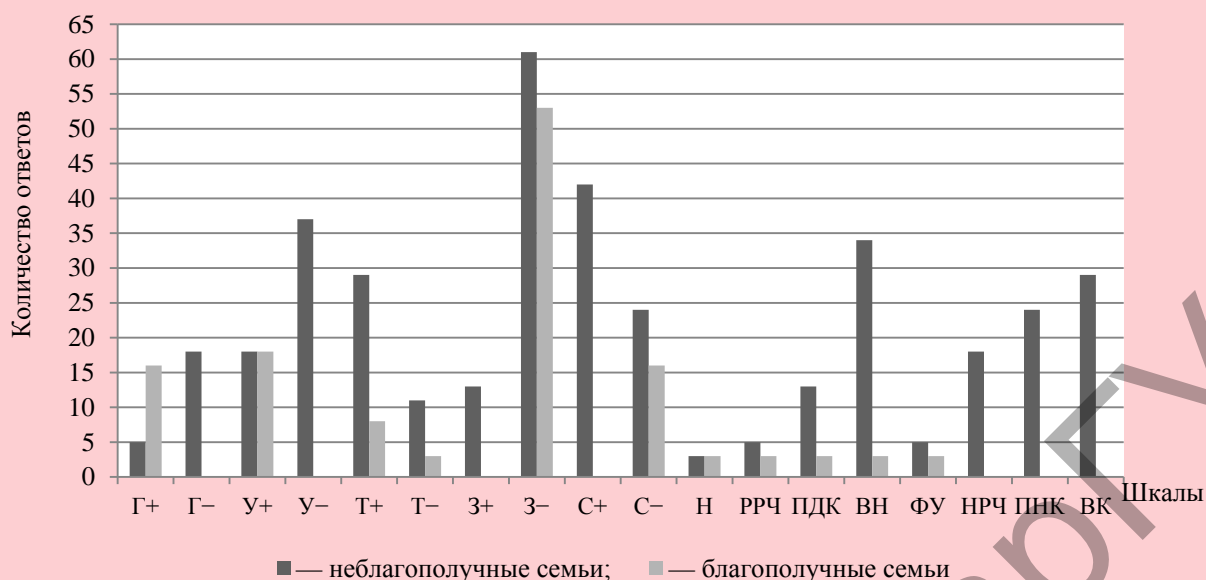


Рисунок 1 — Представления девушек из полных семей о стиле семейного воспитания (по результатам методики «Родителей оценивают дети» (РОД)
И. А. Фурманова, А. А. Аладьина)

Девушки из благополучных семей считают, что к ним в семье предъявляется недостаточно требований и не применяются запреты (53%). При таком стиле воспитания родители транслируют ребёнку вседозволенность и не могут установить какие-либо рамки в его поведении: он сам определяет время возвращения домой вечером, круг друзей, вопрос о курении и употреблении спиртных напитков. Даже если существуют какие-то запреты, ребёнок их легко нарушает, зная, что наказания не последует. Родители предпочитают либо вовсе обходиться без наказаний, либо применяют их крайне редко. Они склонны к прощению, сомневаясь в результативности любых наказаний (минимальность санкций — 16%). Родители потворствуют ребёнку (18%), стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых его потребностей. По мнению испытуемых, воспитание стало центральным делом жизни их родителей (гиперпротекция — 16%), когда родители уделяют ребёнку чрезмерно много времени, внимания, забывая либо игнорируя собственные потребности. Недостаточность обязанностей, неустойчивость стиля воспитания, расширение сферы родительских чувств, предпочтение детских качеств у ребёнка, воспитательная неуверенность родителей, фобия утраты ребёнка, которые представлены как стили семейного воспитания у 3% респондентов, подтверждают их представления о доминировании гиперпротекции в детско-родительских отношениях в семье. При таком стиле воспитания ребёнок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей.

После произведённых расчётов при определении тесноты корреляционной связи между образом отца у девушек из полных благополучных семей (содержание образов родителей изучено нами ранее, и результаты были озвучены на международных научно-практических конференциях в Оренбурге и Бресте) и результатами исследования стилей семейного воспитания были получены важные данные, которые мы не можем обойти вниманием. Мы намеренно не перечисляем качества отца, включённые в его образ, а остановимся только на самых существенных выводах относительно реализации им воспитательской функции. Родитель излишне центрирует своё внимание на ребёнке и его воспитании, проявляя при этом в большинстве случаев положительные качества. Отец, в силу своей сверхответственности, мало доверяет дочери семейные обязанности, а в основном старается любое дело выполнить сам во избежание ошибок. Мужчина предпочитает замечать и хвалить только детские качества в собственной дочери, не восхищается поступками и заслугами уже взрослого человека, игнорируя тем самым её взросление.

Отцу свойственно потакать дочери из-за внутренних немотивированных и в нашем исследовании не выявленных страхов родителя. Дочь воспринимает отца как человека, который сам себя идеализирует в глазах других, не предъявляет к себе высоких требований, а поэтому некритичен в удовлетворении потребностей своей дочери. Отец из полных благополучных семей убеждён в том, что в воспитательных целях возможно применять наказания за провинности, придерживаясь гуманности и любви к своему ребёнку.

Статистический анализ взаимосвязи между образом матери у девушек из полных благополучных семей и представлениями о стиле семейного воспитания показал, что, в представлениях девушек, мать проявляет чрезмерное чувство любви к ребёнку и поэтому она всю работу делает сама, не отягощает дочь лишними обязанностями, таким образом проявляя свою заботу о ней. Однако когда девушка всё же берёт на себя часть женских функций, то мать испытывает радость. Девушки считают, что мать не желает их взросления, что приводит к отсутствию доверительных отношений.

Девушки из неблагополучных семей считают, что в их семье родители недостаточно контролируют жизнь ребёнка (61%), который самостоятельно организует свой режим дня, не опираясь на социальные (в данном случае, родительские) ограничения. По мнению испытуемых, в семье преобладает жёсткий стиль воспитания (42%). Родители прибегают к строгим наказаниям, у них чрезмерная негативная и спонтанная эмоциональная реакция даже на незначительные нарушения поведения. Родители предъявляют чрезмерные требования к выполнению обязанностей (29%), которые не соответствуют возможностям ребёнка. В то же время родители игнорируют потребности своих детей (37%), в большей степени, по мнению девушек-испытуемых, игнорируются потребности в эмоциональном контакте, общении с родителем. Родители склонны привносить супружеский конфликт в сферу воспитания (29%). Часто конфликты возникают из-за несогласованности требований родителей к ребёнку. Проекция на ребёнка собственных нежелательных качеств (24%), на наш взгляд, составляет основу эмоционального отвержения, жестокого обращения. Это могут быть агрессивность, склонность к лени, тяга к алкоголю, различные протестные реакции, несдержанность и др. Ведя борьбу с такими же истинными или мнимыми качествами у ребёнка, родитель (чаще отец) извлекает из этого эмоциональную выгоду для себя: борьба с нежеланным качеством своего ребёнка помогает ему верить, что у него самого этого качества нет. Незрелость родительских чувств (18%), о которых предполагают испытуемые, препятствует интеграции семьи и лежит в основе таких типов нарушения воспитания, как гиперпротекция, эмоциональное отвержение, жестокое обращение.

Мы установили взаимосвязь между определёнными характеристиками отца и стилями семейного воспитания. Среди них следующие. Девушки считают, что отец проявляет к ним недостаточное внимание, но все попытки получить внимание и заботу от отца оборачиваются агрессивными реакциями. Отец вообще не принимает участие в воспитании дочери, именно поэтому не может испытывать радость за неё. Взаимосвязь характеристики «пристрастие к алкоголю» отца и чрезмерность требований как стиля семейного воспитания свидетельствует о представлениях предвзятого отношения к ребёнку («выпил — начал воспитывать», «в нём “отец” просыпается только после рюмки» и т. д.). Однако обнаружена потребность респондентов получать внимание от отца, а также стереотип: требует — значит, проявляет внимание, не равнодушен.

Статистические взаимосвязи данных исследования легли в основу описания портрета матери девушек из неблагополучных семей. В представлении девушек мать просто не умеет проявлять радость по отношению к ребёнку или не знает, как это делать. Она из-за слабости своего характера не применяет воспитательные санкции к своему ребёнку, непоследовательна и нетребовательна в воспитании. Мать добра к своему ребёнку и любит его только в случае выполнения ребёнком предъявляемых требований со стороны матери, при этом девушки ожидают поддержки со стороны матери. Поскольку, по представлениям девушек, мать непоследовательна в проявлении своих эмоций, то они считают её виноватой в нестабильности семейного благополучия в целом.

Заключение. В благополучных семьях мы наблюдаем воспитательную согласованность родителей, хотя присутствует и некоторая инфантилизация ребёнка. Мы не ставили перед собой задачи определить природу данного феномена. Однако предполагаем (опираясь на более ранние исследования детско-родительских отношений), что причинами инфантилизации ребёнка могут выступать фобия утраты ребёнка, опасения наступающего семейного кризиса «опустошённого гнезда», страх перед изменением собственного социального статуса «родитель» на статус «прародитель» и т. д. Доминирующим стилем воспитания, по представлению девушек из благополучных семей, является покровительствующая гиперпротекция, когда ребёнок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей.

В неблагополучных семьях мы наблюдаем воспитательную рассогласованность родителей. У девушек из полных семей с алкогольной зависимостью родителей было выявлено эмоциональное отвержение как стиль семейного воспитания, проявляющееся в наказаниях, лишении удовольствий, неудовлетворении потребностей детей, а также в участии ребёнка в семейных конфликтах. Мы обнаружили, что, при всей сложности семейной ситуации в неблагополучной семье, ребёнок (в частности, дочь) остро испытывает потребность в эмоциональном контакте с родителями.

© Клещёва Е. А., 2016

Список цитируемых источников

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. Проект [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования Респ. Беларусь № 608 от 22.07.2015 г. URL: <http://www.asabliva.by/sm.aspx?guid=91763> (дата обращения: 28.01.2016).
2. Там же. С. 3.
3. Там же. С. 6.
4. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999. 656 с.
5. Слепкова В. И. Психология семьи. Минск : Харвест, 2006. 496 с.
6. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб. : Петрополис, 1998. 272 с.
7. Роджерс К. Психология супружеских отношений. Возможные альтернативы ; пер. с англ. В. Гаврилова. М. : Эксмо, 2002. 288 с.
8. Фурманов И. А., Аладьин А. А. Психологическая работа с детьми, лишёнными родительского попечительства. Книга для психологов. Минск : ТЕСЕЙ, 1999. С. 174, 210—216.

Материал поступил в редакцию 01.02.2016 г.

УДК 37.04

А. А. Колесников

*ГУО «Центр коррекционно-развивающего обучения
и реабилитации Брестского района», д. Клейники Брестского р-на*

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ

Введение. Инклюзивное образовательное пространство, начинающее формироваться в нашей стране, детерминирует участие в нём родителей. Нами разработана структурно-содержательная модель процесса формирования инклюзивной культуры родителей детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) на основе аксиологического, культурологического, андрагогического подходов.

Аксиологический подход строится на основе ценностнотерпимости, проявляющейся в уважении к мнениям другого в процессе дискурса, в признании диалога как средства установления партнёрских отношений, реализующей себя в гуманистической парадигме современного образования. Содержание культурологического подхода определяют культурные ценности и ценностные отношения, что свидетельствует о тесной связи с аксиологическим подходом, образуя диаду как средства понимания современной социокультурной ситуации. Андрагогический подход при построении содержания учебного материала основывается на учёте психологических особенностей взрослого человека, его жизненного опыта и опыта воспитания своих детей.

Основная часть. Структурно-содержательная модель процесса формирования инклюзивной культуры включает следующие блоки (компоненты): целевой, содержательный, дидактический, оценочно-результативный.

Целевой блок отражает сформированность компонентов инклюзивной культуры родителей как инструмента полноценного и качественного участия в инклюзивном образовательном процессе обучающегося с ОПФР.

Содержательный блок включает принципы работы с родителями: принцип доступности как учёт психологических особенностей родителей при построении содержательного компонента занятия; принцип актуализации, выражающийся в практическом применении изученных и усвоенных принципов, ценностей, идей инклюзивного образования; принцип адресности как построения взаимодействия на основе запросов родителей; принцип систематичности, реализующийся в проведении занятий на регулярной основе. Содержательный блок раскрывается через систему взаимообусловленных компонентов инклюзивной культуры (аксиологического, эмоционального, коммуникативного, мотивационно-деятельностного).

Аксиологический компонент содержательного блока отражает процесс инклюзивного образования в реальной практике школы: с учётом понимания его преимуществ, барьеров, трудностей, рисков. Ведущая роль отводится изучению истории развития инклюзивного образования в международном и национальном образовательном пространстве. Ценностная составляющая лежит в основе международных и национальных законодательных документов, регулирующих права и обязанности лиц с инвалидностью, с ОПФР, а также их законных представителей.

Эмоциональный компонент раскрывается через чувства (толерантность, эмпатия, воодушевлённость, спокойствие, уверенность), эмоции (радость, энтузиазм, увлечённость, собранность). Содержание компонента направлено на снижение дезадаптации родителей, снятие невротических состояний, связанных с ребёнком с ОПФР и его развитием; формирование адекватной оценки в отношении способностей и возможностей ребёнка с ОПФР; на уменьшение страха и отрицательных эмоций, детерминированных практикой совместного обучения с нормативно развивающимися детьми.

Коммуникативный компонент является тем элементом, который наравне с деятельностным «открывает» внутренний мир родителей на отношение к инклюзивному образованию, где из фазы латентного состояния эмоции, чувства в ситуации дискурса и деятельности переходят в фазу активности. Содержание коммуникативного компонента отражает комплекс специальных умений коммуникации, которыми могут овладеть родители для успешной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства. На наш взгляд, такими умениями будут являться адвокативные умения и компетентностное решение спорных ситуаций между учителем, администрацией школы или властью, с одной стороны, и родителем — с другой, связанных с удовлетворением образовательных потребностей ребёнка с ОПФР; умения альтернативной коммуникации с «особым» ребёнком; умения для обучения общению ребёнка с ОПФР с другими детьми; умения «коммуникативной защиты» от любых дискриминационных воздействий в условиях социальной среды.

Целью формирования мотивационно-деятельностного компонента является побуждение к действиям родителей в инклюзивном пространстве, направление их на создание

комфортных психологических условий получения образования ребёнка с ОПФР. Задачами становятся создание условий для социальной активности родителей при проявлении инициативы в образовании ребёнка, формирование навыков успешного родительства, применяемых в воспитании, развитии и социализации ребёнка. Работа с родителями должна строиться на принципах партнёрства и доверия, где конечной целью выступает улучшение образовательных условий «особого» ребёнка.

В конструировании модели процесса формирования инклюзивной культуры родителей детей с ОПФР дидактический блок раскрывается через совокупность форм, методов и приёмов. Формы, применяемые в работе с родителями «особого» ребёнка, отличаются разнообразием: индивидуальная беседа, дистанционное обучение, групповые дискуссии, беседы, лекции, практические занятия, родительские собрания, подготовка и распространение буклетов, организация работы «Школы для родителей», организация «Родительского клуба», творческие лаборатории, совместные занятия с присутствием ребёнка, тренинговые формы работы и др. Методы и приёмы — деловые и ролевые игры, кейс-метод, мозговые атаки, метод «круглого стола», эвристическая беседа, просмотр фотофрагмента, видеофильма, анализ историй успеха людей с инвалидностью, встреча с представителями общественных организаций; ответы на вопросы родителей; экскурсии и др. [1, с. 75—76].

Завершающим блоком модели является оценочно-результативный. Критериями будут являться знания, представления, ценности, действия, коммуникация, эмоции. Показателями названы актуальный уровень знаний и представлений о принципах, идеях, ценностях инклюзивного образования; положительное отношение к практике совместного обучения; обладание совокупностью педагогического арсенала по коммуникации с «особым» ребёнком и её обучению его с другими детьми; активное участие в воспитании и обучении ребёнка; участие в инициативной группе по продвижению идей, принципов, ценностей инклюзивного образования. Степень сформированности компонентов инклюзивной культуры может быть измерена на одном из уровней: недопустимом минимальном, достаточном (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Уровни сформированности компонентов инклюзивной культуры родителей детей с ОПФР

Компонент	Уровни
Аксиологический	<ul style="list-style-type: none"> – Недопустимый — отсутствие знаний и представлений об инклюзивном образовании; неприятие ценностей и прав ребёнка в инклюзивном образовательном пространстве; – минимальный — знания и представлений сформированы не в полной мере; частичное неприятие ценностной и прав ребёнка в условиях инклюзивного образования; – достаточный — сформированность комплекса знаний и представлений; полное приятие ценностей и прав ребёнка с ОПФР
Эмоциональный	<ul style="list-style-type: none"> – Недопустимый — доминирование отрицательных установок на позицию совместного обучения детей с ОПФР и нормативным развитием и страх перед системой массовой школы, подавленность; – минимальный — отсутствие полного отрицания, но сохранение сомнения в правильности практики совместного обучения; снижен уровень тревожности; – достаточный — полное приятие инклюзивного образования
Коммуникативный	<ul style="list-style-type: none"> – Недопустимый — отсутствие намерения решать спорные вопросы, связанные с удовлетворением образовательных потребностей ребёнка; нежелание альтернативной коммуникации; отсутствие желания учиться обучению ребёнка навыкам общения с другими детьми; – минимальный — осознание необходимости решения спорных вопросов, связанных с удовлетворением образовательных потребностей ребёнка; проявление интереса к вопросам альтернативной коммуникации; высказывание намерения учиться обучению ребёнка навыкам общения с другими детьми;

Окончание таблицы 1

Компонент	Уровни
	– достаточный — самостоятельно решает спорные вопросы, связанных с удовлетворением образовательных потребностей ребёнка; готовность обучаться навыкам альтернативной коммуникации, учиться обучению ребёнка навыкам общения с другими детьми
Мотивационно-деятельностный	– Недопустимый — отсутствие желания в приобретении опыта воспитания; отсутствие инициативы в продвижении ценностей и принципов инклюзии; отсутствие желания помочь учителю в формировании адаптивной образовательной среды в классе; – минимальный — появление желания в приобретении опыта воспитания; появление инициативы в продвижении ценностей и принципов инклюзии; попытки помочь учителю в формировании адаптивной образовательной среды в классе; – достаточный — ориентир на активное обучение с целью приобретения опыта воспитания; активная пропаганда принципов и ценностей инклюзии; эффективное взаимодействие с учителем по созданию адаптивной образовательной среды в классе

На наш взгляд, для оценки результативности модели процесса формирования инклюзивной культуры родителей детей с ОПФР следует использовать методику Д. Киркпатрика [2] (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Критерии, показатели и педагогический инструментарий оценивания результативности модели процесса формирования инклюзивной культуры родителей детей с ОПФР (по Д. Киркпатрику)

Критерий	Показатель	Инструментарий
Реакция	Удовлетворённость родителей	Беседа, анкета
Научение	Изменение установок (аттитюда) родителей по отношению к инклюзивному образованию, приобретение комплекса знаний о принципах инклюзии, развитие умений в коммуникативной сфере, осуществление компетентных действий в условиях инклюзивной среды	Ролевая игра
Поведение	Наличие инициативы, желание осуществить приобретённые компетенции в реальной жизни	Ролевая игра
Результат	Сформированность компонентов инклюзивной культуры у родителей детей с ОПФР	Презентация проекта

Заключение. Инклюзивное образовательное пространство включает критерии, показатели и уровни сформированности компонентов структурно-содержательной модели. В процессе проведённого исследования разработана оценка результативности структурно-содержательной модели процесса формирования инклюзивной культуры родителей детей с ОПФР.

© Колесников А. А., 2016

Список цитируемых источников

1. Хитрюк В. В. Инклюзивное образовательное пространство: педагогическое сопровождение родителей // Адукацыя і выхаванне. 2015. № 3. С. 71—77.
2. Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я [Электронный ресурс]. 2000. URL: <http://www.booksgid.com/business/41627-korporativnyjji-trening-ot-a-do-ja.html> (дата обращения: 20.01.2016).

Материал поступил в редакцию 01.02.2016 г.

УДК 37.015.3

Т. И. Конончук

ГУО «Ясли-сад № 10 г. Пинска», Пинск

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

Введение. В настоящее время формирование толерантного отношения к детям с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) приобретает особое значение в связи с активным проникновением и внедрением инклюзивных идей в практику образования. Толерантность, являясь одной из самых противоречивых ценностей общества, выступает как моральный императив культуры современного человечества. Толерантность понимается как новая культура бытия, которая является основополагающим принципом социальных отношений, необходимым для реализации прав и достижений человека в мире [1].

Современная система образования Республики Беларусь трансформируется в открытую образовательную модель и базируется на признании ценности совместной деятельности и общения детей с особенностями психофизического развития и нормально развивающихся сверстников [2].

Однако при очевидной востребованности интегрированного обучения и воспитания, в основе которого лежат принципы приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования, обеспечения равного доступа к получению образования, имеет место психологический момент неприятия ребёнка с ОПФР как сверстниками, так и родителями нормально развивающихся детей и педагогами, наблюдается дефицит готовности к межличностному общению, взаимодействию и совместному обучению и воспитанию. Пониманию важности и объективной необходимости толерантного отношения социума к детям с ОПФР противоречит наличие у родителей и педагогов устоявшихся взглядов, установок и стереотипных моделей поведения, низкого уровня культуры толерантности. Перед обществом остро встаёт проблема преодоления настороженного, порой негативного отношения участников образовательного пространства к совместному обучению и воспитанию.

Недостаток литературы и теоретической проработки темы исследования, а также недостаток методических рекомендаций для педагогов, научных разработок, практических опытов проектирования и моделирования процесса формирования толерантных взаимоотношений субъектов образовательного пространства в условиях интеграции актуализирует необходимость разработки и внедрения модели формирования заявленных отношений между субъектами образовательного пространства.

В связи с тем, что в настоящее время не сформулирована единая трактовка данного понятия и не определены его границы, одной из задач исследования является уточнение сущности и структуры понятия толерантного отношения.

Основная часть. Особая роль в формировании толерантных отношений между субъектами образовательного пространства отведена дошкольному образованию и воспитанию как начальному этапу в нравственном развитии ребёнка, периоду, когда начинают складываться и интенсивно развиваться взаимоотношения детей с разными индивидуальными особенностями и образовательными потребностями, формируются личностные механизмы поведения.

Отсутствие стереотипного сознания и поведения в опыте восприятия окружающего мира у ребёнка дошкольного возраста создаёт благоприятные условия для формирования толерантного отношения к детям с ОПФР, проявляющегося в следующих качествах:

эмпатия, признание, принятие, уважение и понимание различий, проявляющиеся в позитивном отношении к «иному»; доброжелательное и заинтересованное отношение к «другому» как свободной личности, равной в возможностях и правах, активному субъекту диалога.

Образовательное пространство учреждения дошкольного образования является сферой активного взаимодействия субъектов образовательного процесса и представляет собой форму трансляции социального опыта, выступает как механизм интериоризации педагогами и родителями социальных ценностей детям, образцов поведения, нравственных эталонов, культуры толерантного поведения.

Существенную роль в формировании толерантного отношения играет ценностная направленность родителей и педагогов, характер их взаимодействия между собой, проявление уважения, отсутствие предрассудков относительно детей с ОПФР и их родителей. Демонстрация педагогом, который выступает референтным лицом как для воспитанников, так и для родителей, толерантного и уважительного отношения к участникам образовательного процесса укрепляет в их сознании представления о том, что существующие различия между людьми имеют право на существование и признание.

Толерантное отношение между участниками образовательного пространства учреждения дошкольного образования заключается в наличии партнёрского диалогического взаимодействия, основанного на понимании и принятии вариативности социокультурного мира, индивидуальных различий, физических, психологических особенностей, протекающего в благоприятной атмосфере доброжелательного сотрудничества и поддержки, проявляющегося в позитивных конструктивных взаимоотношениях, в стремлении к взаимному принятию, взаимопониманию и взаимоуважению между нормально развивающимися детьми, их сверстниками с ОПФР, родителями или законными представителями, педагогами (воспитателями, учителями-дефектологами, педагогами-психологами, социальными педагогами, администрацией).

Анализ теоретических и практических исследований позволяет рассматривать структуру толерантных отношений в комплексе взаимодействующих между собой компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, эмоционально-волевого и деятельностно-поведенческого.

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя установки, ценностные ориентации каждого субъекта образовательного пространства, обеспечивающие мотивацию на развитие толерантных отношений. Данный компонент предполагает наличие у каждого субъекта принятия идей ненасилия как общечеловеческой ценности либо иной концепции провозглашающей смыслы добра, веротерпимости, сотрудничества, содействия, сопереживания, ценностного отношения к каждому человеку, в том числе и к людям с особыми потребностями. Мотивационно-ценностный компонент является основополагающим для построения истинных толерантных отношений.

Когнитивный компонент представляет собой систему знаний и представлений о существенных характеристиках толерантных взаимоотношений между людьми. Когнитивный компонент предполагает понимание, осознанное принятие и признание сложности, многомерности и многообразия мира. Когнитивный компонент включает в себя рефлексивное сознание и мышление, заключается в понимании своей личности и личности другого, важности конструктивных взаимоотношений.

Эмоционально-волевой компонент представлен относительно устойчивыми чувствами человека к процессу толерантного взаимодействия с субъектами образовательного пространства и выражается в эмоционально-ценностной оценке возникающих межличностных отношений. Эмоционально-волевой компонент предполагает наличие эмоциональной устойчивости, уравновешенности, выдержки, самообладания, самоконтроля, саморегуляции. Сформированность эмоционально-волевого компонента проявляется в эмпатии, уважении, положительном отношении к индивидуальным различиям и позволяет человеку лучше осознавать как собственные эмоциональные процессы, так и переживания других людей.

Деятельностно-поведенческий компонент характеризуется положительной направленностью деятельности человека относительно объектов и явлений. Данный компонент отражает проявление толерантности к детям с ОПФР: умение сопереживать, сознательно регулировать своё поведение в процессе реального взаимодействия с детьми с ОПФР, проявление уважения и терпимости.

К деятельностно-поведенческому компоненту относятся способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения (С. Л. Братченко), проявление толерантного отношения к высказываниям других (восприятие мнений и оценок других людей как выражение их точки зрения, имеющей право на существование), способность к конструктивному бесконфликтному взаимодействию, сотрудничеству на основе толерантных ценностей. Н. А. Астахова подчёркивает особое значение данного компонента, объясняя это тем, что «лишь в границах деятельности определённого субъекта любые реальности выстраиваются в смысловой ряд, в жизненную концепцию» [3].

Эффективность совместного обучения и воспитания нормально развивающихся и детей с ОПФР зависит от уровня развития толерантных отношений между субъектами образовательного пространства учреждения дошкольного образования, на которые оказывают влияние как внутренние факторы (характер, черты личности, темперамент, предрассудки и стереотипные представления), так и внешние условия.

Толерантное отношение в своём развитии проходит несколько уровней. Нейтральный (индифферентный) уровень складывается на основе базовых знаний, ценностей, установок субъектов, индивидуального опыта, приобретённых в определённых экономических и культурно-бытовых условиях жизни и в процессе воспитания в семье. Проявляется в отстранённом или равнодушном отношении к детям с ОПФР, отсутствием намерения устанавливать отношения с ними. Низкий уровень толерантных отношений характеризуется формированием понимания и внешне обусловленным признанием возможных отношений. Данный уровень складывается на основе терпения («я терплю тебя рядом»). Средний уровень характеризуется наличием мотивации к проявлению толерантного поведения. Толерантные отношения на данном уровне основаны на взаимном уважении, понимании важности толерантных отношений, готовности к позитивному общению и взаимодействию. Высокий (рефлексивный) уровень толерантных отношений характеризуется сформированностью всех компонентов толерантных отношений между субъектами образовательного пространства учреждения дошкольного образования: наличием положительного эмоционально-устойчивого отношения у субъектов к индивидуальным особенностям и различиям, осознанной мотивации к толерантному взаимодействию; отсутствием стереотипов и предрассудков, владением диалогическим общением, проявлением активного толерантного поведения по отношению к детям с ОПФР и высокой степенью рефлексии. Данный уровень основан на взаимном интересе, абсолютном принятии и поддержке субъектами образовательного пространства друг друга [4].

Заключение. Уточнение сущности и структуры понятия толерантного отношения, а также определение уровней развития толерантных отношений позволят объективно оценить характер отношений между субъектами образовательного пространства учреждения дошкольного образования; в перспективе разработать и обосновать модель формирования толерантных отношений между субъектами образовательного пространства учреждения дошкольного образования; сформировать в дальнейшем опыт для развития инклюзивного образования в условиях учреждения дошкольного образования.

© Конончук Т. И., 2016

Список цитируемых источников

1. Мириманова М. С. Толерантность как феномен индивидуальный и социальный. М. : Прометей, 2004. 256 с.

2. Змушко А. М. Специальное образование в Республике Беларусь: от интеграции к инклюзии // Кіраванне ў адукацыі. 2012. № 5. С. 4—9.
3. Асташова Н. А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. ст. Изд. 2-е, стер. М., 2003. С. 79—85.
4. Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов спец. учреждений образования / Т. Л. Лещинская [и др.] ; под ред. А. Н. Коноплево́й. Минск : Адукацыя і выхаванне, 2009. 192 с.

Материал поступил в редакцию 01.02.2016 г.

УДК 37.018:376:37.015.324.2-053.6

О. В. Маркевич

ГГУ имени Ф. Скорины, Гомель

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Введение. Развитие в нашей стране процесса инклюзии, т. е. включения детей с ограниченными возможностями психического и/или физического здоровья в образовательные учреждения вместе с их обычными сверстниками, с одной стороны, является отражением общемировых тенденций развития образования и общества, с другой — представляет собой реализацию прав детей на образование. Инклюзивная практика в образовании предполагает повышение качества жизни «особого» ребёнка и его семьи, создание необходимых условий для повышения социальной адаптации и доступа к образованию всех без исключения детей независимо от их индивидуальных особенностей, психических и физических возможностей. Постигание новой философии, нового понимания прав человека и прав ребёнка, освоение инклюзивных процессов в обучении детей с проблемами в развитии происходит сейчас и в белорусском обществе. Формируется новое отношение к ребёнку с особенностями, как к социально, психологически равноправному себе.

Основная часть. В современной психологической науке накоплен довольно обширный теоретический и практический материал о проблеме готовности человека. Определено множество сложившихся понятий готовности, выведено содержание, структура, основные параметры готовности и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость её проявлений. Проблемой готовности занимались учёные М. И. Дьяченко, Ф. И. Иващенко, Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский, А. Т. Короткевич, И. Б. Котова, А. И. Кочетов, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев, Н. Д. Левитов, А. С. Нерсисян, А. Ц. Пуни, В. Н. Пушкин, К. К. Платонов, Д. Н. Узнадзе, П. Р. Чамата.

В настоящее время важным условием успешной инклюзии, по мнению К. С. Шалагиной, признаётся готовность общества к психологическому принятию инвалидов в качестве равноценных личностей, достойных уважения и равноправного общения. При этом отмечается, что готовность имеет разные аспекты: психологический, культурный, социальный, политический, экономический, — и предполагает разные этапы в своём развитии. Готовность в прямом смысле имеет два значения: первое — согласие сделать что-нибудь, как добровольное и осознанное решение, направленное на деятельность; второе — как описание состояния, при котором всё готово для чего-нибудь и которое обеспечит выполнение решения [1, с. 234].

Между тем, несмотря на явные конструктивные изменения, спектр негативного отношения к «особенным» людям очень широк. Анализ сложившейся ситуации позволяет выделить следующий спектр проявлений общественного негатива к людям с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР): агрессия, отрицание и игнорирование, насмешки, обвинение и осуждение, отвращение [2, с. 17]. Таким образом,

проблема психологической готовности общества к инклюзивному образованию является весьма актуальной в настоящее время.

Инклюзивное образование в Беларуси находится в стадии формирования, поэтому для нашей страны задача налаживания системы инклюзивного образования требует решения и на государственном уровне. Именно инклюзивное образование обеспечит детям с особыми образовательными потребностями равные с их здоровыми сверстниками возможности развития, необходимого для максимальной адаптации и полноценной интеграции в общество.

Сторонники инклюзии в качестве основных достоинств совместного обучения рассматривают следующие: 1) увеличение возможностей реализации творческого и познавательного потенциала ребёнка-инвалида, поскольку обучение в массовой школе расширяет социальные контакты, позволяя наладить связи с большим количеством сверстников, что очень важно для развития детей; 2) здоровые дети узнают о проблемах своих сверстников-инвалидов, приобретают в процессе общения с ними способность тонко чувствовать трудности другого, учатся деликатности. У них появляются такие качества, как сострадание и человеколюбие, они становятся добрее и терпимее. Здоровый ребёнок получает жизненный опыт любви и принятия; 3) инклюзивное образование расширяет личностные возможности всех детей, помогает выработать такие качества, как гуманность, толерантность, готовность к помощи [3, с. 24].

Конечная цель инклюзивного образования — демократизировать образовательную среду и создать возможности для качественного образования и социализации всех без исключения детей.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что ведущей составляющей готовности является психологическая готовность, которая понимается как комплексное образование, как сплав функциональных и личностных компонентов, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению деятельности. Психологическая готовность подростка к инклюзивному образованию в образовательной среде определяется уровнем его знаний об инклюзии, осознанным отношением к проблеме участников общеобразовательного процесса с ОПФР, его пониманием и принятием как уникальной сущности и гуманным, эмпатическим, толерантным отношением к учащимся с ОПФР.

Проанализируем состояние проблемы психологической готовности учащихся (подростков) к инклюзивному образованию в средней школе с помощью методики «Диагностика принятия других» (В. Фейя), анкеты (разработанной К. С. Шалагиновой), опросника диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиан, Н. Эпштейн).

База исследования — СШ № 1 имени А. А. Громько г. Ветки. Выборку составили 56 учащихся 7—8 классов.

По результатам эмпирического исследования можно отметить, что у большинства респондентов (53% подростков) преобладает средний показатель принятия других с тенденцией к снижению, что свидетельствует о слабом проявлении интереса к личности другого человека, о недостаточно сформированном уважительном отношении к людям и их особенностям, а также о низкой степени принятия индивидуальности другого при межличностном взаимодействии. Низкий показатель принятия других выявлен у 6%, средний показатель с тенденцией к повышению — у 35%, высокий уровень принятия других — у 6% исследуемых нами подростков.

Подавляющее большинство респондентов (70%) ничего не знают об инклюзивном образовании: на вопрос «Слышали ли Вы / знаете ли Вы об инклюзивном (совместном) обучении?», ответили, что ничего не слышали о совместном обучении и не имеют представления об инклюзивном образовании, даже теоретически не представляют, как это может происходить. Лишь 30% учащихся сказали, что имеют весьма поверхностное представление об инклюзивном обучении. В качестве источников информации указали СМИ, рассказы учителей. Полученные данные свидетельствуют, что информацию об инклюзивном образовании подростки получают из СМИ, слабая информированность родителей

об инклюзивном образовании говорит о необходимости повышения уровня знаний как учащихся, так и их родителей в данной сфере. Выяснилось, что большинство современных подростков (83%) выразили отрицательное отношение к возможности включения детей с особенностями в развитии в обычный класс. Однако 17% учащихся положительно относятся к инклюзивному образованию. Ещё 17% исследуемых нами подростков хотели бы попробовать обучаться в условиях инклюзии, отметив, что это достаточно интересно, но ответственно. Эти дети выразили желание помочь сверстникам, оказавшимся в тяжёлом положении, принять участие в их благополучной социализации (помочь наладить общение со сверстниками, предоставить возможности посещать школу «как все», жить такой же жизнью, как и их сверстники и т. д.), несмотря на повышенную ответственность, которая ждёт их при совместном обучении.

Почти все современные школьники-подростки высказали опасения относительно включения детей с особенностями развития в класс для совместного обучения. На вопрос «Как Вы считаете, смогут ли дети с ограниченными возможностями здоровья учиться в одном классе со здоровыми детьми?» большинство учащихся (83%) ответили, что это невозможно, и не только из-за отсутствия условий, а из-за возникновения значительных трудностей психологического характера. Данная часть учащихся считает, что дети с ОПФР должны учиться в специальных учебных заведениях («потому что так положено», «так было всегда», «потому что для них есть предназначенные учреждения образования»).

В качестве основных трудностей инклюзивного образования 30% испытуемых предположили, что подростки с особенностями развития могут чувствовать собственную неполноценность, которая будет усиливаться при их нахождении в кругу здоровых сверстников; 28% подростков считают трудностью непринятие здоровыми учащимися детей с особенностями в развитии («их будут/могут обзывать», «никто не захочет дружить с ними», «детей с особенностями будут сторониться сверстники» и т. д.); 19% респондентов рассматривают риск получения некачественного, слабого образования, потерю интереса к ним со стороны педагогов (учителям придётся больше сил, времени и внимания тратить на «особых» детей); 23% подростков указывают нежелание учиться с детьми с ОПФР («не будет желания идти в школу, если в классе появится больной ребёнок», «никто не захочет учиться с больным ребёнком в классе»).

По результатам изучения эмпатии высокий уровень выявлен лишь у 17% респондентов, что свидетельствует о чувствительности к нуждам и проблемам окружающих, великодушии. Такие подростки характеризуются развитой способностью идентификации себя с человеком, находящимся в затруднительном положении, мысленной постановке себя на его место и оказании на этой основе действенной помощи. Они способны к отзывчивости на переживания других людей. У 42% подростков выявлен средний уровень эмпатии. Для них характерны эмоциональные, непосредственные реакции на поведение других людей, сочувствие им, предугадывание их состояний. Подросткам со средним уровнем эмпатии свойственны контролируемые эмоциональные проявления. У 41% исследуемых подростков обнаружен низкий уровень развития способности к эмпатии. Для них характерно отсутствие чуткости и отзывчивости на переживания других людей. Такие подростки сдержанны и невозмутимы во многих ситуациях, в деятельности слишком центрированы на себе.

Заключение. Комплексный анализ позволяет сделать вывод о низком уровне психологической готовности современных подростков к инклюзивному образованию в средней школе (проявляется в слабом интересе к личности другого человека), недостаточно сформированном уважительном отношении к людям и их особенностям, низкой степени принятия индивидуальности другого при межличностном взаимодействии, отсутствии знаний об инклюзивном образовании, отрицательном отношении к возможности включения детей с особенностями в развитии в обычный класс, а также недостаточно развитом чувстве эмпатии. Практическая значимость исследования заключается в том, что сформулированные на основе анализа эмпирического исследования психологической готовности подростков к инклюзивному образованию в средней школе выводы могут

быть использованы при подготовке программ, направленных на формирование готовности подростков к принятию детей с ОПФР в условиях общего образования, что в свою очередь будет способствовать наиболее благоприятным условиям для развития инклюзивного образования в средней школе. Материалы исследования могут быть использованы в работе психолога, социального педагога и других специалистов учреждений образования.

© Маркевич О. В., 2016

Список цитируемых источников

1. Лемех Е. А. Психологическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования // Вестник МГИРО. 2014. № 2. С. 36—40.
2. Шалагинова К. С. Работа со здоровыми детьми по преодолению барьеров и стереотипов в отношении инвалидности как условие успешного перехода к инклюзивному образованию // Вестник практической психологии образования. 2013. № 3. С. 13—19.
3. Шалагинова К. С. Работа со здоровыми детьми в условиях перехода к инклюзивному образованию // Справочник педагога-психолога. Школа. 2013. № 5. С. 13—29.

Материал поступил в редакцию 01.02.2016 г.

УДК 376.112.4

О. Г. Петушкова, Г. В. Слепухина
ФГБОУ ВПО «МГТУ», Магнитогорск, Российская Федерация

ОТНОШЕНИЕ К ДРУГОМУ КАК ОСНОВА ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Введение. Процесс формирования личности осуществляется в ходе взаимодействия человека с окружающей средой, главным образом, с социальной, следовательно, все изменения в ней непосредственно касаются и личностного развития. Так, ориентация на жёсткие рыночные отношения повлекла изменения системы ценностей. Характерной для рыночных отношений становится конкуренция, которая проникает во все сферы жизнедеятельности, формирует презрение к слабым, зависть к сильным, чрезмерное честолюбие, стремление к внешнему успеху. В категорию «слабых» попадают дети с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). В процесс инклюзивного образования включены различные субъекты учебного процесса — руководители, преподаватели, обслуживающий персонал образовательного учреждения. Чаще всего, представители данной группы не умеют быстро реагировать на потребности учащихся с ОВЗ, иногда имеют предвзятое отношение и заниженные требования к таким ученикам. Например, части преподавателей свойственны непродуктивные социальные установки: установка игнорирования, которая обеспечивает минимизацию контактов; псевдоположительная установка, которая проявляется в снисходительном отношении к ученикам с ОВЗ. При этом именно позитивное отношение к другому (иному) является тем основанием, на котором выстраивается продуктивное взаимодействие в условиях интегративного обучения. Инклюзивная компетентность, базирующаяся на конструктивном отношении к детям с ОВЗ, со стороны учителей транслируется другим субъектам образовательного процесса, прежде всего одноклассникам, закладывая прочный фундамент кооперативного поведения, снимая эгоцентриацию, препятствующую росту личности. По мнению ряда учёных (Л. И. Анцыферова, А. Маслоу, С. Л. Рубинштейн, В. Франкл, К. Хорни и др.), центрированность на себе препятствует росту личности, её движению «вверх», к высшим ценностям [1].

Разрабатывая проблему развития человека как его стремление к уровню высших ценностей, С. Л. Рубинштейн подчёркивал, что уровень развития определяется тем, насколько «субъект является светом и теплом для других людей». Исходя из того, что каждый конкретный субъект определяется лишь через своё отношение к другому, высшее оценивается не по отношению человека к самому себе, не как простое самоусовершенствование, а с точки зрения того, как и что оно изменяет, усовершенствует в других людях [2, с. 215].

Основная часть. Стержнем личности, определяющим избираемые человеком жизненные цели, ценностные ориентации и способы самоутверждения, выступает тип направленности личности. В психологическом словаре направленность личности рассматривается как совокупность устойчивых и относительно независимых от наличной ситуации мотивов, ориентирующих деятельность личности. Направленность выступает как регулирующее начало поведения личности и его мышления, детерминируя и нравственные суждения об окружающем. Нередко на этой почве могут возникать конфликты между усвоенными в раннем детстве оценками каких-либо сторон и отношений окружающей действительности и оценками, которые возникли из формирующейся направленности.

Обязательным фактором формирования характера, указывал Б. Г. Ананьев, являются взаимоотношения человека с другими людьми, так как именно во взаимодействии формируются черты личности, интегрируемые в отношении к другим и к себе [3]. Отношение к другим людям может иметь альтруистическую или эгоистическую направленность, в зависимости от того, рассматриваются другие люди как цель или средство. Альтруистическая направленность определяет отношение к человеку как к ценности, позволяет утверждать само существование другого человека. Значимой характеристикой такого типа направленности является принятие другого человека. Под принятием мы понимаем положительное отношение одного человека к другому при адекватном восприятии его достоинств и недостатков.

Важным условием, определяющим принятие или непринятие других, является самоотношение, становление которого происходит в процессе взаимодействия ребёнка с другими людьми. Самоотношение существует в виде процесса постоянно меняющихся оценок и мнений относительно себя, знания своих достоинств и недостатков. В исследованиях Т. П. Гавриловой было выявлено, что принятие других находится в прямой зависимости от принятия человеком самого себя: непринятие других тем больше, чем меньше человек принимает самого себя. В случае непринятия себя человек вступает с другими в отношения неравенства, подавления, борьбы, нередко такие люди не считают с правом другого на самоуважение и могут отрицать это право за собой, позволяя использовать себя как средство. В этих случаях другие рассматриваются как обстоятельства жизни, которые могут препятствовать или способствовать успеху. Определяющим же в принятии других является позитивное самоотношение, положительное оценивание себя, знание своих достоинств и недостатков [4, с. 54].

Важнейшей составляющей образа себя является самооценка. Амбивалентность и дифференцированность самооценки, наличие или отсутствие фиксированности на ней рассматриваются как главные условия личностного благополучия и гуманного отношения к другим. В случае, если поддержание как высокой, так и низкой самооценки становится главным содержанием жизни человека, если самооценка опосредует все его поступки, непосредственное отношение к другому становится невозможным. Гуманное отношение к другому возможно только тогда, когда оценка самого себя отходит на второй план и не закрывает возможность непосредственного восприятия другого. Низкая самооценка самооправдывающегося человека может являться причиной высокого уровня тревожности, видения во всем непреодолимых препятствий, поглощённости собственными переживаниями. Зачастую такой человек склонен проявлять сочувствие «во внутреннем плане», не демонстрируя своего отношения к другому или же боясь проявлять свои чувства, а следовательно, не он способен к действенному сочувствию. Неуверенный, тревожный человек чаще всего испытывает эгоцентрические эмпатические переживания или проявляет сочувствие в неадекватной форме (аффективное сочувствие, экзальтированный альтруизм).

К установкам личности, определяющим её отношение к другим, также можно отнести локализацию контроля над происходящими событиями и социально-психологическую толерантность (терпимость). Нетерпимость в значительной мере обусловлена стереотипами личности, негативными установками межличностного оценивания. На её проявление могут влиять такие черты характера как агрессивность, эгоцентризм, доминантность и др.

Всё это позволяет нам сделать вывод, что отношение к другому может быть рассмотрено в качестве одного из оснований инклюзивной компетентности и находится в тесной зависимости от отношения человека к самому себе, знания им своих особенностей, принятия своих достоинств и недостатков. В тоже время образ «Я» личности обуславливается её отношением к другим личностям.

Важным условием, определяющим интенсивность и эффективность взаимодействия учителей и родителей в инклюзивном образовании, является то, каким каждый из них видит другого участника взаимодействия и какими качествами наделяет его образ. Для исследования представлений учителей, родителей и детей с ОВЗ друг о друге мы использовали методику «5 качеств» Л. Б. Филонова. Исследование проводилось в 2014/15 учебном году в МОУ «СОШ № 12» г. Магнитогорска.

В результате опроса родителей о представлении ими образа учителя выяснилось, что большинство родителей ждут от учителей отзывчивости, способности к сотрудничеству, доброжелательности, т.е. умения выслушать как самих родителей, так и учеников, при необходимости помочь им либо дать мудрый совет. Для родителей не менее важно, чтобы учитель проявлял терпение, не позволял себе срывать плохое настроение на учениках. Важным качеством учителя родители считают проявление чуткости, любви к детям, умение найти индивидуальный подход к каждому ученику. Большинство родителей (60%) отмечают такое качество учителя, как справедливость, подразумевая, что учитель не должен разделять класс на любимых и нелюбимых учеников, дать возможность каждому реализовать свои способности. Поскольку учитель отвечает за учеников, пока те находятся в школе и за те знания, которые он им дает, половина родителей считают, что он должен быть ответственным, обладать хорошими организаторскими способностями и требовательностью. Около 30% респондентов считают, что учителя должны быть аккуратными, следить за своей внешностью, быть порядочными людьми, которые служили бы примером для своих учеников. Незначимыми качествами учителей, по мнению большинства родителей, являются квалифицированность, эрудированность, умение заинтересовать учащихся, т.е. для родителей, имеющих детей с ОВЗ, прежде всего ценны личностные качества преподавателя, связанные с позитивным отношением к другому, и менее значимы профессиональные.

От родителей своих учеников учителя ждут отзывчивости, желания сотрудничать, помощи в решении проблем, возникающих в процессе инклюзивного обучения, инициативы и активности родителей. Так, 63% учителей, принявших участие в исследовании, считают, что родители должны быть ответственными за своих детей и проявлять интерес к успеваемости последних, т.е. для учителей, работающих с детьми с ОВЗ, важным качеством является способность родителей оказывать помощь педагогу в организации различных дел, связанных с учебно-воспитательным процессом. Можно сказать, что учителя ориентированы на дело, профессионализм, в то время как родители детей с ОВЗ отдают предпочтение личностным качествам, связанным с позитивным отношением к ним и их детям.

Дети с ОВЗ отмечают, что учитель в первую очередь должен быть добрым и отзывчивым, понять и поддержать их в нужный момент. На второе место по значимости более половины опрошенных ставят такие качества учителя, как терпение, ответственность, эрудированность и уважение к ученикам. Для школьников с ОВЗ востребованными также являются принятие их и позитивное отношение.

От родителей большинство детей с ОВЗ в первую очередь также ожидают доброты и понимания. На втором месте по значимости для детей — щедрость родителей

по отношению к ним. Около 30% ждут от родителей справедливости и мудрости, далее отмечают, что родители должны любить своих детей, заботиться о них, дарить им ласку и нежность. Анализируя ответы, видим такой момент: дети желают находиться в «тепличных» условиях. Учителя должны проявлять чуткость и заботливость по отношению к ним, быть внимательным. Того же они ожидают от родителей.

При выделении родителями пяти наиболее значимых качеств у детей с ОВЗ были получены результаты, свидетельствующие, что таковыми являются доброжелательность и отзывчивость по отношению к людям, уважение к старшим. Около 60% родителей отмечают, что для них ценными являются трудолюбие и прилежание. Для родителей достаточно важно, чтобы их дети были нежными, ласковыми. Более половины всех родителей хотели бы, чтобы их дети никогда не лгали, поэтому они выделяют честность, искренность. Не менее важно для родителей стремление видеть своих детей достаточно общительными, умеющими строить отношения с окружающими их людьми.

Менее значимыми качествами своих детей родители считают целеустремлённость, внимательность и ответственность. Лишь 20% родителей полагают, что их дети должны обладать некоторой самостоятельностью.

С точки зрения учителей, самыми важными качествами учащихся являются уважение к людям и, в первую очередь, к учителю, а также дисциплинированность. На втором месте по значимости — честность и порядочность учеников. Не менее важна внимательность, наличие которой определяет степень усвоения учебного материала. Далее учителя выделяют добросовестное отношение учеников к процессу учения и проявление доброжелательности к людям, 16% учителей считают, что учащийся должен быть всегда готов прийти на помощь, откликнуться на просьбу. Наконец, незначительное количество учителей назвали умение сострадать и рассудительность и оценивают их как неотъемлемые качества идеального ученика с ОВЗ.

Большинство учителей от детей с ОВЗ ожидают проявления позитивного отношения к ним и к людям вообще, способности к эмпатии и добросовестности в учёбе.

Число качеств, которое могли употребить учащиеся, родители и учителя для описания друг друга как партнёров по школьному взаимодействию, не было ограничено, поэтому оно может служить мерой представленности образа партнёра в сознании субъекта оценки. Полученные нами результаты показали, что родители представляют учителей более чётко, полно и конкретно (16 качеств). В представлениях учителей о родителях учеников меньше полноты, но они достаточно конкретны (12 качеств).

Наименее качественны образы взрослых в сознании учеников: в первую очередь родителей, затем — учителей, что указывает на недостаточное развитие рефлексии как внутреннего плана взаимодействия. Это даёт нам возможность сделать вывод, что дети с ОВЗ, решая задачи общения со значимыми взрослыми, склонны больше опираться на самоотношение и самооценку, чем на ожидания взрослых, и, соответственно, проявлять меньшую эмпатию и толерантность в общении.

Заключение. Полученные результаты свидетельствуют, что не всегда родители и учителя относят качества, определяющие позитивное отношение к другому, к числу значимых, тогда как, по данным опроса, дети с ОВЗ ждут от родителей и учителей понимания, чуткости, доброты, уважения и отзывчивости.

Можно говорить, что в настоящее время родители и учителя не готовы принять, что отношение к другому, так же, как и другие аспекты личностного развития, находятся в тесной зависимости от характера их взаимодействия между собой и с детьми. Поэтому для всех субъектов учебно-воспитательного процесса важно наличие сформированного позитивного отношения к другому, что и должно являться основой инклюзивной компетенции.

© Петушкова О. Г., Слепущина Г. В., 2016

Список цитируемых источников

1. Анцыферова Л. И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психол. журн. 1999. Т. 20. № 1. С. 6—19 ; Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / под ред. Г. А. Балла

[и др.]. М. : Смысл, 1999. 425 с. ; Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 434 с. ; Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с. ; Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию. М. : Изд-во Б&К, 2000. 316 с.

2. Рубинштейн С. Л. Указ. соч. С. 215.

3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2001. 288 с.

4. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств. М. : Знание, 1984. 80 с.

Материал поступил в редакцию 02.02.2016 г.

УДК 376.3-316.45-053.4(043.3)

Л. П. Стасюк

ВНУ имени Леси Украинки, Луцк, Украина

ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Воспитание личности ребёнка — это и большая гуманистическая цель, и одновременно одна из самых мощных сил общественно-экономического, научно-технического и духовного прогресса общества. Суть одного из проявлений данного феномена состоит в том, что каждое новое поколение, вступающее в жизнь, должно подниматься на более высокий уровень образования, духовной культуры, физического совершенства и социальной активности. Этот сложный и многогранный процесс ставит перед воспитательной практикой новые теоретические и практические вопросы и проблемы, требующие немедленного решения.

Основная часть. Теоретической проблемой, решение которой имеет принципиальное значение для образования и воспитания подрастающего поколения нашей страны, является, прежде всего, выяснение сути социализации личности ребёнка как целостной системы в условиях общеобразовательной и специальной школ, поскольку в последние годы количество детей с нарушениями зрения, к сожалению, непрерывно растёт. Насущным проблемам социализации были посвящены работы таких учёных, как Г. Андреева, Н. Андреевкова, И. Коц, О. Кушак, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, В. Москаленко, А. Мудрик, а также известных педагогов, среди которых В. Сухомлинский, А. Макаренко, С. Шацкий. Широко исследуются проблемы социализации личности в зарубежной науке (Ф. Гиддинс, Г. Тард, Д. Томпсон, Т. Парсонс, Ч. Кули, У. Томас, Дж. Г. Мид). Проблему особенностей воображения лиц с глубокими нарушениями зрения изучали известные тифлопедагоги и психологи П. Вилле, К. Бюрклен, Е. Ермаков, В. Зайскаускас, М. Земцова, О. Литвак, Н. Морозова, С. Рубинштейн, В. Сорокин. Учёными обоснована закономерность зависимости воображения незрячих людей от объёма и качества накопленных представлений и жизненного опыта. Само представление, закрепляемое в образах памяти, реконструируется в образы воображения ребёнка с нарушениями зрения. На развитие воображения (как творческого, так и воспроизводящего) лиц с нарушениями зрения влияет то, что представлениям незрячих, которые формируются на повреждённой сенсорной основе, присущи фрагментарность, схематичность, низкий уровень обобщения и вербализм (А. Литвак, Е. Синева, В. Феоктистова). Новые требования к воспитанию на современном этапе инициировали национальную государственную программу «Образование» (Украина XXI века) с чётко определёнными позициями: в основе национального воспитания лежат принципы гуманизма, демократизма, единства семьи и школы по вопросам социализации ребёнка с особыми потребностями.

Следует отметить, что в практике современной науки проблема социализации личности младшего школьника рассматривается учёными в различных направлениях:

1) формирование личности ученика, готового к выполнению функций современных социально-общественных ролей и обязанностей гражданина своей страны; 2) формирование личности ребёнка с особыми потребностями, способного найти своё место в жизни, решать насущные проблемы.

Многообразие дефиниций понятия «социализация» свидетельствует не только о его сложности, но и о том, что к этому времени не разработана целостная и общепризнанная теория социализации. Содержание компонентов, механизмов социализации определяется социально-экономической структурой, этническими особенностями конкретных сообществ. Нашей целью является анализ исследования проблемы в психолого-педагогической литературе, выяснение особенностей социализации ребёнка с особыми потребностями в обществе.

Понятие «социализация» (от лат. *socialis* общественный), связанное с именами социологов Ф. Гиддинса и Г. Гарда, — не новое, было введено ещё в конце XIX века, чтобы отражать процессы привлечения лица в систему социальных ценностей в процессе воспитания, обучения и трудовой деятельности.

Сегодня социализация, как никакое другое понятие, отражает суть общественного прогресса вообще и становления нового общества и личности в нём в частности. При этом социализация, как научная категория, используется представителями широкого спектра наук: социологии, философии, психологии, экологии, педагогики, тифлопедагогики и др. Это объясняется разными подходами к пониманию возможностей, потребностей и интересов человека и общества, их отношения к природной среде и преобразующей деятельности, направленной на улучшение экологического состояния в окружающей среде. Социализация рассматривается как целостная система, имеющая общее, национальное, философское и другие направления, формирующие человека как социальную личность с её мировоззрением, пониманием своей миссии в общественной жизни.

При разностороннем толковании этого понятия в современной научной педагогической литературе обращаем внимание, что единодушного объяснения сущности его содержания мы не находим, т. е. понятие «социализация», на наш взгляд, — сложный и многогранный феномен.

Так, социологи понятие «социализация» рассматривают как процесс формирования основных параметров человеческой личности (сознания, чувства, склонностей, способностей, готовности к практической деятельности и т. д.) на основе обучения и воспитания, усвоения социальных ролей, в результате чего человек превращается в члена современного ей общества, обеспечивая преемственность исторического опыта. Философы в понятие «социализация» вкладывают широкий смысл — становление человека как социального существа в процессе филогенеза. Так, С. Батенина в человеческой сущности выделяет два основных признака — социальный и биологический, считая социальный признак главным фактором, определяющим сущность личности, всё специфически человеческое в ней, что способствует включению её в различные системы социальных отношений, усвоение социального опыта и социальной активности. Процесс становления личности ребёнка педагогическая наука трактует как процесс усвоения индивидом социального опыта, овладения современной культурой познания мира, производительного труда, гуманных отношений.

Различные толкования этого понятия в теоретическом плане свидетельствуют о широком интересе науки к изучению сути процесса социализации, аспектов и направлений его исследования. На сегодня социализация личности ученика характеризуется тремя неразрывно связанными аспектами: философским (А. Асмолов, С. Батенина, Я. Гилинский, С. Дмитриев, М. Каган, В. Москаленко, В. Шепель и др.), психологическим (В. Куевда, Л. Божович, М. Смирнов, В. Шубинский и др.), педагогическим (Б. Ананьев, И. Бех, Л. Гордин, И. Коц, Р. Прима и др.) и социологическим (О. Дорошенко, М. Касьяненко, А. Киричук, А. Литвинюк, Т. Мацейко, А. Мудрик, В. Сухомлинский, А. Харчев, Я. Щепанский).

Философский аспект социализации личности ребёнка требует осознанной философии сути воспитания, исходя из определённой обществом философии человека и культуры.

При этом деятельность является исходной позицией, которая рассматривает психологический аспект социализации, где наиболее широко проявляется личностная природа познания действительности.

В методическом плане философский аспект очень важен, однако для нас актуальным является педагогический аспект социализации, являющийся деятельно преобразующим процессом, в котором ученик и учитель направляют усилия к выполнению социальных функций, к активному участию в социальном, нравственном развитии общества в целом.

Таким образом, основой механизма социализации личности младшего школьника является активно преобразующая деятельность, с помощью которой происходит привлечение к жизни общества, формирование социальных связей, овладение общими способами практической деятельности, развитие сознания и самосознания, становления систем социальной ориентации, стремление к решению различных проблем.

Поскольку социализация включает воспитание как целенаправленное воздействие на индивида в целях привития ему определённых навыков, умений, она существенно дополняется в этом случае практикой социальной деятельности индивида, участием его в различных неформальных группах и т. п. Следует отметить большую автономию индивида в процессе социализации. Как член общества, как его продукт, он может самостоятельно выбирать для себя те или иные установки и ценности, имея ориентиром общепринятые, и учитывая собственные желания.

В процессе социализации индивид играет как пассивную (усвоение социального опыта, восприятия норм и пр.), так и активную роль (выработка определённой системы ориентаций в социуме, установок поведения и т. п.). Несмотря на то, что эта активность сосредоточена преимущественно на совершенствовании и не распространяется на среду социализации, нельзя не согласиться с утверждением Н. Андреевской, что социализация невозможна без активного участия самого человека в процессе усвоения социального опыта, т. е. социализация, по своей сути, является самореализацией индивида в процессе активной учебно-воспитательной и практической деятельности.

Учёные в исследовании социализации как процесса становления человека выделяют аспекты, важные с точки зрения социальных контактов индивида с семьёй, сверстниками, учителями. Исходя из этих позиций, можно определить структурные компоненты социализации: социальное познание; овладение определёнными навыками практической деятельности; интернализация определённых форм, позиций и ролей; выработка ценностных ориентаций и установок; непосредственное включение ребёнка в активную творческую деятельность [1].

Итак, вполне обоснованно утверждать, что становление личности происходит только благодаря включению её в различные виды познавательной, творческой, преобразующей деятельности, направленной на овладение общественным опытом, и одновременным выявлением в этой деятельности высокой личностной активности. При этом социализация каждого индивида происходит в той мере, в которой он овладевает содержанием общественных отношений, культурой поведения в обществе и в среде, поскольку её специфика заключается в непосредственном взаимодействии человека с социальным и природным окружением. Социализация как целостный процесс синтезирует социальные условия и деятельность индивида в единую теоретическую систему, основными компонентами которой, как отмечает И. Кон, являются: содержание деятельности ребёнка; круг его общения, что выражается в структуре его социальных ролей; содержание и структура его самосознания.

В реальном педагогическом процессе социализации индивид не просто усваивает социальные роли, нормы, свойства, социально адаптируется, но и овладевает наукой, изменяя себя и окружающую среду, создаёт что-то новое. Здесь срабатывает «деятельностная модель», собственная активность и вариативность поведения, моральные размышления личности на всех этапах её развития, которые дают социальные и личностно

значимые результаты. Этим подтверждается, что социализация имеет решающее значение в формировании личности только тогда, когда она основывается на потребностях саморазвития и самосовершенствования, напрямую связана с осознанием собственного «Я», своего активного участия в социальном и нравственном развитии общества, т. е. начинает действовать психологический механизм саморазвития личности, в основе которого лежит ценностно-смысловое самоопределение, поскольку именно оно производит обратное влияние на её социальное, психологическое, нравственное развитие, процесс активной трудовой деятельности.

Сущностная характеристика процесса социализации проявляется в том, чтобы возбуждать активность формирующей личности, стимулировать, привлекать её к положительным видам деятельности, направленным на овладение общественным, историческим опытом, что свидетельствует о приобретении специфических характеристик, присущих системе социально-педагогических процессов.

Исследования социализирующих механизмов в практике школы длительное время были ограничены узким кругом вопросов, не выходящим за пределы объяснения средств активизации воспитательного процесса. Значительные изменения в социально-экономической и образовательной сфере Украины привели к углублению тематики исследований. В частности, в научно-педагогической литературе наряду с терминами «воспитание», «развитие», «формирование» начали применять термин «социализация» личности школьника. На наш взгляд, содержание этих понятий не может подчиняться единому определению. Попытки определить объём этих понятий, установить их взаимосвязи были осуществлены в исследованиях А. Бодалева, Л. Гордина, И. Кона, В. Москаленко, Л. Новиковой, Р. Примы, И. Харламова и др.

Выполняя решение II съезда ассоциации тифлопедагогов, совместными усилиями Национальной ассамблеи инвалидов Украины, Волынской областной организации «УТОС» и других государственных и негосударственных организаций в октябре 2010 г. была проведена Международная научно-практическая конференция «Современный мир и незрячие: развитие личности в контексте тифлологии» [2]. Через год по инициативе ассоциации и при поддержке Национальной ассамблеи инвалидов Украины, Волынской областной организации «УТОС» в г. Луцке состоялась Международная научно-практическая конференция «Современный мир и незрячие: человек с инвалидностью в правовом государстве». В феврале 2016 г. на базе Педагогического института Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки при содействии научно-исследовательской лаборатории специального и инклюзивного образования прошла конференция «Инклюзивное образование Украины: проблемы и перспективы развития». Учёными и практиками были рассмотрены следующие вопросы: 1) проблемы обеспечения защиты прав людей с инвалидностью в соответствии с Конвенцией ООН; 2) просветительно-воспитательная работа как психолого-педагогическая проблема тифлологии; 3) инновационные технологии в социальной и профессиональной реабилитации людей с инвалидностью; 4) влияние современного информационного пространства на развитие личности с особыми образовательными потребностями.

Конференцией был определён круг проблем по защите прав людей инвалидов по зрению, основные из которых: недостаточная обеспеченность образовательных учреждений для детей с нарушениями зрения учебниками, тетрадями, тифлотехникой, методической литературой; отсутствие условий для участия во внешнем независимом оценивании знаний незрячих абитуриентов наравне со зрячими; низкие перспективы трудоустройства незрячих людей в современных экономических условиях [2].

Для решения указанных проблем участники конференции обратились за помощью в соответствующие государственные учреждения.

Заключение. Понятие «социализация» значительно шире по содержанию, чем понятие «воспитание». Утверждая это, мы исходим из того, что воспитание является важным внешним фактором формирования личности, наряду с социальной и природной

средой, при этом акцентируется роль внешнего целенаправленного воздействия на ученика, с помощью которого ребёнку с особенными потребностями пытаются привить определённые черты и свойства. Социализация же рассматривается и как социально контролируемый процесс целенаправленного воздействия на личность, и как стихийные, спонтанные, осуществляемые в различных целенаправленно организованных формах действия, через которые индивид вовлекается в культуру, историю своего края, становится полноправным членом общества, когда осуществляется своеобразный процесс самосовершенствования. К тому же в понятии «социализация» отмечается двустороннее взаимовлияние индивида и общества, в результате чего он не только обогащается общественным опытом, но и реализует себя как личность через общественно полезную деятельность, в том числе по отображению окружающей среды, адаптированной к себе. Социализация же ребёнка с нарушениями зрения имеет свою специфику, которая связана с особенностями социального окружения, школы и, одновременно, социальной активностью учащихся в повседневной жизни.

© Стасюк Л. П., 2016

Список цитируемых источников

1. Лукашевич М. П. Социализация. Воспитательные механизмы и технологии : учеб.-метод. пособие. М. : ИЗИН, 1998. 112 с.
2. Современный мир и незрячие: человек с инвалидностью в правовом государстве : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. // Теория и практика тифлопедагогики. Информ. бюл. Всеукраин. обществ. организации «Ассоциация тифлопедагогов Украины». 2012. № 6.
3. Там же. С. 53—57.

Материал поступил в редакцию 01.02.2016 г.

УДК 159.922.7

В. Ф. Черник
БГПУ, Минск

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПРИОБРЕТЕНИЯ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Введение. Будучи самостоятельным направлением, изучение нарушений способности к обучению и поведения детей бурно развивается [1]. Это обусловлено тем, что проблемы в обучении испытывает значительное количество школьников, что связано со слабой способностью к обучению, с сенсорным дефицитом (сниженное зрение, слух), плохой организацией учебного процесса (педагогическая запущенность, недостаточная мотивация обучения), повреждением мозга ребёнка, психическими дисфункциями. Группы школьников с нарушением приобретения учебных навыков являются объектом психолого-педагогического, нейропсихологического, физиологического и генетического исследования. У детей с проблемами в обучении резко увеличилось количество девиаций в поведении, в связи с чем возникает необходимость исследования и анализа причин данной закономерности и реализации коррекционных программ по их преодолению и предупреждению.

Основная часть. Основные факторы нарушения формирования учебных навыков у школьников: 1) недостаточная подготовленность к школе; 2) педагогическая запущенность; 3) хронические заболевания; 4) органическое повреждение мозга и нарушение

формирования отдельных психических функций; 5) отсутствие познавательной деятельности; 6) нарушения формирования школьных навыков; 7) психоэмоциональные расстройства; 8) двигательные нарушения и др.

Наличие в онтогенезе ребёнка минимальных органических повреждений мозга приводит к нарушению высших корковых функций (внимания, мышления, памяти, речи, приобретения навыков письма, чтения и др.). Хронические заболевания, аномалии зрения могут привести к задержке темпов созревания функциональных систем, задействованных в формировании учебных навыков школьника. Особое значение для успешной учебной деятельности имеет созревание нейрофизиологических функциональных систем, являющихся основой, на которой базируются высшие корковые процессы. Отставание темпов формирования функциональных систем также приводит к отсутствию устойчивых связей между теми функциональными системами, которые имеют отношение к учебной деятельности, что может стать причиной школьной неуспеваемости.

Нельзя исключить роль средовых, в том числе социальных, факторов в неуспеваемости детей. Среди них особенно следует отметить педагогическую запущенность, неправильную организацию учебных процессов.

В связи с тем, что проблемы в обучении имеет значительное число детей, педагогами и психологами должны быть изучены теоретические и практические аспекты выявления у детей нарушений способности к обучению. Современные школьники испытывают трудности в обучении по разным причинам, в первую очередь в связи с нарушением способности к обучению. Они могут испытывать трудности в обучении из-за плохого зрения, неправильного построения учебного процесса, недостаточной мотивации обучения, генетической неспособности к обучению, нарушения способности к обучению из-за повреждений мозга в пре- или постнатальном периоде.

Проблемы с обучением возникают у 7—15% школьников. Особую группу составляют дети только с нарушением способности к обучению. У них не нарушены умственные способности, не снижено зрение, развитие и воспитание протекает в обычных средовых условиях. Выделяют три группы детей с нарушениями способности к обучению: 1) дети, испытывающие трудности в приобретении навыков письма, чтения, счета и вычислений; 2) дети, у которых отмечается гиперактивность и дефицит внимания. Они в течение урока не могут выполнять задания и испытывают трудности в обучении. Вследствие нарушений поведения и дефицита внимания у них возникают проблемы в приобретении учебных навыков; 3) дети, у которых наблюдается нарушение памяти: моторной, зрительной, слуховой, логической [2].

Обнаружено множество различных причин, вызывающих трудности в обучении [3]. Например, нарушения чтения имеют неврологическую природу, что связано с недоразвитием угловой извилины (центр чтения). Аналогичное явление наблюдается при недоразвитии центра письма.

Неспособность к обучению часто имеет нейрофизиологическую природу и является следствием дисфункции центральной нервной системы, в частности её повышенной возбудимости, эмоциональности и снижения внимания. На электроэнцефалограмме фиксируются слабые изменения в разных участках мозга, и это даёт основание предполагать, что трудности обучения возникают чаще как следствие отклонений в развитии нейронов коры в пренатальном периоде и реже как результат органических повреждений мозга.

Трудности в обучении могут быть связаны с сенсорным дефицитом (например, дистрофические заболевания сетчатки глаз, сложная близорукость и др.), социальными проблемами, общей неспособностью к обучению и неблагоприятными внешними условиями (влияние психогенных факторов, например плохое отношение к ребёнку со стороны учеников или учителя).

Генетические исследования свидетельствуют о возможной роли наследственных факторов (генотипа) в возникновении общей неспособности к обучению. Данные по семейным исследованиям (братья, сёстры и родители детей с трудностями обучения) доказывают генетическую природу в нарушении приобретения учебных навыков [4].

Родственники детей с частыми ошибками письменной и устной речи, неспособностью решать математические задачи, заиканием и другими проблемами нередко имеют такие же нарушения. Исследования электроэнцефалограмм различных зон мозга показали наличие в области угловой извилины (теменной доли) во время вербальной нагрузки нарушения альфа-ритма, что связано с трудностями овладения чтением.

Определены виды нарушений приобретения учебных навыков. Дислексия — неспособность приобрести нормальные навыки чтения, а в ряде случаев и письма. Различают первичную, или специфическую, и органическую дислексию. Первичная, или специфическая, дислексия (специфическая задержка чтения) имеет генетическое происхождение и связана с тонкими дефектами нейронов соответствующей зоны коры. Без специального вмешательства этот вид дислексии остаётся постоянным. Органическая дислексия (общая отсталость в чтении) имеет неврологическую природу, так как является результатом повреждения групп нейронов (нейронных ансамблей) соответствующей зоны мозга ребёнка (после инфекционной болезни, патологических родов). Общая отсталость в чтении с одинаковой частотой встречается как у мальчиков, так и у девочек, а специфическая задержка чтения среди мальчиков встречается чаще. Дислексия сочетается с нарушением речи, произношения слов, правописания.

Основные симптомы дислексии следующие: замена букв, например *тевочка*, *одувантик*; наличие путаных букв, например читают *кот* как *ток*; побуквенное чтение, например *д-е-р-е-в-о*; искажение звуковой структуры, например *паровоз* как *парвоз*; пропуски букв, например, *скамейка* — *камейка*; перестановка звуков, например *канавка* — *канана*; спутанная ориентировка «вправо—влево»; спутанный порядок месяцев в году, дней недели и др.

К возрастным физиологическим факторам дислексии относят нарушение нормального процесса роста и созревания определённых зон мозга (отсюда — низкая концентрация внимания); особенности темперамента — импульсивность и отвлекаемость; к генетическим — нарушения чтения у некоторых членов семьи; к средовым факторам относят социальные (ограниченность общения и отсутствие культуры чтения в семье, психологический климат в школе).

По данным нейрофизиологических и неврологических исследований выделены две формы дислексии: дефицитарная и дислексия задержки нервного развития [5]. Дефицитарная дислексия возникает вследствие неправильной полушарной организации или аномального развития нейронов и контактов между нейронами. В этом случае имеет место связь дислексии с мозговыми дисфункциями. Дислексия задержки нервного развития вызвана замедленным созреванием мозга (структур мозга и нейронов различных зон коры, особенно лобных долей), нарушениями связей между зрительными и слуховыми зонами коры. Дислексия задержки нервного развития предполагает, что у ребёнка есть возможность развивать способность к чтению и в более позднем школьном возрасте.

Назовём виды нарушения письма. Исследованиями было показано, что среди детей с проблемами обучения 7% испытывают трудности с чтением и 5% — с письмом и счётом [6]. К нарушениям письма относят дисграфию, которая включает такие трудности, как неспособность копировать форму, соблюдать пропорции, выполнять даже простые чертежи, схематические изображения, в начальных классах даже правильно держать ручку. Некоторые дети с дисграфией могут писать правильно, но очень медленно. Поэтому считается, что нарушение тонкой моторики рук является основным симптомом при дисграфии. Другие дети плохо различают звуки в словах, поэтому они не могут понять, как изменение в звуковом составе меняет смысл слова, и делают ошибки при письме. Например, пишут *шар* вместо *жар*, или *ню* вместо *тью* и т. д. При письме путают чёрточки в буквах (*ц* — *ш*; *и* — *ш*) и др.

На основе наблюдений над семьями установлена генетическая обусловленность дислексии и дисграфии и возможность её сохранения в течение всей жизни. Есть доказательства того, что созревание мозга у детей с дислексией и дисграфией протекает замедленно или неправильно. Приобретённую неспособность к чтению и письменной речи

связывают с повреждениями нейронной структуры мозга, обычно в левой теменно-затылочной области. Частой причиной изменённой работы областей мозга, приводящей к дислексии и дисграфии у школьников, ученые считают гипоксию, возникшую до или во время рождения ребёнка, вызывающую диффузные повреждения ансамблей нейронов, которые могут проявляться в дошкольном и младшем школьном возрасте. При взрослении у школьника, страдающего дислексией или дисграфией, возникает множество проблем с общей успеваемостью, а также личностной, трудовой и социальной адаптацией. При дислексии и дисграфии с детьми необходима интенсивная коррекционная работа.

К нарушениям способности выполнения математических заданий относят дискалькулию — нарушение способности выполнить математические задания. Возникают трудности при выполнении арифметических операций, иногда даже при написании цифр и их чтении, выполнение действий в неправильной последовательности, трудности в оперировании цифрами при вычитании, сложении и др. Выделяют несколько форм дискалькулии: вербальная (неспособность называть математические знаки и понимать связь между ними); идеогностическая (неспособность понимать математические понятия, производить умственные вычисления); операциональная (неспособность выполнять математические операции). Причиной различных форм дискалькулии является нарушение математических способностей вследствие дисфункции в основном лобных отделах коры мозга, обеспечивающих развитие соответствующих возрасту математических способностей, без нарушения общих умственных способностей.

Для коррекции школьной неуспеваемости педагог должен обладать определённой суммой знаний, чтобы диагностировать у детей нарушения способности к обучению и поведения и построить стратегию коррекционной работы. Ему необходимо проконсультировать об этом родителей, которые, в свою очередь, совместно с детским психоневрологом, психологом должны выяснить, с какой патологией мозга может быть связана школьная неуспеваемость. В случае выраженной патологии нервной системы ребёнок нуждается в лечении. При соответствующей работе с ребёнком его состояние может быть компенсировано. Так, если имеют место средовые причины неуспеваемости в школе, то их можно устранить с помощью благополучной социальной ситуации развития ребёнка (отдых на природе, посещение театров, выставок, экскурсии, занятия физической культурой и др.). Наоборот, неблагоприятная средовая ситуация развития может привести к усугублению имеющихся отклонений. При наличии неблагоприятного социального фактора необходимо ребёнка поместить в оздоровительный лагерь и др.

Нарушениям приобретения учебных навыков часто сопутствуют девиации поведения школьников. Среди многообразия нарушений поведения у младших школьников следует отметить наиболее распространённые: гиперактивность и дефицит внимания, тики, фобии, негативизм, нарушения пищевого поведения.

Гиперактивность и дефицит внимания, или гиперактивное расстройство с дефицитом внимания (далее — ГР и ДВ), — наиболее широко распространённая форма нарушения поведения детей, проявляющаяся в виде двигательной расторможенности. Современные школьники ведут себя часто импульсивно, у них недостаточно развита мелкая моторика, а внимание ослаблено. Дефицит внимания проявляется в неспособности сосредоточиться на изучаемом материале в течение определённого времени, ГР и ДВ взаимно дополняют друг друга и связаны с нарушением нервных центров регуляции психических функций. По данным неврологических исследований, гиперактивность и симптомы нарушения внимания могут быть связаны с лёгким поражением мозга в перинатальном периоде или с минимальными мозговыми дисфункциями. Симптомы гиперактивности проявляются уже в первые два года жизни в виде чрезмерной двигательной активности. Ребёнок раньше начинает ходить, забирается в различные места, ёрзает, хватает предметы руками, а затем их отбрасывает. В классах общеобразовательной школы количество детей с такими нарушениями может достигать до 30%. Они часто отвлекаются и выключаются из учебного процесса. У них наблюдается задержанное развитие моторики и её несоответствие возрастным нормам. Отмечаются нарушение плавности движений,

замедленность их выполнения, трудности при переключении с одного вида деятельности на другой, расстройства в приобретении школьных навыков при расширении или углублении учебной программы, недостаточная ориентировка в восприятии условия математической задачи и в её решении и др. Кроме того, выражена недостаточность функциональной системы, отвечающей за организацию активной учебной деятельности в соответствии с поставленной задачей, поддерживающей внимание и тормозящей импульсивное поведение.

Для постановки диагноза ГР и ДВ используют три группы симптомов: 1) невнимательность; 2) гиперактивность и импульсивность; 3) недостаточные адаптационные возможности в ученическом коллективе. Характерно снижение тормозящего влияния коры на подкорковые образования, что приводит к увеличению двигательной активности. Некоторые исследователи рассматривают гиперактивность как незаконченность развития коры головного мозга, проявляющуюся в виде психомоторного беспокойства [7]. Первые симптомы таких нарушений поведения обнаруживаются с 3 до 7 лет, максимально же они проявляются в 6—7-х классах. Выражаются импульсивность, дисциплинарные нарушения: дети могут ходить по классу и не соблюдать многих других правил поведения в школе. К 8—9-му классу симптомы могут уменьшиться или исчезнуть. В изменённой форме возникшие в детстве сдвиги поведения могут сопровождать человека в течение жизни.

К специфическим симптомам ГР и ДВ следует отнести сверхчувствительность к раздражителям, пониженное чувство страха, нарушенное чувство дистанции при общении. Отдельные умственные способности могут быть ослаблены. Высокая отвлекаемость во время занятий мешает ребёнку концентрировать внимание при выполнении заданий дома и в школе. В коре головного мозга преобладает иррадиация возбуждения. Следует подчеркнуть ослабление тормозящего влияния коры на подкорковые структуры и, как следствие, избыточную двигательную активность. Поэтому гиперактивных детей с дефицитом внимания физиологи относят к подкорковым.

Следует отметить множество причин подобных нарушений: органическое повреждение мозга, наследственность, влияние никотина и алкоголя на эмбрион, плод, скудное питание, неблагоприятные условия для протекания беременности и др.

Выделяют несколько принципов общей коррекционной работы с детьми при нарушении приобретения учебных навыков. Прежде всего — опора на индивидуально-личностные особенности ребёнка. В коррекционной работе при организации форм деятельности должны учитываться индивидуальные особенности ребёнка, развитие его эмоционально-волевой сферы, темперамент, характер. При незрелости мотивационной сферы нужны дополнительные усилия педагога по формированию нужной мотивации, интереса к занятиям. При этом желательно сохранить старые формы деятельности, которые позволят временно перевести пострадавшую функцию на доступный для ребёнка уровень. Второй принцип — опора на предметную деятельность и её организацию. Усвоение материала, развитие умений и навыков должно осуществляться на основе методически грамотно построенной предметной деятельности школьника. К третьему принципу относим разработку коррекционных программ обучения. Программа служит средством управления развитием и представляет собой определённую последовательность операций, выполнение которых способствует формированию высших психических функций (речь, память, восприятие, внимание, зрительно-конструктивная деятельность и др.). Коррекционные программы должны быть составлены с учётом индивидуальных особенностей ребёнка или небольшой группы детей, имеющих одну и ту же нарушенную функцию. Ребёнком должны многократно повторяться упражнения, предусмотренные программой для закрепления навыка. Коррекционно-развивающее обучение необходимо организовывать с учётом четвёртого принципа — от простого к сложному. Следующий принцип использования игровой деятельности. Игра является ведущей деятельностью не только в дошкольном возрасте, но и у школьников. Поскольку во время игры в обучающий и коррекционно-развивающий процесс включаются эмоциональная

сфера ребёнка, взаимодействия детей, то и легче усваиваются и закрепляются учебные знания, развивается эмоциональная сфера. И наконец — эмоциональный контакт с ребёнком. Эмоциональное подкрепление предметной деятельности повышает активность работы мозга и работоспособность детей.

Можно выделить три основных этапа коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения приобретения учебных навыков: диагностический, установочный, коррекционный. На диагностическом этапе на основе данных наблюдения, тестирования психического развития проводится анализ функционирования мозга, развития высших корковых функций, разрабатывается индивидуальная для ребёнка коррекционная программа. На установочном этапе ребёнку и его родителям даётся установка на коррекционную работу, включающую снятие импульсивности, отклонений поведения, на доступном уровне объясняется смысл упражнений и заданий, которые должен выполнить ребёнок, а также консультаций детского психоневролога, устанавливается эмоциональный контакт с ребёнком и родителями. На коррекционном этапе осуществляется коррекционная работа в соответствии с методиками коррекционно-развивающего обучения [8].

Заключение. В связи с вышеизложенным актуальным является разрешение следующих практических задач: 1) выявление детей с субклинической формой отклонений в развитии высших корковых функций, нуждающихся в педагогической помощи приобретения учебных навыков, а также в помощи логопеда, детского психоневролога, нейропсихолога и в профилактике перехода нарушений в клиническую форму; 2) поиск и учёт при организации жизнедеятельности ребёнка основных факторов, вызвавших отклонения в развитии высших корковых функций. Для решения данных задач необходимо проводить соответствующие наблюдения и исследования, в частности, анализ и оценку симптомов нарушения высших функций коры. Обнаруживаемые педагогом речевой дефицит, нарушения письма и выполнения школьником арифметических заданий, наличие гиперактивности и пониженного внимания свидетельствуют о необходимости проведения синдромного анализа. Такое исследование позволяет установить связь данного нарушения высшей корковой функции с работой той или иной мозговой зоны и соотнести его с тем или иным известным в науке мозговым синдромом, вызывающим нарушения приобретения учебных навыков. Далее детям с нарушениями высших корковых функций потребуются помощь узких специалистов (детского психоневролога, психотерапевта, логопеда и др.). Известен также сравнительный метод, который предполагает сравнение результатов обследования ребёнка со средними данными одновозрастной группы детей.

Выявление различных нарушений приобретения учебных навыков требует нейропсихологической подготовки школьных психологов и педагогов.

© Черник В. Ф., 2016

Список цитируемых источников

1. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М. : 1985. С. 27—34 ; Микадзе Ю. В.: 1) Нейропсихологическая диагностика способности к обучению. Вестник МГУ. Сер. 14. Психология, 1996. № 2. С. 46—50 ; 2) Нейропсихология детского возраста. СПб. : Питер, 2014. 288 с. ; Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М. : Академия, 2002. 232 с.
2. Микадзе Ю. В. Нейропсихологическая диагностика способности к обучению. С. 46—50.
3. Лебединский В. В. Указ. соч. С. 27—34 ; Микадзе Ю. В.: 1) Нейропсихологическая диагностика способности к обучению. С. 46—50 ; 2) Нейропсихология детского возраста. 288 с.
4. Лебединский В. В. Указ. соч. С. 27—34 ; Микадзе Ю. В. Нейропсихологическая диагностика способности к обучению. С. 46—50.
5. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста. 288 с. ; Семенович А. В. Указ. соч. 232 с.
6. Микадзе Ю. В. Нейропсихологическая диагностика способности к обучению. С. 46—50.
7. Там же.
8. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста. С. 152—198 ; Семенович А. В. Указ. соч. С. 212—230.

Материал поступил в редакцию 01.02.2016 г.

УДК 37.015.3

М. В. Швед
ВГУ имени П. М. Машилова, Витебск

ПРЕОДОЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСКЛЮЗИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Анализируя понятие и процесс социальной эксклюзии, Ф. М. Бородкин предлагает определять их с двух точек зрения: во-первых, социальная эксклюзия рассматривается как логическая последовательность определённых стадий, глубины и выраженности определённой социальной депривированности; во-вторых, представляет собой причинно-следственную связь обстоятельств, которые переводят личность из нормального микросостояния в положение относительной социальной депривации, тем самым превращая её в жертву процесса социальной эксклюзии [1].

Рассмотрим понятие «эксклюзия» с различных позиций. С экономической точки зрения социальная эксклюзия представляет собой сложную корреляцию между рядом факторов: трудовая занятость, уровень доходов и социальная активность индивида. Экономический подход к анализу сущности диады «эксклюзия—инклюзия» распространился одним из первых, а образование в рамках данного подхода рассматривается как возможность дальнейшего трудоустройства депривированных в социальной жизни людей или имеющих высокую вероятность развития данной ситуации.

Социология в основе описания групп лиц, находящихся в потенциальных условиях социальной эксклюзии, использует количественные и качественные показатели и, в первую очередь, стремится к определению степени распространённости конкретной проблемы (в том числе социальной депривации). Социологический подход также учитывает и изучает воздействие общественных и культурных норм на различные варианты проявления социальной эксклюзии.

Изучение источников и факторов возникновения проблем, связанных с социальной эксклюзией, а также направлений их преодоления является основой политико-правового подхода. Данный подход также рассматривает и дифференцирует различные техники и стратегии преодоления различных вариантов социальной эксклюзии. Так, в либеральном течении преодоление эксклюзии людей видится через получение ими политической инклюзии (равный доступ к принятию решений) и оказания им психологической и социальной поддержки (тренинговая работа, психологическое консультирование, создание условий для личностного роста). В социал-демократическом движении инклюзия определяется как реализация социальных прав индивидов, в том числе через различные общественные движения и социальные акции. В рамках психолого-педагогического подхода социальная эксклюзия изучается не только с позиции тех, кого депривируют, анализируются также факторы и особенности поведения индивидов, проявляющих дискриминацию, нетолерантность по отношению к различным социальным группам.

Основная часть. Многие авторы (Х. Мюллер-Колленберг, Т. В. Фуряева, В. Р. Шмидт, Richard Rieser и др.) указывают факторы эксклюзии в условиях современного образования, которые можно проанализировать на различных уровнях. На макроуровне существует ряд противоречий между педагогическими технологиями и теми политическими и социальными задачами, которые стоят перед образованием; между достижениями науки в разработке концептуальных основ инклюзии и степенью и качеством их реализации в системе образования. На мезоуровне отмечается нехватка общественных организаций, деятельность которых была бы связана с преодолением сегрегации лиц с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР). Существующие образовательные программы не являются вариативными в достаточной степени и для детей с одарённостью, и для детей, имеющих трудности в получении образования, что не позволяет

учитывать их индивидуальные особенности. На микроуровне в обществе существуют установки, способствующие стигматизации различных групп лиц: лица с инвалидностью, этнические меньшинства и пр. Отмечается и достаточно высокая устойчивость стереотипного отношения к данным категориям лиц, чему, к сожалению, способствует недостаточная реализация индивидуального подхода и сравнительная оценка детей в условиях системы образования.

В Саламанкской декларации подчёркивается необходимость приёма в учреждения образования всех детей, вне зависимости от их особенностей (социальных, языковых, конфессиональных, интеллектуальных, физических и др.), причём школы должны находить максимально возможные пути включения детей с тяжёлыми интеллектуальными и (или) физическими нарушениями в образовательный процесс. Таким образом, главным принципом реализации инклюзивного образования становится совместное обучение детей во всех возможных случаях, причём обучение должно отвечать их потребностям и учитывать индивидуальные и личностные особенности [2].

Исследователь В. Р. Шмидт называет следующие положительные следствия инклюзивного образования, которые способствуют в том числе и решению проблем социальной эксклюзивности: 1) для детей с особыми образовательными потребностями — способствует формированию гармоничных межличностных отношений с людьми, развивает самоуважение, формирует принятие собственной индивидуальности, моделирует позитивные отношения между сверстниками, даёт возможность получать образование вместе со сверстниками; 2) для детей с нормативным развитием — формирует уважение к людям, имеющим иные способности и качества, развивает социальную ответственность, уважение к правам других, эмпатию, содействует развитию идентичности как основы толерантного отношения к другим; 3) для педагогов — способствует принятию идеи педагогики многообразия как положительной тенденции для образования, развивает креативность, формирует навыки партнёрского взаимодействия со специалистами смежных областей и ответственной реализации всех сторон учебно-воспитательного процесса, содействует преодолению стереотипности и монотонности труда; 4) для общества — реализация равных прав для всех индивидов, формирование новой системы ценностей — ценностей равенства, обучение приемам межличностного взаимодействия и сотрудничества и др. [3]

Одним из средств преодоления социальной депривации и стигматизации детей с особенностями развития является обеспечение опыта благоприятных межличностных отношений в условиях инклюзивного образования. Проблема формирования межличностных отношений как одно из условий развития личности является актуальной в педагогической науке (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, М. И. Лисина, А. В. Петровский, С. Р. Рубинштейн и др.). Широко изучен вопрос о межличностных отношениях, возникающих в группе сверстников на разных возрастных этапах: от детского сада до студенческих групп (В. В. Абраменкова, И. В. Гузина, Л. И. Донцов, Н. Б. Кедрова, Я. Л. Коломинский, Е. А. Коновальчик, Т. И. Репина, Т. В. Сенько). Современная образовательная парадигма, основанная на личностном подходе, одной из задач современной педагогики считает гуманизацию общения и взаимоотношений детей на основе равенства партнёров по общению, эмоционального доверия друг к другу.

В современной психологии предлагаются и получили широкое распространение следующие методы коррекции неконструктивной коммуникативной деятельности: игротерапия общения, метод конгруэнтной коммуникации, идентификационная психотерапия, игровая терапия, социальная терапия как средство реализации социального принятия личности членами коллектива, статусная психотерапия, поведенческая терапия, аутотренинг как способ формирования адекватной активности личности.

Анализ опыта реализации интегрированного обучения в ряде стран показал, что развитие коллективов классов интегрированного обучения и инклюзивного образования и формирование в них благоприятных межличностных отношений не происходит автоматически. Так, К. Камманн, Х. Мюллер-Колленберг в своих исследованиях приводят

примеры презрительного и завистливого отношения к детям с особыми образовательными потребностями со стороны сверстников из-за реализации в классах такого типа дифференцированного подхода к сложности учебных заданий и оценке их выполнения [4]. Gottlieb, Mamson подчёркивают наличие ряда случаев увеличения социальной эксклюзивности учеников с ОРФР при переводе их из специальной школы в класс инклюзивного образования [5].

Для выявления особенностей межличностных отношений в классах интегрированного обучения нами было проведено исследование, в котором приняли участие ученики младших классов интегрированного обучения г. Витебска и Витебской области — 825 детей, в том числе 84 ребёнка с ОПФР. Результаты исследования показали, что структура межличностных отношений в классах интегрированного обучения соответствует данной структуре в обычных классах и имеет следующие социально-психологические показатели: 94% классов имеют сверхвысокий, высокий и средний коэффициент взаимности и удовлетворённости отношениями, что указывает на большое количество устойчивых дружеских отношений в классе, 71% классов имеет средний и низкие показатели индекса изолированности, что свидетельствует о благополучии сложившихся взаимоотношений. Однако дети с ОПФР оказываются в существенно более неблагоприятном положении в системе межличностных отношений класса, чем их одноклассники. Большинство детей с ОПФР имеют низкую статусную категорию в системе межличностных отношений класса (91,5%), что свидетельствует об абсолютной или относительной изолированности их от системы межличностного взаимодействия класса, негативном или нейтральном отношении к ним одноклассников. Нахождение небольшого числа детей с ОПФР в группе «звёзд» (3%) в большинстве случаев связано с обучением в данных классах нескольких детей данной категории, взаимные выборы которых обеспечили высокий статус некоторым из них, что в свою очередь свидетельствует о наличии отдельной группировки данных детей в системе внутригруппового общения. Дети с ОПФР имеют низкие показатели коэффициента удовлетворённости отношениями (61%), что говорит об отсутствии у них сложившихся стойких дружеских отношений с одноклассниками. В ситуации выбора детей с ОПФР одноклассниками ведущими мотивами выборов являлись общая положительная оценка, дружеские отношения и наличие определённых положительных качеств, а интерес к совместной с ними деятельности выступает как мотив в редких случаях, т. е. дети с ОПФР не рассматриваются как потенциальные партнёры для совместной деятельности. Основными же причинами негативного отношения к детям с ОПФР названы неадекватное поведение данных детей в ситуациях внутригруппового общения, в учебной деятельности, отсутствие качеств, необходимых для успеха в совместной деятельности, низкая успеваемость, особенности внешнего вида и психофизического развития. По результатам проведённого исследования отношение к детям с ОПФР со стороны одноклассников лишь в единичных случаях было положительным или нейтрально-положительным, преимущественно оно характеризовалось как нейтрально-отрицательное и отрицательное. Таким образом, дети с ОПФР не могут самостоятельно адаптироваться в системе межличностных отношений класса интегрированного обучения: имеют низкий социальный статус, не рассматриваются одноклассниками как партнёры для совместной деятельности, неудовлетворены сложившимися отношениями, часты ситуации открытого негативного к ним отношения со стороны одноклассников. В большинстве случаев сложившиеся отношения можно оценить как нейтрально-отрицательные и отрицательные. Данная ситуация свидетельствует о необходимости организации работы по педагогической коррекции межличностных отношений в классах интегрированного обучения.

В формирующем эксперименте приняли участие 525 младших школьников, из них 60 детей с ОПФР. Целью проведённой экспериментальной работы было определение возможности использования специально организованной трудовой деятельности учащихся классов интегрированного обучения как средства педагогической коррекции межличностных отношений учащихся этих классов. Нами предусматривалась такая организация трудовой деятельности, при которой обеспечивался комплекс условий, необходимых для

приобретения учащимися классов интегрированного обучения опыта положительного межличностного взаимодействия. Педагогическая работа в экспериментальной группе включала несколько этапов. На первом, диагностическом этапе была проведена диагностика особенностей межличностных отношений в данном классе. На втором, основном этапе коррекционно-педагогической работы осуществлялась организация собственно трудовой деятельности, которая может быть групповой, подгрупповой и индивидуальной. Основными приёмами и условиями специальной организации трудовой деятельности в классах интегрированного обучения являются: поручение детям с ОПФР адекватно доступных трудовых поручений, избежание искусственной лёгкости (профилактика неадекватно-снисходительного отношения к ним со стороны нормально развивающихся учащихся); если в классе обучается несколько детей с ОПФР, при определении пар, подгрупп для выполнения трудового задания, необходимо избегать постоянного включения их в одну пару (подгруппу), что будет способствовать развёртыванию их взаимоотношений со всеми учениками класса; индивидуальную трудовую деятельность детей с ОПФР необходимо использовать как способ повышения их статуса в классе; использовать приём объединения отдельных индивидуальных работ в общую и др. Такая организация трудовой деятельности позволила формировать чувство уважения друг к другу, чувство личной значимости, что в свою очередь способствует развитию положительных межличностных отношений учащихся класса.

Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о существенных положительных изменениях межличностных отношений в экспериментальной группе, причём данные изменения отмечались не только в трудовой деятельности, но и в других её видах. Так, в трудовой деятельности 83% детей с ОПФР стали иметь благоприятный социометрический статус, в контрольной группе существенных изменений не произошло (94% детей с ОПФР относятся к неблагоприятной статусной категории). В досуговой деятельности 46% детей с ОПФР стали относиться к группе с благоприятным социометрическим статусом (30% — в учебной, 53% — в игровой деятельности соответственно). Следует подчеркнуть, что опыт положительных межличностных отношений в процессе совместной трудовой деятельности влияет и на систему межличностных отношений класса в целом.

Заключение. Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют, что специально-организованная трудовая деятельность учащихся классов интегрированного обучения, учитывающая психолого-педагогические особенности межличностных отношений учащихся класса и положения в данной системе детей с ОПФР, имеющая определённую систему зависимостей и коммуникативно-организационную основу, является средством педагогической коррекции межличностных отношений в классах интегрированного обучения. Реализация данного подхода к формированию межличностных отношений в классах интегрированного обучения и инклюзивных классах будет способствовать преодолению социальной эксклюзии детей с ОПФР.

© Швед М. В., 2016

Список цитируемых источников

1. Бородкин Ф. М. Преодоление социальной эксклюзии: новые подходы // Социол. журн. 2000. № 3/4. С. 5—17.
2. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество [Электронный ресурс]. URL: <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf> (дата обращения: 15.01.2016).
3. Шмидт В. Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании : учеб.-метод. пособие. М., 2006. 182 с.
4. Мюллер-Колленберг Х. Интегрированное образование в Германии : аргументы «за» и «против» // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2001. № 1. С. 50—60.
5. John W. Santrock. Child Development. 1996. 687 С.

ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА КАДРОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147:37.043.2

О. П. Бугаёва

ВГУ имени П. М. Машерова, Витебск

ПОНЯТИЕ И ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В данной статье профессиональное мышление будущего педагога инклюзивного образования рассматривается в контексте перехода нашего государства к инновационному развитию всей системы образования. В складывающейся ситуации перед педагогами появляется новое требование — умение решать педагогические задачи, возникающие в условиях образовательной инклюзии. Это обстоятельство определяет актуальность развития профессионального мышления будущих педагогов инклюзивного образования.

Основная часть. В статье мы предлагаем теоретический анализ и феноменологию понятия «профессиональное мышление будущего педагога инклюзивного образования». Для достижения вышеназванной цели применялись методы теоретического поиска: анализ нормативных правовых актов, социально-исторический, понятийно-терминологический, структурно-функциональный.

В последнее время учёные и практики всё более активно изучают возможности совместного обучения в общеобразовательной школе «особенных» учеников и их «нормальных» сверстников. При этом в отечественной педагогической практике всё чаще используется термин «инклюзивное образование», под которым понимается создание равных возможностей для получения образования всеми без исключения, включение в образовательный процесс всех детей вне зависимости от происхождения, культуры, религии, пола, нарушений развития. Важно, чтобы наличие в классе «разных» детей воспринималось участниками образовательного процесса не как проблема, а как благоприятная среда для формирования толерантности, подготовки детей к жизни в условиях социально-культурного разнообразия.

На 48-й сессии Международной конференции ЮНЕСКО по образованию (Женева, 25—28 ноября 2008 г.) под названием «Инклюзивное образование: путь в будущее» заявлялось, что специальное образование не обеспечит инклюзивности. Интеграция, которую обеспечивает преимущественно специальное образование, — это адаптация ребёнка к школе, инклюзия — двусторонний процесс. В нашей стране право на образование независимо от ограничений возможностей здоровья детей закреплено в Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (приказ № 608 от 22.07.2015) и Международном документе по защите прав людей с ограниченными возможностями, принятом ООН («О подписании Республикой Беларусь Конвенции о правах инвалидов», № 401 от 24.09.2015).

Основная идея инклюзивного образования заключается в исключении любой дискриминации детей. Данная идеология предусматривает адаптацию образовательной среды, обеспечение компенсирующих условий для детей, имеющих физические, сенсорные или ментальные нарушения. Отличительной чертой инклюзивного образования является то, что при реализации этого подхода школа адаптируется к ребёнку, а не наоборот. Сегодня крайне необходимо создать такие условия, чтобы система обучения имела возможность подстроиться под нужды конкретного ребёнка. Адаптация же образовательного пространства подразумевает не только приспособление физической среды, но и подготовку

педагогов. Таким образом, перед высшей школой возникает необходимость в выпуске специалистов, владеющих развитым профессиональным мышлением, способных самостоятельно адаптировать и передавать знания, осуществлять поиск, обнаруживать и решать проблемные ситуации, возникающие в ходе педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии.

Выявление сущности и содержания понятия «профессиональное мышление будущего педагога инклюзивного образования» требует определиться с категориями «профессиональное мышление» и «педагогическое мышление». Профессиональное мышление — это особый вид мыслительной деятельности, которому присуща способность к преобладающему использованию принятых именно в определённой профессиональной сфере приёмов решения проблемных задач; способов анализа профессиональных ситуаций; принятия профессиональных решений. Данный вид мышления предполагает такие особенности мыслительной деятельности, которые позволяют профессионалу решать задачи в определённой области на высоком уровне мастерства. Такие специалисты, как правило, способны к новаторству, открытиям нового и творчеству в профессиональной области [1, с. 64].

Проблеме педагогического мышления посвящено множество исследований, однако анализ научной литературы показывает, что у учёных отсутствует общее мнение по данному вопросу. Это свидетельствует о постоянном поиске исследователями научной истины, о широком диапазоне проблематики. Педагогическое мышление является разновидностью профессионального. Известно, что термин «педагогическое мышление» в педагогическую науку был введён К. Д. Ушинским, который говорил о необходимости выделения педагогического мышления в качестве объективно существующего специфического типа научного мышления, имеющего свой объект отражения, собственную систему принципов, законов и категорий, раскрывающих существенные связи и закономерности педагогических знаний. Л. В. Никитенкова характеризует данное понятие как способность педагога к решению разнообразных педагогических ситуаций. Е. К. Осипова подразумевает под ним специально организованную деятельность по разрешению педагогических задач. Близкой к нашему пониманию является формулировка, предложенная А. К. Марковой (это целостное видение педагогической ситуации, системный анализ ученика в соотношении его качеств, учёт зоны ближайшего развития, раскрытие и стимулирование внутренних его резервов саморазвития). В психолого-педагогических исследованиях педагогическое мышление, как правило, относят к разряду практических, которое, в отличие от теоретического, непосредственно включено в профессиональную деятельность учителя и реализуется в условиях конкретных, индивидуально-своеобразных ситуаций. Ю. В. Куони отметила, что задачей практического мышления является применение знаний всеобщего к частным ситуациям деятельности. Сложность, изменчивость и противоречивость педагогических ситуаций в условиях инклюзивного образования определяет специфический характер профессионального мышления будущих педагогов инклюзивного образования.

Обобщая вышеназванные положения, мы определяем понятие «профессиональное мышление будущего педагога инклюзивного образования» следующим образом: профессиональная характеристика будущего педагога, которая заключается в способности решать педагогические задачи и проблемные педагогические ситуации, возникающие в условиях инклюзивного образования.

Представленное выше знание указывает на ориентиры в организации процесса по развитию профессионального мышления будущих педагогов инклюзивного образования в системе высшего образования. В свою очередь отметим, что эта задача сложна и длительна в своей реализации, поскольку она требует существенных изменений и преобразований мыслительных категорий будущих специалистов инклюзивного образования: в познавательном плане (знания о специфике развития детей с особенностями психофизического развития, методах и формах взаимодействия с ними; способность к диагностике и интерпретации данных); мировоззренческо-ценностном (понимание ценности развития и саморазвития ребёнка с особенностями психофизического развития; поддержка

в достижении успехов; милосердие, отношение к личности учащихся как к высшей ценности; понимание состояний воспитанников в образовательном процессе); рефлексивно-методологическом (владение средствами регуляции деятельностной позиции учителя; целеосмысление; мотивированность; способность к анализу, самопознанию, самокритике и самосовершенствованию); прогностическом (способность к целеполаганию; прогнозированию; проектированию, моделированию инклюзивного образовательного процесса) [2, с. 64].

К трудностям, препятствующим становлению профессионального мышления будущего педагога в условиях инклюзивного образования можно отнести: 1) необходимость дополнения к сложившемуся информационно-репродуктивному подходу в преподавании дисциплин проблемно-методологического. Когда будущих специалистов учат поиску собственных путей, оптимальных для конкретных условий их практической деятельности; 2) для решения задач формирования профессионального мышления будущего педагога инклюзивного образования не используются возможности студенческих производственных практик; 3) отсутствует система методов обучения, которые позволяют включать профессиональное мышление в самостоятельную деятельность будущего педагога инклюзивного образования.

Заключение. Внедрение инклюзивного образования рассматривается в числе актуальных проблем современного образования. В нашей стране последовательно преодолевается институциональная сегрегация детей. Речь идёт, прежде всего, о детях с особенностями психофизического развития, обучающихся в специальных учебных заведениях. Однако проблема заключается не столько в том, как перевести в обычную школу детей, имеющих особые образовательные потребности, а скорее в том, как трансформировать обычную школу, чтобы она отвечала разнообразным потребностям всех учащихся. Необходимо не только создать специальные материально-технические условия, но и оказать реальную помощь и поддержку педагогам, не оставляя их один на один с проблемой внедрения инклюзивного образования.

Таким образом, в связи с переходом нашей страны к новым образовательным условиям существует объективная необходимость смещения акцента с профессионального «оснащения» будущего педагога, вооружения его готовыми формами деятельности, копирования имеющихся образцов, на развитие умения переосмысливать педагогическую деятельность, учитывая современные требования и запросы педагогической практики.

Поскольку современная образовательная среда ставит перед профессионалами задачу изменения традиционных представлений о содержании и формах обучения детей, то перед педагогической высшей школой стоит необходимость в развитии профессионального мышления будущих педагогов инклюзивного образования, владеющих определённым профессиональным мышлением, которое будет способствовать повышению эффективности их трудовой деятельности.

Анализ научной литературы указывает на широкую разработанность проблемы педагогического мышления, однако в психолого-педагогических источниках не уделяется достаточного внимания относительно проблемы профессионального мышления будущего педагога инклюзивного образования. В связи с этим нами дано рабочее определение данного понятия и выявлены основные проблемы, препятствующие развитию профессионального мышления будущего педагога инклюзивного образования.

© Бугаёва О. П., 2016

Список цитируемых источников

1. Лопанова Е. В. Развитие профессионального мышления педагога в процессе повышения квалификации // Сибир. пед. журн. 2008. № 1. С. 382—392.
2. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. М. : Просвещение. 1986. 128 с.

Материал поступил в редакцию 02.02.2016 г.

Н. И. Дегиль
БарГУ, Барановичи

ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Введение. В современных условиях проблема качества высшего образования исследуется и активно обсуждается. Специалист должен уметь как реагировать на происходящие изменения в той или иной сфере деятельности, так и проектировать эти изменения. Современный образовательный процесс требует эффективных технологий, призванных содействовать развитию творческих способностей студентов, формированию навыков самообразования и становлению профессионального самосознания, самоопределения. В основе системы организации обучения лежит компетентностно ориентированный подход, основными характеристиками которого являются практикоориентированный характер обучения; усиление самостоятельной работы студента; культивирование самообразования, развитие коммуникации, презентации, проектной деятельности, умение работать в команде.

Практика — одна из важнейших составляющих профессиональной подготовки любого специалиста. Она позволяет студенту практически попробовать свои силы в выбранной профессии, научиться применять в профессиональной деятельности знания, полученные на учебных занятиях. При прохождении практики студентам специальности «Социальная педагогика» не всегда удаётся найти общий язык с «трудными» детьми, с детьми с особенностями психофизического развития. Студенты отмечают нехватку навыков по применению полученных знаний в практической деятельности с данными категориями учащихся. В связи с этим достаточно остро стоит проблема практикоориентированного обучения и включения практикоориентированных заданий в учебный процесс, в том числе и в итоговый контроль.

Основная часть. Одной из приоритетных задач подготовки социальных педагогов в условиях высшей школы является способность решать профессиональные задачи не только на нормативно-конструктивном, но и на творческом уровне, не только с обыкновенными детьми, но и с детьми с особенностями психофизического развития. Для подготовки такого специалиста необходимо выстраивать систему взаимодействия между преподавателями и студентами, которая основана на гуманизме, сотрудничестве, доверии, партнёрстве, кооперации, равноправном диалоге.

Следует отметить, что в студенческом возрасте профессиональное самосознание зачастую складывается стихийно. Молодые люди ещё не пережили собственного опыта работы в избранной сфере, и представления о профессии складываются на основе сведений из средств массовой информации, на основе восприятия и анализа других людей (родителей, педагогов). Студенты младших курсов недостаточно полно представляют суть избранной профессии, те обязанности, которые им придётся выполнять.

По определению В. Д. Шадрикова, «люди, профессионально самоутвердившиеся, получают определённый жизненный стержень, в их жизни проявляется смысл, они могут реализовать себя в профессии и через профессию. Это вносит стабильность во внутреннюю жизнь, способствует формированию стереотипов поведения и отражающих их конкретных личностных качеств» [1].

Педагог социальный — специалист по работе с детьми и взрослым населением в социально-культурной и семейно-бытовой сферах. В соответствии с должностными обязанностями педагог социальный осуществляет педагогическую деятельность в части реализации программ воспитания, направленную на осуществление комплекса мероприятий по защите прав и законных интересов обучающихся, их воспитанию, образованию

и развитию в сфере ближайшего окружения: учреждении образования, семье, по месту жительства, в молодёжных и детских объединениях и т. д. Он обеспечивает социально-педагогическую помощь семье в развитии и воспитании ребёнка, выступает их представителем в учреждении образования, различных инстанциях, привлекая в этих целях других специалистов. Педагог социальный ведёт работу с обучающимися, находящимися в социально опасном положении, и их законными представителями в семье; организует учёт обучающихся, которые испытывают трудности в социализации, нуждаются в государственной помощи и защите, опеке (попечительстве), находятся в экстремальных ситуациях, и принимает адекватные меры по оказанию им социально-педагогической помощи. Он пропагандирует здоровый образ жизни и содействует его внедрению среди обучающихся, их семей; обеспечивает социально-педагогическую помощь лицам с особенностями психофизического развития и способствует их социальной адаптации в обществе. Педагог социальный содействует становлению и развитию у обучающихся общечеловеческих ценностей, общественно регулируемых норм и правил поведения в обществе, внутренней потребности в самовоспитании и самоконтроле; оказывает им помощь в организации различных видов социально значимой деятельности, свободного времени, социальном и профессиональном самоопределении, трудоустройстве, оздоровлении; оказывает консультационную социально-педагогическую помощь участникам образовательного процесса и др.

Исходя из методологической установки, согласно которой формирование профессиональной компетенции специалиста неразрывно связано с формированием соответствующих его личностных качеств и, в частности, профессионального самосознания, мы стремимся строить процесс профессиональной подготовки социальных педагогов как единство теоретической и практической работы со студентом. Такое единство осуществляется в коллективном сотворчестве студентов при решении ими вполне конкретных социально-педагогических задач. Сотворческая деятельность между преподавателем и будущими специалистами рассматривается нами как метод самостоятельной работы, позволяющий студентам полнее усвоить материал, стимулировать их интерес к участию в более глубоком исследовании. В процессе такой работы выявляются склонности студентов к определённой сфере деятельности, формируются навыки и вкус самостоятельного научно-творческого поиска будущего специалиста.

Творческое взаимодействие в ходе занятия — это креативная коммуникация, участники которой (преподаватель и студенты) представляют собой «Мы», не следующее из искусственной суммы личностных «Я», но являющееся их взаимовлиянием. Творческое взаимодействие представляется как процесс сотрудничества студентов между собой, студентов и педагогов в достижении общих целей. В такой деятельности развитие интереса к будущей профессии и возможности партнёров реализуются наиболее полно. Дополняя друг друга, они достигают качественно нового уровня развития [2].

В процессе обучения в учреждении образования «Барановичский государственный университет» студенты осваивают дисциплины, направленные на профессиональное становление личности: «Формирование профессионального самосознания социального педагога», «Основы инклюзивного образования», «Технологии социально-педагогической деятельности» и др. На кафедре педагогики во внеаудиторное время действует студенческий социально-педагогический совет (далее — ССПС), который рассматривается как своеобразная форма социально-педагогического сотворчества и условие формирования профессионального самосознания будущих социальных педагогов. Актуальность проблемы создания ССПС диктуется важностью расширения круга вопросов, отражающих деятельность социального педагога в учреждениях различного типа образования с несовершеннолетними, родителями, педагогами; повышением качества подготовки социальных педагогов в связи с низкой мотивацией их профессиональной деятельности. Поэтому уже с первого курса обучения будущие социальные педагоги приобретают практические навыки через ССПС, что позволяет сократить в дальнейшем период адаптации молодого

специалиста к новым условиям жизнедеятельности и быть конкурентоспособным на рынке труда [3].

Педагог социальный выступает в роли не только представителя определённого гражданского общества, но и его основного социального конструктора или социального инженера, своеобразного «зеркала» культуры общества и «зеркала» своей эпохи, с присущими им ценностями, мировоззрением, социокультурными установками. «Ведь профессиональная компетентность, — отмечает профессор А.И. Левко, — не сводится лишь к алгоритмической и бюрократической составляющей. Она включает в себя аналитическое, коммуникативное, духовно-нравственное и другое содержание, характеризующее не столько функцию, сколько исполняющую её личность. В ориентации на человека как самоцель и запрете рассматривать его лишь как средство и была заключена основная суть классического университета» [4].

Заключение. Профессиональное самосознание проходит путь от сознания через педагогическую деятельность к педагогической культуре профессионала. Формирование культуры педагогической деятельности будущего социального педагога требует подчинить учебный процесс формированию культуры мышления студентов, развитию интеллектуального потенциала, творческому конструированию.

© Дегиль Н. И., 2016

Список цитируемых источников

1. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека. М. : Логос, 2006. С. 89.
2. Иванова Н. С. Педагогическая поддержка качества профессиональной подготовки социальных педагогов // Альманах современной науки и образования. 2008. № 10. Ч. 2. С. 86—89.
3. Дегиль Н. И. Студенческий социально-педагогический совет: опыт сотворчества преподавателя и студента // Инновационные образовательные технологии. 2013. № 3 (35). С. 43—46.
4. Левко А. И. Социализация индивида как социально-культурный процесс и возможности его регуляции в социальной работе // Социальное образование: стратегии инновационного развития : сб. науч. ст. / РГСУ, филиал в г. Минске ; редкол. : С. А. Полетаев (гл. ред.) [и др.]. Минск, 2012. С. 28—36.

Материал поступил в редакцию 02.02.2016 г.

УДК 376.1

Т. А. Исакова, Д. А. Чехович
БГПУ, Минск

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Гуманистическая парадигма образования сосредоточена на создании условий личностного и профессионального развития субъектов образовательного процесса, укрепления их психологического здоровья, развития диалогического взаимодействия. Однако существует ряд проблем в эффективной реализации столь важных целей. Приходится говорить о вопросах, связанных с поступлением в педагогические университеты абитуриентов, не мотивированных на получение профессии педагога, о высоком уровне невротизации самих субъектов педагогической деятельности, о проблеме профессионального выгорания, профессиональной компетентности педагогов современной школы. Важным ресурсом в преодолении названных проблем выступает поиск путей и средств

повышения психологической культуры, укрепления и сохранения психологического здоровья всех субъектов образовательного процесса.

Основная часть. Сохранению и восстановлению психологического здоровья педагога в значительной степени способствует формирование положительного самовосприятия, самопринятия, самоуважения, т. е. позитивной оценки себя как человека, способного и успешного в своей деятельности, активно конструирующего свой жизненный и профессиональный путь. Однако многие исследователи констатируют, что значительное количество педагогов обладает заниженной самооценкой, им свойственен высокий уровень личностной тревожности, неуверенности в себе, негативный образ «Я». Несомненно, что данные проблемы обусловлены совокупностью неблагоприятных внешних и внутренних факторов. Среди внешних можно назвать невысокую престижность профессии педагога, низкую заработную плату, преобладание в обществе, в частности в СМИ, отрицательного образа педагога, демонстрирующего доминантность, авторитарность, неуважение к своим ученикам. К внутренним детерминантам отсутствия уважения к себе педагога можно отнести проблему развития психологической устойчивости, овладения методами саморегуляции и самопознания [1].

Высокий уровень самопринятия, что предполагает принятие себя со своими положительными и отрицательными качествами, позволяет личности проявлять уважение и к другим людям. Применительно к педагогу мы можем сказать о его способности терпимо относиться к недостаткам своих учеников, их ошибкам и неудачам. Педагог с высоким уровнем самопринятия адекватно оценивает своих воспитанников, ценит их личностные особенности и способствует проявлению ими своей индивидуальности. Кроме того, данный феномен тесно связан с саморазвитием и самопознанием, способностью проявлять спонтанность в общении, самостоятельно определять пути профессионального самосовершенствования и роста. Таким образом, осознанная потребность в самоанализе, саморазвитии и самосовершенствовании личности является одним из условий развития и сохранения психологического здоровья педагога.

Следует отметить, что педагогическая профессия связана с умением преодолевать стрессовые ситуации в процессе взаимодействия. Несомненно, что педагог даже с самыми гуманистическими установками сталкивается с сопротивлением своих учеников, и, надо признать, это интересный феномен. Воздействуя на своих воспитанников, педагог так или иначе вызывает у своих учеников желание отстаивать себя, не соглашаться, нарушать установленные границы и т. п. При умелом обращении с сопротивлением своих учеников он имеет много возможностей выстроить с ними конструктивные отношения, где обе стороны уважают права и границы друг друга, где становится возможным развитие чувства подлинной автономии и чувства принадлежности. Вместе с тем значительное число напряжённых ситуаций в процессе педагогического взаимодействия порождает консерватизм, шаблонность поведения педагога, которые постепенно переходят в черты характера, отражаются на мыслительных процессах и тесно связаны со стадиями профессионального выгорания. С одной стороны, такая ригидность является творческим приспособлением педагога, с другой — препятствует проявлению гибкости и креативности в выборе стратегий поведения в различных ситуациях, мешает находить нестандартные решения, быть успешным в своей деятельности.

Гибкость (пластичность), в отличие от ригидности, предполагает лёгкость перестройки поведения, оперативное и адекватное реагирование на изменение ситуации. В последнее время можно встретить понятие эмоциональной гибкости, что подразумевает способность педагога осознавать эмоциональное состояние своих воспитанников и учитывать это в процессе общения, проявлять эмпатию, оказывать поддержку в выражении разных чувств (нежность, гнев, страх, печаль и др.). Следует отметить, что и сам педагог с высоким уровнем эмоциональной гибкости способен к спонтанному проявлению своих эмоций и чувств.

Значимым фактором сохранения педагогом профессионального здоровья является наличие у него коммуникативной толерантности. В психологических исследованиях наиболее часто встречается позиция рассмотрения толерантности как социального отношения

или социальной установки (аттитюда). Толерантность подчёркивает способ отношения к неприятным или чуждым объектам — снисходительное их допущение или принуждённое терпение без применения насилия (Л. Г. Почебут). Толерантность представляет собой определённое качество взаимодействия между субъектом и объектом толерантности и проявляется в готовности субъекта принимать социокультурные отличия объекта во внешних и внутренних признаках (М. С. Мацковский). Толерантность рассматривается как социальная установка, которая включает в себя поведенческий, эмоциональный, когнитивный компоненты (Н. В. Недорезова). Толерантность характеризует отношения личности, группы, общества друг к другу и может проявляться в смирении или принятии других людей (О. Ю. Харламова).

Представляет научный интерес позиция Д. А. Леонтьева, который определяет толерантность как форму отношения к иному, отличающемуся, к разнообразному, к тому, что не совпадает с привычными формами культуры. Следует отметить, что последнее определение наиболее согласуется с представлениями о здоровых зрелых отношениях между людьми. Предприняты попытки выделить виды толерантности (Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова и др.): ситуативную, типологическую, профессиональную и общую толерантность. Уровень ситуативной толерантности определяется отношением человека к конкретному партнёру по общению в определённой ситуации общения, типологической — отношением к определённому типу или группе людей. Выделяют также профессиональную коммуникативную толерантность, которая проявляется в рабочей обстановке, во взаимодействии с теми людьми, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности. Общая толерантность обусловлена жизненным опытом, свойствами характера, нравственными принципами и в значительной мере предопределяет другие формы коммуникативной толерантности. Таким образом, коммуникативная толерантность определяется как характеристика отношения личности к людям, которая показывает степень переносимости ею неприятных или неприемлемых психических состояний, качеств и поступков партнёров по взаимодействию.

В русле нашего исследования значимым является экзистенциально-гуманистический подход, который рассматривает толерантность как проявление зрелости личности. Если мы обратимся к описаниям зрелой личности, данным классиками зарубежной науки, то встретим характеристики, которые имеют прямое отношение к толерантности (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.). Важно отметить, что с позиции экзистенциально-гуманистического подхода толерантность понимается как ценность и жизненная позиция, реализация которой в каждой конкретной ситуации имеет определённый смысл и требует от субъекта толерантности поиска этого смысла и принятия ответственности за своё решение. Толерантные отношения не даны человеку изначально, а заданы — так же, как в гуманистическом подходе, ему задана возможность, потенциал реализации истинной самости, своего потенциала. Данный потенциал актуализируется не только при определённых условиях, но и предполагает соответствующие усилия самого человека, его активность, умение преодолевать затруднения. Человек сам конструирует свою жизнь, наполняет её смыслом и содержанием, и в этом проявляется его свобода и связанная с нею ответственность.

Таким образом, данный подход подчёркивает особую роль активности личности в проявлении толерантности. Подход импонирует и тем, что соотносится с ключевыми идеями личностно ориентированного обучения и воспитания. Невозможно сформировать у подрастающего поколения толерантность, если усилиями педагогов не будут созданы условия для развития обучающихся как субъектов собственной жизни, умеющих делать выбор, определять свою позицию и, соответственно, нести ответственность за жизненные решения. Незыблемая аксиома педагогики «хочешь научить — покажи пример» имеет особое значение в этом процессе. Самому педагогу необходимо быть толерантным во взаимодействии с другими людьми, и в первую очередь со своими учениками, видеть в них полноправных субъектов общения. Тогда толерантность выступает не только его профессионально важным качеством, требованием профессиональной компетентности, но и «способом бытия» педагога.

Рассматривая понятие коммуникативной толерантности педагога, мы обратились также к проблеме жизнестойкости личности. Следует отметить, что наиболее полно и точно понятие жизнестойкости описал С. Мадди, данные идеи получили своё развитие в работах Д. А. Леонтьева и его учеников. Жизнестойкость определяется как система убеждений личности о себе, мире, отношениях с миром, обеспечивающих оценку событий как менее травматических и успешному совладанию со стрессом. Это диспозиция включает в себя три сравнительно автономных компонента: вовлечённость, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости препятствует возникновению неадекватного внутреннего напряжения, способствует конструктивным стратегиям совладания со стрессовыми ситуациями и, в целом, обеспечивает психологическую устойчивость. Вовлечённость определяется как способность личности видеть смысл выполняемой деятельности, проявлять спонтанный интерес и сосредоточенность. Человек с развитым компонентом вовлечённости получает удовольствие от собственной деятельности. Контроль предполагает его убеждённость в возможности предвидеть последствия своих действий, управлять обстоятельствами, выступать активным субъектом собственной жизнедеятельности.

Следует отметить, что способность идти на риск, по мнению Д. А. Леонтьева, является важной характеристикой жизнестойкости личности. В данной ситуации человек рассматривает жизнь как способ приобретения опыта; он готов действовать в отсутствие надёжных гарантий успеха, отказываться от комфорта и безопасности, терпеть временные тяготы и затруднения. Важно отметить, что данные характеристики личности относятся к стержневым и в значительной мере определяют её жизненный и профессиональный путь.

Применительно к нашему исследованию жизнестойкость педагога проявляется в его вовлечённости в профессиональную деятельность, готовности рисковать, нести ответственность за результаты своей работы, проявлять инициативу и креативность, преодолевать профессиональные затруднения. Умение педагога выдерживать ситуации неопределённости в своей профессии может быть источником постоянного напряжения и тревоги, неудовлетворения, а может быть важным ресурсом нахождения творческих нешаблонных решений в процессе взаимодействия со своими воспитанниками, непрерывным источником личностного и профессионального роста,

Представляет научный и практический интерес вопрос о взаимосвязи коммуникативной толерантности и жизнестойкости у педагогов учреждений дошкольного образования. Исследование проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 35 г. Минска», «Ясли-сад № 499 г. Минска», в нём принял участие 31 педагог. В ходе исследования применялись методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко) и тест жизнестойкости (Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова). Качественно-количественный анализ результатов эмпирического исследования позволил сделать вывод о наличии взаимосвязи между коммуникативной толерантностью и жизнестойкостью педагогов учреждений дошкольного образования. Для педагогов с высоким уровнем коммуникативной толерантности (45%) характерны средние и высокие показатели жизнестойкости (25% и 10% соответственно). Высокий уровень жизнестойкости (35%) характеризуется принятием и пониманием индивидуальных особенностей воспитанников, гибкость мышления и поведения, способность конструктивно разрешать конфликтные ситуации. Данные педагоги демонстрируют терпимость к проявлению агрессивности, враждебности детьми, высокие показатели вовлечённости в деятельность, принятия риска, контроля. Для респондентов со средними показателями коммуникативной толерантности (40%) характерны средние показатели жизнестойкости (35%). Данных педагогов характеризует стремление принимать индивидуальность своих воспитанников, проявлять терпимость и доброжелательность, эмоциональную гибкость. Вместе с тем им свойственна ситуативная импульсивность поведения в конфликтных ситуациях с воспитанниками, сложности саморегуляции и самоконтроля. У педагогов с низким уровнем коммуникативной толерантности к окружающим (15%) свойственны низкие и средние показатели жизнестойкости (5% и 10% соответственно). Респондентов характеризует стремление использовать себя

в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей своих воспитанников, категоричность или консерватизм в оценках, несдержанность и импульсивность в поведении, стремление перевоспитать. Данные педагоги проявляют в процессе общения нетерпимость к различиям своих воспитанников, неумение прощать их ошибки и недостатки, эмоциональную негибкость, отсутствие конструктивных способов разрешения конфликтов.

Заключение. Вопросы жизнестойкости личности педагога имеют важное практическое значение, поскольку устойчивость охраняет его от дезинтеграции и личностных расстройств, создаёт основу внутренней гармонии, полноценного психического здоровья, высокой работоспособности. Коммуникативную толерантность и жизнестойкость можно рассматривать как показатели психологического здоровья педагога, его зрелости, личностного и профессионального роста. Эти переменные взаимосвязаны. Видится целесообразным разработку эффективных психологических методов для педагогов по сохранению и укреплению психологического здоровья, повышению их коммуникативной толерантности и жизнестойкости.

© Исакова Т. А., Чехович Д. А., 2016

Список цитируемых источников

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2008. 336 с. ; Семёнова Е. М., Чеснокова Е. П. Психологическое здоровье ребёнка и педагога : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / под ред. Е. А. Панько. Мозырь : Белый ветер, 2010. 174 с.

Материал поступил в редакцию 01.02.2016 г.

УДК 376

М. Л. Кривуть
БарГУ, Барановичи

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВЫПУСКНЫХ КУРСОВ К РАБОТЕ В КЛАССАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Обучение в учреждении высшего образования (далее — УВО) — это сложный и многогранный процесс формирования будущего специалиста. В течение всего образовательного периода студенты в зависимости от специализации приобретают определённые знания, умения, навыки, накапливают профессиональный терминологический лексикон, знакомятся со спецификой этики и культуры поведения в своей будущей профессии. Они апробируют на практике всевозможные теории, методы и приёмы, предложенные учёными прошлого, и сами становятся молодыми исследователями. В процессе обучения, прохождения практик, общения с разными членами социума у студентов формируются основы профессионального мировоззрения, которое будет совершенствоваться у них в течение всей трудовой деятельности, происходит их профессиональное развитие.

Профессиональное развитие — происходящий в онтогенезе человека процесс социализации, направленный на присвоение им различных аспектов мира труда, в частности, профессиональных ролей, профессиональной мотивации, профессиональных знаний и навыков. Основной движущей силой профессионального развития является стремление личности к интеграции в социальный контекст на основе идентификации социальным групп и институтов [1]. Каждый студент в процессе своего профессионального развития старается найти ту социальную нишу, в которой он может максимально раскрыть свои способности и чувствовать себя комфортно и востребовано.

Изучая проблему профессионализма учителей, Н. В. Панова выделяет три основных компонента: мотивационный, оперативный и личностный, — где именно мотивация является системообразующим блоком в усилении личностных качеств педагога [2]. В процессе обучения в высшей школе у студентов максимально формируется оперативный ресурс — запас знаний, умений и навыков, приёмы профессионального мышления, сознания, профессиональные способности для реализации педагогической деятельности. К началу трудовой деятельности у большинства из них наблюдаются такие компоненты личностного ресурса, как коммуникативная, информационная, регулятивная компетентности, а также необходимые личностные качества и способности. Мотивационный ресурс, включающий способность к постоянному наращиванию профессиональной компетентности, не всеми студентами оценивается адекватно. Получая диплом о высшем образовании, к сожалению, не все молодые специалисты осознают необходимость постоянного самосовершенствования. Согласно И. Ю. Мельниковой, профессиональное самосовершенствование педагога — это система, направленная на повышение личностных и профессиональных качеств, сложившаяся под влиянием его активности и как личности и как субъекта деятельности, в результате целенаправленного процесса по саморазвитию, самосовершенствованию и самообразованию [3].

Основная часть. Сегодня наша система образования признала и приняла инклюзивное образование [3]. В обществе активно ведётся просвещение и пропаганда инклюзии. Изучая данную проблему, Ю. В. Мельник приходит к выводу, что в современных условиях инклюзивное образование представляет собой перспективную форму обучения всех детей, так как инклюзивный образовательный процесс предполагает адекватную организацию учебной деятельности, удовлетворяющую образовательные потребности каждого ребёнка. При этом существенно расширяются возможности социализации учащихся, способы их коммуникации с социумом, формируются необходимые предпосылки для включения каждого ребёнка в общество [4].

Однако на сегодня многие члены нашего общества, в том числе и педагоги, относятся к инклюзивному образованию с осторожностью [6]. Субъектами инклюзивного образовательного процесса являются дети религиозных, этнических, культурных, языковых меньшинств, одарённые дети, дети с особенностями психофизического развития и другие, т. е. дети с особыми образовательными потребностями (далее — ООП). Работа с такими детьми предполагает не только знание психолого-педагогических, медико-физиологических, социокультурных и иных закономерностей развития детей, но и умение найти подход к каждому ребёнку, не обделяя вниманием и заботой каждого учащегося. Кроме этого, дети с ООП не могут учиться по принятым на сегодня общеобразовательным программам, следовательно, для каждого такого ребёнка необходимо разрабатывать индивидуальную программу развития, подбирать материал и адаптировать его.

Для Беларуси инклюзивное образование — это новый образовательный процесс, к которому только начинают готовить педагогические кадры. При этом уже сегодня нужны специалисты, способные плодотворно работать в инклюзивных классах. Студенты выпускных курсов знают, что, возможно, именно им предстоит работать в новых условиях инклюзивного образовательного процесса. Однако на данный момент необходимых знаний для этой деятельности ни одно УВО в рамках одной педагогической специальности дать не может. Некоторые белорусские УВО (БарГУ, Барановичи, и БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест) ввели в учебный план специальную факультативную дисциплину «Основы инклюзивного образования». Однако для полноценной работы в классах инклюзивного образования этого недостаточно. Следовательно, молодым педагогам придётся повышать свой педагогический уровень на курсах повышения квалификации и путём самообразования.

С целью выявить готовность студентов выпускных курсов к работе в классах инклюзивного образования в 2015/2016 учебном году мы провели исследование, включающее опрос учащихся и проведение методики «Три круга». Каждому респонденту был предложен бланк с изображением трёх кругов, отражающих настоящее (первый круг), т. е. самовосприятие и отношение студента к его учёбе, выбору профессии, происходящим

событиям в данный момент времени; будущее (второй круг), если оно будет связано с педагогической деятельностью в общеобразовательной школе с нормально развивающимися школьниками, и будущее (третий круг), если оно будет связано с работой в классах инклюзивного образования. В зависимости от отношения к анализируемым периодам испытуемый должен закрасить каждый круг одним из трёх способов: при положительном отношении круг остаётся нераскрашенным, при отрицательном круг закрашивается полностью, при сомнениях, неуверенности, тревоге закрашивается наполовину. В исследовании приняло участие 130 студентов пятых курсов факультета педагогики и психологии и факультета иностранных языков.

Опрос показал, что 95% студентов считают инклюзивный образовательный процесс инновационным и необходимым в современном обществе. Большинство респондентов, планирующих работать по педагогической специальности (85%), принимают перспективу работать в системе инклюзивного образования. Однако если бы завтра было необходимо выйти на работу в инклюзивный класс, то согласилось с этим не более 20% респондентов, с оказанием педагогическим коллективом помощи — ещё 15% студентов. Молодых педагогов пугает работа со всеми субъектами инклюзивного образовательного процесса, так как на данный момент они испытывают дефицит информации как о психолого-педагогических особенностях данных детей, так и о специфике работы с ними. Так, исследование показало, что работа с одарёнными детьми так же затруднительна для респондентов, как и работа с детьми с ОПФР, — в обоих случаях студенты (78%) выразили неуверенность в своих силах и возможностях в работе с данными категориями детей. При этом работа с детьми религиозных, национальных, расовых и других меньшинств воспринимается студентами как более лёгкая, требующая меньшей подготовки и самообразования, — 65% согласились бы работать в классах с данной категорией детей с ООП.

Главным источником повышения своей педагогической квалификации в условиях инклюзии 90% респондентов выбрали самообразование, на втором месте — курсы повышения квалификации, на третьем — получение второго высшего образования.

Результаты проведения исследований по методике «Три круга» (рисунок 1) показывают, что для студентов педагогических специальностей перспектива работать в системе инклюзивного образования пока малопонятна, а следовательно, она их пугает. Так, своё будущее с инклюзивным образованием согласились связать только около 40% респондентов, 27% студентов отрицательно относятся к возможности работать в инклюзивных классах, ещё 33% испытывают тревогу и неуверенность в своих силах и способностях. Если сравнить данные результаты со «вторым кругом» (отношение к будущему, если оно будет связано с педагогической деятельностью в общеобразовательной школе с нормально развивающимися школьниками), то можно заметить, что негативно к будущей педагогической деятельности относятся те 15% студентов, которые не планируют продолжать педагогическую карьеру, а 25% респондентов пугает перспектива педагогической деятельности в обычных классах.

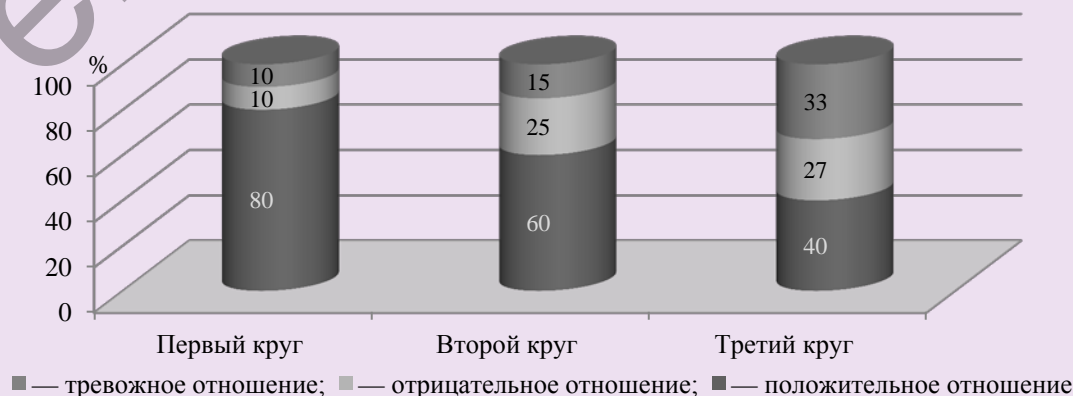


Рисунок 1 — Результаты исследования по методике «Три круга»

Анализируя ответы студентов в процессе опроса и результаты методики «Три круга», можно сделать вывод, что будущим молодым педагогам для деятельности, связанной с педагогикой вообще и инклюзивными процессами в частности, необходимо: общаться с детьми с ООП и их родителями, педагогами, работающими с разными категориями детей; уточнять и расширять представления о детях с ООП, их особенностях, психолого-педагогических, медико-физиологических, социокультурных и других закономерностях развития и их социокультурной среде; знакомиться с передовым (западным и отечественным) опытом работы в инклюзивных классах, с детьми с ООП и их родителями; пополнять багаж знаний разнообразными традиционными и нетрадиционными методами, методиками и технологиями работы со всеми категориями детей; посещать тренинги по работе с разными категориями детей и их родителями; следить за достижениями науки, медицины, техники, образования посредством СМИ, Интернета и др.; участвовать в различных мероприятиях, направленных на оказание помощи детям с ООП и их родителям и т. д.; участвовать в деятельности, связанной с просвещением общественности по вопросам и тенденциям развития инклюзивного образования.

Заключение. Сегодня мы столкнулись с проблемой, когда наше общество, находясь в системе инклюзивного образования, ни морально, ни материально к нему не готово. Молодые специалисты, которые завтра придут в общеобразовательные школы, не готовы полностью профессионально влиться в инклюзивный процесс. Именно поэтому огромная роль отводится самообразованию и самосовершенствованию будущих педагогов. Студенты понимают и принимают тот факт, что образование, полученное в УВО, — это только первая ступенька в их профессиональной деятельности. Они готовы повышать свою профессиональную квалификацию, занимаясь самообразованием, посещая курсы повышения квалификации, а при необходимости: получать дополнительное образование.

Инклюзия — это закономерный этап эволюции нашей системы образования, главная же задача молодых педагогов — максимально быстро принять и адаптироваться к условиям инклюзивного образования.

© Кривуть М. Л., 2016

Список цитируемых источников

1. Губиев М. Ю. Проблема формирования мировоззрения личности // Образование и гражданское общество : материалы круглого стола, 15 нояб. 2002 г. Сер. Непрерывное гуманитарное образование (научные исследования). Вып. 1 / под ред. Ю. Н. Солонина. СПб. : С.-Петерб. филос. о-во, 2002. С. 30—34.
2. Панова Н. В. Профессиональное развитие личности педагога // Вестн. Том. гос. пед. ун-та, 2012. № 2. С. 101—105.
3. Мельникова И. Ю., Петровская О. В. Особенности построения модели системы повышения квалификации учителя технологии с учётом его готовности к включению в образовательный процесс // Современные ценности и эффективность моделей образовательных систем : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск : НИПКИПРО, 2006. Ч. II. С. 236—240.
4. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь : утв. приказом М-ва образования Респ. Беларусь от 22.07.2015, № 608 // 3б. нарматыўных дакументаў М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь 2015. № 18.
5. Мельник Ю. В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2012.
6. Панова Н. В. Указ. соч. С. 101—105.

Материал поступил в редакцию 01.02.2016 г.

УДК 376:616.896

Е. А. Лемех¹, В. В. Хитрюк²¹ БГПУ, Минск² БарГУ, Барановичи

КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Введение. Конвенция о правах инвалидов, к которой Республика Беларусь присоединилась 24 сентября 2015 года, обозначает инклюзивное образование основным вектором развития образования, способным обеспечить реализацию право каждого ребёнка на образование в кругу сверстников. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) в Республике Беларусь определяет задачу создания адаптивной образовательной среды, удовлетворяющей особым образовательным потребностям каждого ребёнка.

Число детей с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС) имеет выраженную тенденцию к увеличению. Включение детей с РАС в образовательный процесс учреждения общего среднего образования является чрезвычайно важной и одновременно сложной задачей, решение которой детерминируется как спецификой нарушения при РАС (нежелательные модели поведения, дефицитное социальное развитие, нарушение вербальной коммуникации и самой мотивации к социальному взаимодействию, специфические сенсорные нарушения), так и профессиональной подготовкой учителей, педагогов-психологов, учителей-дефектологов. Обеспечение качества инклюзивного образования этой категории обучающихся требуют адресной адаптации образовательной среды, основу которой составляет психолого-педагогическая диагностика особенностей развития всех сфер личности ребёнка, выявление специфики особых образовательных потребностей обучающихся с РАС, результаты которой определяют содержание индивидуального учебного плана и индивидуальной (адаптированной) образовательной программы. Организация и проведение такой диагностики является составляющей содержания профессиональной деятельности педагога-психолога психолого-медико-педагогической комиссии (далее — ПМПК) и учреждения образования.

Образовательный стандарт высшего образования ОСВО 1-03 04 03-2013 Практическая психология предполагает изучение среди ряда дисциплин (психофизиология и нейропсихология, медицинская и специальная психология), которые могут быть интересны с точки зрения анализа обучения и оказания помощи детям с РАС [1]. Анализ содержания данных дисциплин показал, что если вопросы диагностики и составления коррекционных программ для детей с ОПФР частично изучаются будущими психологами, то коррекционные технологии работы с такими детьми — нет. Говоря о конкретной группе детей с РАС, следует отметить, что в образовательном стандарте только в курсе «Медицинская и специальная психология» есть одна тема «Ранний детский аутизм» ознакомительного плана. Таким образом, изучение особенностей ребёнка с РАС, психокоррекционная работа с ним, специфика взаимодействия с соучениками, консультирование педагогов, родителей таких детей остаются вне сферы изучения студентов-психологов. В образовательном стандарте отсутствуют дисциплины, в результате изучения которых у будущих специалистов формируются умения адаптировать образовательную среду с учётом специфических особенностей ребёнка с РАС, знания для осуществления инклюзивного образования ребёнка с РАС. Можно констатировать отсутствие системной подготовки данных специалистов в области оказания помощи детям с РАС.

Очевидным является противоречие между требованиями социального заказа по обеспечению инклюзивного образования обучающихся с РАС и его качества и определению

ресурсного обеспечения этого процесса; необходимостью обеспечения качественной психолого-педагогической диагностики детей с РАС и недостаточной подготовкой педагогов-психологов к этой работе.

Основная часть. В рамках научно-исследовательской работы «Научно-методическое обоснование и разработка модели ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с аутистическими нарушениями» (2015) были определены функции и структурные компоненты ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС, выявлено содержание каждого компонента. В формате настоящей статьи особый интерес представляет критериально-диагностический компонент — комплекс диагностического инструментария, использование которого специалистами ПМПК позволяет получить адекватную информацию об уровне функциональности ребёнка с РАС, специфике его образовательных потребностей, определить характер адаптации образовательной среды (содержание образования, методики работы, характер и степень привлечения специалистов и т. д.). Использование традиционного для деятельности ПМПК диагностического инструментария для детей с РАС является недостаточно адекватным и не позволяет получить полную объективную его актуального развития с учётом имеющего место искажённого варианта дизонтогенеза. Отсутствие объективной информации порождает ошибку второго порядка: определение образовательного маршрута для ребёнка с РАС в соответствии с одним из вариантов имеющих место программ специального образования (программа для детей с трудностями в обучении (для детей с задержкой психического развития), программа для детей с тяжёлыми нарушениями речи, программа для детей с интеллектуальной недостаточностью (первое или второе отделение)). Имеющая место практика нарушает один важнейших принципов обучения и оказания коррекционной помощи ребёнку с ОПФР — принцип единства диагностики, коррекции и обучения.

Своевременное диагностическое обследование ребёнка с РАС является условием для своевременного начала оказания специальной помощи, а значит, для его более благоприятного прогноза развития в дальнейшем. Как известно, любая коррекционная работа может осуществляться только на диагностической основе. Однако диагностика аутизма — одно из мало разработанных направлений. «Единых критериев диагностики РАС, которые были бы общепринятыми и удовлетворяли всех, в настоящее время нет», — пишет С. А. Морозов [2, с. 136].

Безусловно, данный диагноз первично ставит врач. Основой диагностики аутизма является наблюдение за поведением и спонтанной деятельностью ребёнка, которое осуществляется либо непосредственно, либо опосредованно с помощью опроса родителей, лиц, их заменяющих. Как правило, используют комбинирование двух стандартных методов, которые учитывают критерии системы классификации DSM-IV или МКБ-10: структурированное наблюдение с помощью ADOS («Диагностическая шкала наблюдений для аутистических заболеваний», Рюль и др., 2004) и интервью с родителями ADI-R («Диагностическое интервью — изменённое и дополненное», Шметцер и др., 1994). Кроме этого, популярность набирают следующие методики: шкала социальной зрелости (Vineland Adaptive Behaviour Scale — VABS), поведенческий опросник для диагностики аутизма (Autism Behavior Checklist — ABC), контрольный список оценки показателей аутизма (Autism Treatment Evaluation Checklist — АТЕС), опросник для диагностики социальных заболеваний и нарушений способности к общению (Diagnostic Interview for Social and Communicative Disorders — DISCO), шкала определения тяжести аутизма у детей (Nordin et al., 1998), опросник родителей для диагностики аутизма (Autism Diagnostic Parents Checklist — ADPC), шкала наблюдения «Суммарная оценка поведения» (Behavioural Summarized Evaluation — В), опросник родителей для диагностики аутизма (Autism Diagnostic Parents Checklist — ADPC). В дополнение к вышеперечисленным методам могут проводиться разные когнитивные тесты.

Кроме того, могут быть использованы как стандартизированные методики, например РЕР-3 («Психолого-образовательный профиль, третья модификация», Шоплер и др., 2000) или ААРЕР («Профиль развития и поведения для подростков и взрослых», Месибов и др., 2000), так и нестандартизированные [3]. Довольно большое распространение

на Западе получили «Рейтинговые шкалы детского аутизма» — CARS (Childhood Autism Rating Scales), разработаны методики ранней диагностики ЧАТ (The checklist for autism in toddlers) и М-ЧАТ [4]. Некоторые из этих диагностических процедур (ЧАТ, PDD, АТЕС, шкала Вайленда) постепенно становятся популярными в России и Украине, при этом никаких сведений про адаптацию и стандартизацию этих методик нам найти не удалось, а перевод чаще всего осуществляется самими педагогами.

Предприняты попытки клинико-психологического подхода диагностики РАС. Так, широко известна в России и у нас в стране диагностическая карта К. С. Лебединской и О. С. Никольской (1991) для выявления аутизма у детей первых двух лет жизни [5], развёрнутые диагностические схемы И. Л. Брин, Е. С. Иванова [6].

При психологическом обследовании используются схемы, применяемые при обследовании других детей с дизонтогенезом: тест Векслера, нейропсихологическое обследование, логопедическое обследование. Однако нужно учитывать специфику развития при РАС в выборе конкретного инструментария, заданий, трактовке результатов.

Анализ литературы показал, что в зарубежных странах в диагностических целях и для практической работы с детьми с РАС разработаны и эффективно используются методики, включающие оценку нескольких функциональных областей развития, предназначенные для разработки комплексных индивидуальных коррекционно-образовательных программ. При составлении программы на основе результатов тестирования с применением таких методик у участников образовательного процесса не возникает вопросов о парадигме дальнейшей коррекционной работы. Одной из таких методик, получивших широкое распространение, является методика оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R: Assessment of Basic Language and Learning Skills — Revisited) [7]. Методика используется для диагностики и оценки функциональных навыков и уровня развития речи у детей и взрослых, имеющих РАС, для составления индивидуальной программы развития и определения эффективности обучения. Сотрудниками Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета проведена пилотная апробация этой методики. Опыт российских коллег [8] позволяет определить следующие преимущества использования ABLLS-R: широта охвата диагностики (544 навыка) и возможность составить детальный психолого-педагогический профиль ребёнка, являющийся основой составления адаптированной (индивидуальной) образовательной программы; внимание базовым учебным навыкам, определяющим способность ребёнка к дальнейшему обучению; возможность оценки актуального развития ребёнка при невозможности вербального общения (большинство шкал ABLLS-R не требуют владения устной речью и не предусматривают вербальных ответов); простота использования, в том числе и родителями; возможность диагностики дефицитов отдельных компонентов сложных навыков; отдельные задания в ABLLS-R соответствуют конкретным навыкам, что позволяет сразу же включать в индивидуальную образовательную программу; наглядное представление результатов ABLLS-R позволяет быстро оценить уровень развития навыков ребёнка, а также его прогресс во время повторных тестирований. Использование в качестве диагностического инструментария методики ABLLS-R неизбежно влечёт изменение процедуры психолого-педагогической диагностики, а следовательно, и деятельности ПМПК.

Осуществлённый анализ позволяет говорить о том, что в настоящее время в практической деятельности ПМПК при проведении психолого-педагогической диагностики детей с аутистическими нарушениями / детей с РАС в нашей стране используются узкоспециализированные методики, направленные преимущественно на оценку определённой группы навыков и процессов (речевых, познавательных процессов, эмоциональной сферы). Тогда как методики, применяемые в диагностике и работе с детьми с РАС, должны обеспечивать детальную оценку всех основных функциональных сфер, что связано, главным образом, с первазивным характером данного нарушения и асинхронией в развитии различных функциональных областей и навыков. Пока в нашей стране в полной мере не используется диагностический психолого-педагогический инструментарий для данной

категории детей, что не позволяет конкретизировать психическое состояние ребёнка и его потенциальные возможности в плане получения адекватного образования в соответствии с его образовательными потребностями, не даёт возможности разработать эффективную адаптированную образовательную программу.

Подготовка будущих педагогов-психологов к реализации критериально-диагностического компонента ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС может осуществляться посредством включения в вариативный компонент учебного плана учебной дисциплины «Коррекционная работа с детьми с РАС» (34 часа), в результате изучения которой студент должен знать психологическую характеристику детей с РАС; методы исследования личности, познавательных процессов, эмоциональных состояний ребёнка с РАС на разных возрастных этапах, принципы составления заключений по данным психодиагностического обследования ребёнка с РАС; специфику организации психологического сопровождения ребёнка с РАС; уметь разрабатывать программу психодиагностического исследования ребёнка с РАС, подбирать наиболее эффективные методы психодиагностического исследования личности, выявлять психологическую структуру нарушения при РАС, разрабатывать индивидуальную коррекционную программу для ребёнка с РАС, моделировать взаимодействие с семьёй ребёнка с РАС; владеть процедурой психодиагностического обследования ребёнка с РАС, оценкой нарушений психических процессов при РАС, технологиями и техниками оказания психологической помощи лицам с РАС. Содержание темы «Особенности психологической диагностики процесса обучения и развития ребёнка с РАС» включает изучение следующих вопросов: 1) критерии аутизма по Kanner, «Аутистический континуум» по L. Wing, триада L. Wing как основа диагностики аутизма, диагностические критерии МКБ-10, DSM-V; 2) основные особенности организации и проведения диагностического процесса при РАС; 3) специфика методов наблюдения, беседы (с родителями), направленного обследования при изучении ребёнка с РАС; 4) скрининговые исследования детей группы риска по РАС (вопросники СНАТ и М-СНАТ); 5) диагностика в ходе коррекционного процесса; 6) тест РЕР-3 для оценки способности к обучению. Дифференциальная диагностика аутистических расстройств: дифференциальная диагностика РАС и умственной отсталости; дифференциальная диагностика РАС и задержки психического развития; дифференциальная диагностика РАС и детского церебрального паралича; дифференциальная диагностика РАС с сенсорными и речевыми нарушениями; дифференциальная диагностика РАС и реактивных состояний; взаимосвязь аутистических расстройств и шизофрении.

Заключение. Разработка критериально-диагностического компонента ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС требует пристального изучения со стороны психологов. Результатом такого исследования должно стать создание диагностического и научно-методического ресурса, позволяющего реализовывать важнейший принцип единства диагностики, коррекции, развития и обучения ребёнка с РАС. Принимая во внимание остроту проблемы качественной диагностики особенностей личности и образовательных потребностей ребёнка с РАС, следует активизировать работу по включению в учебный план подготовки будущих педагогов-психологов учебных соответствующих дисциплин.

© Лемех Е. А., Хитрюк В. В., 2016

Список цитируемых источников

1. Об утверждении и введении в действие образовательных стандартов по специальностям высшего образования первой ступени [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 02.05.2008 № 40. URL: <http://pravo.newsby.org/belarus/postanov10/pst532/page24.htm> (дата обращения: 20.01.2016).
2. Морозов С. А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра : учеб.-метод. пособие для слушателей системы повышения квалификации и проф. подготовки работников образования. М. : Добрый век, 2014. 448 с.

3. Зюмалла Р. Обучение и сопровождение людей с аутизмом по программе ТЕАССН ; пер. с нем. А. Ладисов, О. Игольников. Минск : БЕЛАПДИиМИ. 2005. 56 с.
4. Морозов С. А. Указ. соч. 448 с.
5. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностическая карта. Исследование ребёнка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма // Диагностика раннего детского аутизма. М. : Просвещение, 1991.
6. Морозов С. А. Указ. соч. 448 с.
7. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (Assessment of Basic language and Learning Skills Revisited, ABLSS-R) / М. Л. Семенович [и др.] // Аутизм и нарушения развития. 2015. № 3 (48). С. 3—10.
8. Там же.

Материал поступил в редакцию 01.02.2016 г.

УДК 378.172

Е. И. Пономарёва, Н. И. Филимонова
БарГУ, Барановичи

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

Введение. Современный этап развития образования характеризуется сближением систем основного и специального образования, что проявляется в востребованности интегрированного обучения и воспитания, которое, в свою очередь, является ступенью на пути к более высокой цели — инклюзивному образованию, исключающему любую дискриминацию детей и обеспечивающему равное отношение ко всем людям.

В Республике Беларусь уже предприняты определённые шаги по развитию инклюзивного образования: инклюзивные тенденции обозначены в Государственной программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2012—2016 годы, понятие инклюзивного образования вносится в Кодекс Республики Беларусь об образовании, разрабатывается концепция развития инклюзивного образования.

В 2014/2015 учебном году более 70% детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР), нуждающихся в специальном образовании, обучались по образовательным программам специального образования в условиях образовательной интеграции — в учреждениях дошкольного и общего среднего образования. В этой связи остро встаёт вопрос о создании адаптивного образовательного пространства для лиц с ОПФР в учреждениях образования, которое обеспечивалось бы наличием безбарьерной среды жизнедеятельности, необходимых средств обучения, готовностью всех участников образовательного процесса к осуществлению инклюзивного образования [1].

Инклюзивное образование рассматривается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразных особенностей образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивая равное отношение ко всем учащимся, но создавая при этом особые условия для детей, имеющих специфические образовательные потребности. Инклюзивные подходы способствуют поддержке детей с ОПФР и особыми образовательными потребностями (далее — ООП) в обучении и достижении личностного успеха, что расширяет шансы и возможности для их последующей адаптации в социуме.

Цель инклюзии — организация среды учреждения образования, способствующей успешной реализации индивидуальной образовательной программы ребёнка с ОПФР и ООП, «включение» его в коллектив обычно развивающихся сверстников на правах

«равных партнёров». Инклюзия также помогает развивать у здоровых детей толерантность к сверстникам с психофизическими недостатками, чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству.

Основная часть. Важной частью инклюзивного образования, способствующей формированию ряда положительных черт личности и её физическому совершенствованию, является физическое воспитание.

Инклюзивное физическое воспитание (И. Р. Боднар, Ю. В. Петришин, Е. Н. Приступа) понимают как гибкую, индивидуализированную систему физического воспитания детей с ОПФР и ОПП в условиях массового образования [2].

В учреждениях образования общего типа «особые» дети чаще всего находятся в условиях малоподвижности как вынужденной формы поведения. Обычно они освобождены от занятий физической культурой, или их относят к специальной группе, фактически не функционирующей в основной массе школ. Поэтому физкультурно-оздоровительная деятельность в инклюзивных условиях, на наш взгляд, приобретает особую актуальность и значимость. В инклюзивном учреждении образования физкультурно-оздоровительная деятельность, прежде всего, является эффективным средством реабилитации и социальной адаптации. В результате грамотно построенной физкультурно-оздоровительной деятельности у детей с ОПФР происходит коррекция нарушений в физическом развитии, нормализуется мышечный тонус и моторика, стимулируется звуковая и речевая активность, развивается ручная и двигательная умелость, регулируется психическое состояние. Двигательная активность для данной категории детей является средством профилактики развития целого ряда негативных изменений в организме, связанных с вынужденными условиями гипокинезии и гиподинамии.

Анализ научно-методической литературы по реализации инклюзивного физического воспитания позволил выявить ряд преимуществ для здоровых детей и детей с ОПФР и ОПП. В условиях массового образования у детей с ОПФР и ОПП появляются следующие возможности: «особые» дети получают наглядный пример для двигательного подражания; формируется стремление к преодолению физических и психологических барьеров; появляется желание улучшать свои физические кондиции; осознаётся необходимость личного вклада в жизнь общества; осуществляется более высокий уровень социального взаимодействия со здоровыми сверстниками; формируются социальные компетенции и навыки коммуникации. У здоровых детей появляется возможность получить уникальный социальный опыт общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что способствует повышению их самооценки, формированию умений и навыков рефлексии; развитию толерантности, доброжелательности, милосердия и уважения к лицам, имеющим отличия от обычных детей.

Необходимо отметить, что в настоящее время физическому воспитанию детей с различными особенностями психофизического развития и образовательными потребностями не уделяется должного внимания. Многие специалисты не верят в эффективность включения детей с ОПФР и детей без особенностей развития в единый процесс физического воспитания. Кроме того, педагоги, организующие двигательную деятельность учащихся в учреждениях образования, в своём большинстве не готовы к работе в условиях инклюзивного образования. Причина кроется в недостаточной профессиональной, психологической, методической готовности педагогов к работе с детьми в инклюзивной образовательной среде, а также в наличии психологических барьеров и стереотипов учителей и родителей.

Анализ научной психолого-педагогической литературы позволяет рассматривать готовность будущего педагога к осуществлению физического воспитания детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования как совокупность свойств и качеств личности, а также знаний, умений, навыков и ценностных отношений в определённой сфере деятельности. Это предполагает формирование у будущего педагога знаний, умений и навыков по осуществлению различных специфических видов деятельности: физическая рекреация, двигательная реабилитация, освоение и передача различным субъектам образовательной деятельности опыта по совершенствованию основных

физических качеств, поддержанию оптимального психофизического состояния, восстановлению здоровья после временной или стойкой его утраты.

Профессионально-педагогическая готовность будущего учителя начальных классов для работы в условиях инклюзивного образования в области физического воспитания может быть сформирована при соблюдении следующих организационно-педагогических условий: 1) всестороннее использование в процессе профессионального образования занятий физической культурой не только как средства формирования общей профессиональной физической культуры, но и культуры здоровья личности; 2) интеграция всех циклов учебных дисциплин в едином процессе, направленном на формирование у студента профессиональной компетентности в области оздоровительной деятельности в условиях инклюзивного образования (знания, умения и навыки, ценностные ориентации).

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие компоненты готовности будущих педагогов начальных классов к осуществлению физического воспитания в условиях инклюзивного образования с детьми, имеющими особенности психофизического развития: физический, когнитивный, деятельностный, креативный, психологический, мотивационный [3].

Физический компонент является базовым и неотъемлемым именно для учителей, осуществляющих процесс физического воспитания, профессиональная деятельность которых предполагает не только обязательное обладание физиологическим здоровьем, но и использование собственного здоровья в качестве своеобразного педагогического инструмента, с помощью которого учитель формирует у обучающихся наглядные представления о ценности здоровья, демонстрирует его важность и значимость для человека, формирует у них понимание здоровье как культурной ценности.

Когнитивный компонент включает систему теоретико-методологических знаний, базовых понятий и терминов, знания в области физической культуры, теории и методики физического воспитания и другие знания о деятельности учителя физической культуры; концепции и подходы к сохранению и укреплению здоровья, к ориентации обучающихся на здоровый образ жизни; педагогические технологии, направленные на улучшение и сохранение здоровья.

Деятельностный компонент содержит способы и приёмы, методы, средства реализации профессионально-педагогических знаний в работе с детьми, имеющими психофизические нарушения, а также обеспечивает формирование у педагогов соответствующих профессиональных компетенций. Этот компонент определяет уровень практических умений, позволяющих решать ситуационные (профессиональные) задачи; мобилизационных, ориентационных умений (гностических, прогностических, конструктивно-моделирующих, коммуникативных, организаторских); способностей (дидактических, академических, перцептивных, коммуникативных, педагогических); профессионально-значимых качеств.

Креативный компонент способствует созданию новых материально-духовных ценностей и развитию творческого потенциала школьников с нарушениями психофизического развития и особыми образовательными потребностями. Данный компонент определяет творческое отношение будущего учителя к средствам и методам, формам своей профессиональной деятельности, осознанную потребность в овладении точной технологией применения каждого упражнения на основе познания его содержания, способствует формированию стиля профессиональной деятельности.

Психологический компонент проявляется в реальной оценке своих профессиональных возможностей, в способности к новаторским решениям, в умении использовать на практике средства и методы психологического воздействия, саморегуляции. Данный компонент включает знания, социальные установки, умения и опыт в области межличностного общения.

Мотивационный компонент включает совокупность устойчивых мотивов для работы в условиях инклюзивного образования, признание каждого ребёнка субъектом образовательной деятельности, формирование внутренней готовности к положительному восприятию воспитанников с нарушениями психофизического развития. Важнейшим личностным качеством педагога является его мотивационная направленность на профессию.

Устойчивая профессиональная направленность — это стремление стать, быть и оставаться специалистом в данной области. Она помогает ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе.

Основными критериями готовности будущего педагога к реализации физкультурно-оздоровительной работы в условиях инклюзивного образования являются: владение необходимыми знаниями, умениями, навыками; гибкость мышления и поведения в зависимости от ситуации; способность к профессиональной рефлексии; осознание необходимости инновационной деятельности; согласованность личных целей с инновационной деятельностью; готовность к преодолению трудностей и неудач.

Будущий педагог, осуществляющий физкультурно-оздоровительную работу в условиях инклюзивной школы, должен обладать знаниями, умениями и навыками, которые позволят ему выполнять ряд основополагающих действий: 1) психологически быть готовым принять детей с физическими особенностями, с трудностями в обучении; 2) оценивать социальную ситуацию развития, в которой оказался ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, определять её положительные и негативные воздействия на его развитие и при необходимости оказывать помощь в выборе средств, методов, форм физкультурно-оздоровительной работы, необходимых для развития ребёнка с ОПФР; 3) организовывать взаимодействие различных специалистов: врачей, дефектологов, психологов, педагогов-предметников и др. с целью разработки и реализации единой стратегии и тактики использования реабилитационных оздоровительных технологий, общих требований и подходов в целенаправленном развитии личности ребёнка; 4) разрабатывать на основе исходной медицинской и психологической информации индивидуальные планы физкультурно-оздоровительной деятельности ребёнка с учётом специфических особенностей развития и имеющихся нарушений здоровья, обеспечивать их выполнение, использовать физкультурно-оздоровительные, коррекционные технологии обучения и воспитания школьников с ОПФР; 5) реализовывать на практике основные направления, подходы и здоровьесберегающие технологии, прогнозировать последствия их применения, методически грамотно создавать специальные условия для детей с ОПФР в рамках существующей массовой образовательной системы; 6) получать с помощью психодиагностических и других средств обратную информацию о результатах социально-реабилитационных воздействий на психическое и личностное развитие ребёнка и использовать её для принятия адекватных решений; 7) выполнять профилактические функции, т. е. формировать у детей физическую культуру личности, желание применять санитарно-гигиенические знания, знания по физической культуре, по психологии и педагогике в интересах собственного развития с учётом каждого возрастного этапа.

Заключение. Современное образовательное учреждение, организуя процесс обучения детей с ОПФР и ООП, должно создать специальные условия, включающие специальные образовательные, оздоровительные программы, методы воспитания, обучения и оздоровления, технические средства коллективного и индивидуального обучения, предоставление услуг тьютора, психолога, социального педагога и т. д. Для этого необходимо организовать подготовку компетентных в области инклюзивного образования высококвалифицированных педагогов, которые способны выстроить инклюзивную образовательную среду, использовать гибкие технологии. Следует отметить, что готовность — это первичное фундаментальное условие выполнения любой деятельности. Готовность к профессиональной деятельности является результатом профессиональной подготовки, которую будущий специалист получает в период обучения. Таким образом, готовность, в том числе и будущих педагогов, к реализации физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивной школы рассматривается как сложная, динамичная педагогическая система, эффективность функционирования которой зависит от многих взаимосвязанных факторов, детерминируемых общими закономерностями педагогического процесса и управления им.

Список цитируемых источников

1. Будкевич В. А. О задачах специального образования в 2014 / 2015 учебном году // Специальная адукацыя. 2014. № 5. С. 3—4.
2. Приступа Е. Н., Петришин Ю. В., Боднар И. Р. Инклюзивное физическое воспитание школьников 1—3 групп здоровья // Педагогика. Психология. 2013. № 1. С. 62—66.
3. Жабакон В. Е. Профессионально-педагогическая подготовка специалиста в области физической культуры // Личность. Культура. Общество. 2009. Т. XI. С. 399—403.

Материал поступил в редакцию: 01.02.2016 г.

УДК 159.99:37.015.3

Ж. В. Рзаева¹, Н. В. Русак², Д. И. Жерко¹

¹ БарГУ, Барановичи

² ГУО «Средняя школа № 2 г. Солигорска», Солигорск

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПЕДАГОГОВ

Введение. Традиционно в искусстве и повседневной жизни гуманизация отношений между людьми связывается с сочувствием, состраданием, умением понять другого человека, проникнуться его горестями и радостями. В психологии эти важнейшие способности обобщаются понятием «эмпатия» (от греч. *empathia* сопереживание, постижение эмоционального состояния, проникновение, «вчувствование» в переживание другого человека) [1]. Среди профессиональных и личностных качеств, упоминающихся на страницах психолого-педагогических изданий, посвящённых изучению личности педагога, эмпатия занимает лидирующую позицию (С. Б. Борисенко, Ф. Н. Гоноболин, Е. А. Ичкаловская, И. В. Кашуба, С. Н. Кипурова, Е. Г. Коваленко, С. А. Козлова, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, И. П. Подласый, Г. Ф. Михальченко, М. А. Пономарёва, К. Рождерс и др.). У педагога эмпатия выражается в эмоциональной отзывчивости на переживания воспитанника, в чуткости, доброжелательности, заботливости, верности своим обещаниям и тактичности. Без эмпатии становится невозможным эмоциональное воспитание. Воспитание без эмпатий сводится к познанию, и ребёнок с самого раннего возраста приучается к рационализму, не получая ни одного урока жизни чувств, ни одного урока сердечности. Такой человек может многого добиться в жизни, но, если не займётся саморазвитием, навсегда останется человеком бесчувственным [2]. Только педагог с эмпатической способностью может понять состояние ребёнка, выбрать верный способ педагогического воздействия, обеспечивающего психологическую безопасность, поскольку он работает с разными категориями обучающихся и воспитанников и в разных типах учебных заведений. Особенно необходима эмпатия воспитателю детских дошкольных учреждений, поскольку он первым (после родителей) начинает взаимодействовать с маленькими детьми, заменяя воспитанникам мать в её отсутствие. Следовательно, он должен вести себя по-матерински, не скупясь на внимание, доброе слово, ласку, теплоту, сердечность, быть готовым прийти на помощь, оказать эмоциональную поддержку и т. д. Дошкольный возраст также является сензитивным периодом для формирования эмпатии ребёнка [3, с. 47—50]. Эмпатические способности — это, по мнению ряда авторов, социально-психологическое свойство личности, которое формируется в процессе взаимодействия людей, влияя на успешность общения, на диапазон трудностей, переживаемых человеком, в том числе педагогом, в процессе выполнения профессиональной деятельности [4].

Основная часть. Проведённое нами исследование среди педагогов разных типов учреждений образования позволило выявить особенности их эмпатических способностей. Исследование проводилось в рамках работы филиала кафедры психологии факультета

педагогике и психологии БарГУ на базе ГУО «Ясли-сад № 27 г. Барановичи»; «Школы молодого педагога» факультета педагогики и психологии; кафедры психологии и теории и практики физической культуры БарГУ; на базе ГУО «Средняя школа № 21 г. Барановичи» и ГУО «Крошинская средняя школа» Барановичского района, а также среди студентов заочной формы получения образования БарГУ специальностей «Дошкольное образование. Практическая психология», «Практическая психология», «Начальное образование», которые имеют среднее специальное педагогическое образование и работают в учреждениях образования города Барановичи и Барановичского района. Общая выборка испытуемых составила 174 педагога (мужчины и женщины) в возрасте от 22 до 41 года с разным педагогическим стажем.

В качестве диагностического инструментария была использована методика «Ваши эмпатические способности» В. В. Бойко, которая позволяет определить не только общий уровень эмпатии, но и развитие различных составляющих данного феномена, таких как рациональный, эмоциональный, интуитивный каналы эмпатии; установок, способствующих или препятствующих эмпатии; проникающей способности и идентификации в эмпатии [5, с. 31—34]. Автор методики определяет эмпатию как форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений (свойств, состояний, реакций) в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение [6, с. 117].

Полученные нами результаты исследования по используемой методике в целом свидетельствуют о преобладании заниженного уровня эмпатических способностей у педагогов (рисунок 1). Это позволяет говорить, что у работников учреждений образования в определённых ситуациях могут возникнуть сложности в создании атмосферы открытости, задушевности и доверительности, понимании внутреннего мира другого человека, в том числе и воспитанника. Так как оценка партнёра по взаимодействию в большей степени носит субъективный характер, может быть насыщена неадекватным эмоциональным фоном (или крайне положительным, или крайне отрицательным), поскольку такие педагоги проявляют способность акцентировать внимание на ярких фактах из жизни обучающихся и воспитанников.

Однако у педагогов, получающих высшее образование без отрыва от профессиональной деятельности, нами не был зафиксирован высокий уровень эмпатических способностей. В целом у них все показатели эмпатических способностей ниже, чем у педагогов, которые осуществляют только свою профессиональную деятельность, не обучаясь параллельно в учреждении образования. Одной из причин этого, по нашему мнению, может быть учебная деятельность (подготовка к семинарским и практическим занятиям, прохождение разных видов практик, сдача экзаменов и зачётов и т. д.), поскольку именно сдача экзаменов и зачётов становится, по мнению многих учёных и практиков, психотравмирующим фактором, который учитывается даже в клинической психиатрии при определении характера психогении и классификации неврозов [7]. Кроме этого, здесь следует учесть и перегрузку обучающихся педагогов, недостаточно чёткое распределение времени и сил между работой и учёбой, нахождение иногородних обучающихся во время сдачи экзаменационной сессии вдалеке от дома и семьи. Таким образом, работники системы образования, которые осуществляют только свою профессиональную деятельность, являются более чувствительными к нуждам и проблемам своих обучающихся и воспитанников, стараются не допускать конфликтов и находить компромиссные решения в спорных ситуациях, при оценке событий больше доверяют своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам.

Методика «Ваши эмпатические способности» В. В. Бойко позволяет выявить не только общий уровень эмпатических способностей, но и отдельных компонентов эмпатии. Так, у всей выборки испытуемых педагогов показатели компонентов эмпатии распределились в диапазоне от 2,5 до 4,4 баллов из 6 возможных, т. е. преобладающим является

средний уровень эмпатии (рисунок 2). Это свидетельствует, что работники учреждений образования двух выборок в большей степени являются сторонниками точных формулировок и рациональных решений, в меру склонны оказывать внимание другому человеку, воспринимать его состояния и проблемы, прогнозировать и оценивать поведение в условиях дефицита информации о партнере по взаимодействию, поставить себя на место этого человека и понять его на основе сопереживаний. Также педагоги не совсем подвержены установкам, которые способствуют или препятствуют эмпатии, соответственно, это облегчает или затрудняет действие всех эмпатических каналов. Следует отметить, что если нет препятствий со стороны установок личности педагога, то различные каналы эмпатии действуют активнее и надёжнее. Однако в большей степени специалисты учреждений дошкольного образования имеют способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими и энергетически подстраиваться к эмпатируемому.

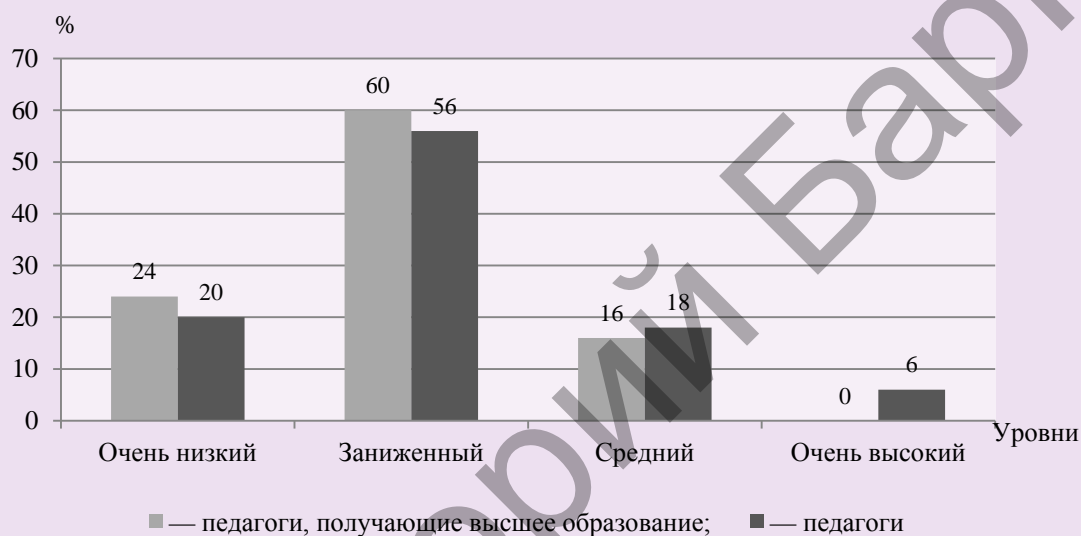


Рисунок 1 — Общий уровень эмпатических способностей у педагогов по всей выборке испытуемых

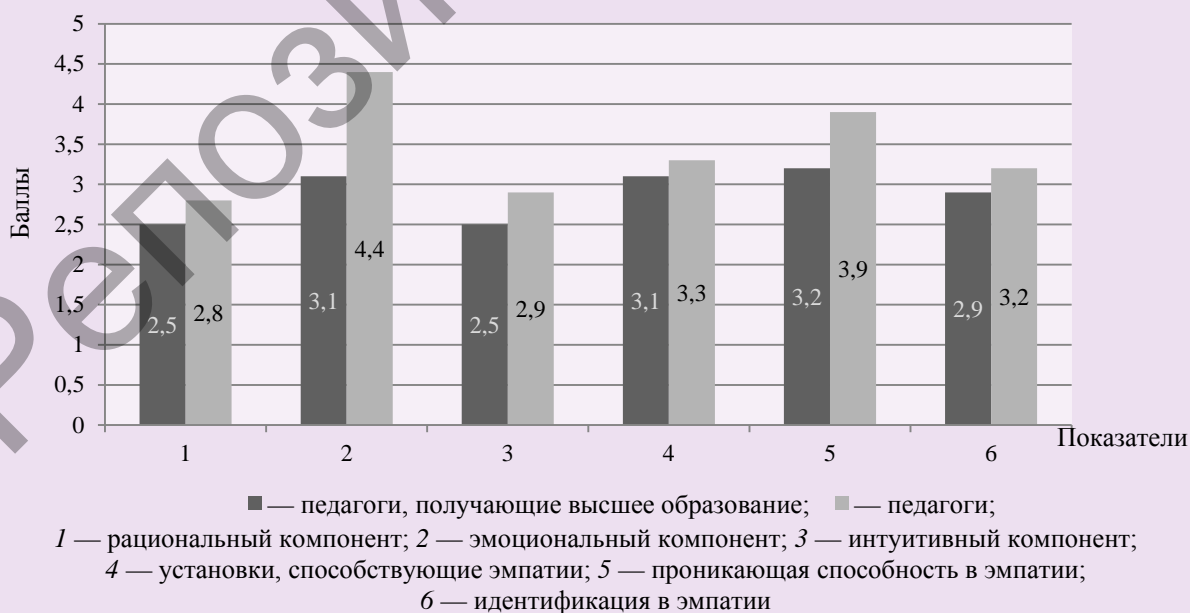


Рисунок 2 — Показатели выраженности компонентов эмпатии у педагогов по всей выборке испытуемых

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать вывод, что у педагогов разных типов учреждений образования по всей выборке испытуемых преобладает заниженный уровень эмпатических способностей. Поэтому возникает необходимость целенаправленной работы по формированию и развитию эмпатических способностей и отдельных компонентов эмпатии у студентов педагогических специальностей в процессе обучения в учреждениях среднего специального и высшего образования и у педагогов в процессе их профессиональной деятельности.

© Рзаева Ж. В., Русак Н. В., Жерко Д. И., 2016

Список цитируемых источников

1. Гиппенрейтер Ю. Б., Карягина Т. Д., Козлова Е. Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Психологическое консультирование и психотерапия : сб. ст. / сост. А. Б. Орлов. М. : Вопр. психологии, 2004. С. 37—45.
2. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности. СПб. : Питер, 2004. 316 с.
3. Агавелян Р. О., Агавелян В. С. Умение сопереживать // Дошк. педагогика. 2007. №12. С. 47—50.
4. Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 288 с. ; Рзаева Ж. В. Формирование эмпатических способностей у студентов педагогических специальностей с использованием методов активного обучения // Выш. шк. 2015. № 5. С. 38—41.
5. Пономарева М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие : моногр. Минск : Бестпринт, 2006. 76 с.
6. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Филинь, 1996. 472 с.
7. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб. : Питер, 2012. 256 с.

Материал поступил в редакцию 31.01.2016 г.

УДК 578.184

Н. В. Романчук
БарГУ, Барановичи

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Введение. В условиях современной образовательной среды одним из важнейших профессиональных качеств педагога является умение наладить эффективное взаимодействие с учащимися, родителями, коллегами. Первоначальная работа по формированию и развитию указанных умений должна быть организована на этапе обучения будущего учителя в педагогических учреждениях образования.

В 2015 в Беларуси утверждена концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития (приказ министра образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608). Концепция исходит из признания исключительной роли образования как социального института в становлении личности, её социализации, важности инклюзивного образования для формирования инклюзивного общества, в котором особенности каждого его члена рассматриваются как потенциал для развития, как априорная ценность, придающая обществу многообразие и способствующая его совершенствованию [1].

Основная часть. Социальная реальность и разработка нормативно-правовой базы развития инклюзивного образования в Республике Беларусь свидетельствует о необходимости актуализировать подготовку будущих педагогов к работе в новых условиях образовательной среды. Эту задачу призвана решать дисциплина «Основы инклюзивного образования», которая включена в учебные планы всех специальностей факультета педагогики и психологии БарГУ.

Цель дисциплины — развитие профессиональной педагогической компетентности и формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Учебная программа составлена на основе образовательных стандартов, учебных планов в соответствии с достижениями современной науки, с учётом особенностей образовательной среды.

В процессе изучения дисциплины студент должен овладеть следующими профессиональными компетенциями: владение эффективными способами коммуникаций с учащимися, родителями, представителями общественных организаций; внедрение в педагогическую и методическую практику новых прогрессивных подходов, методов, приёмов работы; навыки профессионального общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений со всеми участниками учебно-воспитательного процесса; владение технологией педагогического общения; моделирование ситуации общения; способность создавать благоприятные условия для успешной социализации личности и формировать благоприятную социально-культурную среду жизнедеятельности; способность осуществлять социально-педагогическую реабилитацию и поддержку детей с особенностями развития.

Преобладающими при изучении дисциплины «Основы инклюзивного образования» являются практические занятия, эффективность которых зависит от содержательности и разнообразия предложенных форм и методов работы. Остановимся на характеристике последовательности и сущности работы, устоявшейся в нашем опыте. Все практические умения педагога должны базироваться на теоретических знаниях. Поэтому выполнение практических заданий на занятиях предваряет теоретическое освещение вопросов, как, например, «Инклюзивное образование: сущность, опыт, риски», «Ценности и принципы инклюзивного образования», «Индикаторы инклюзивного образования», «Педагогические технологии и стратегии в инклюзивном образовании».

Следует отметить, что на этапе начала обучения для большинства студентов термин «инклюзивное образование» не являлся новым и неизвестным. Весомую роль здесь сыграла целенаправленная работа сектора научно-методических ресурсов инклюзивного образования БарГУ: большинство студентов осведомлены о некоторых мероприятиях, организуемых указанным сектором, некоторые сами являлись их участниками, а также выступали в качестве респондентов при проведении анкетирования. Вместе с тем либо содержательное наполнение термина «инклюзивное образование» вызывало трудности, либо трактовка его была неверной. Так, чаще всего в понимании студентов инклюзивное образование отождествляется со специальным (как обучение лиц с особенностями психофизического развития), либо выступает как альтернатива интегрированному обучению, тогда как в Республике Беларусь под инклюзивным образованием понимается «обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в образовательный процесс каждого обучающегося» [2].

На основе полученных теоретических сведений в целях дифференциации понятий, их уточнения и детализации, студентам предлагалось провести сравнительно-сопоставительный анализ сущности интегрированного, специального и инклюзивного образования по обозначенным параметрам: формы организации образовательного процесса; доступность для каждого ребёнка; совместность обучения всех детей; содержание образования; выбор места и содержания образования; роль педагога; взаимодействие и коммуникация детей/родителей; образовательные результаты. В процессе работы студенты аргументировано формулировали собственные позиции. Осознавая необходимость формирования эмоционально-ценностного отношения у студентов к вопросам инклюзивного образования как основы для дальнейшей профессиональной педагогической

деятельности, мы в нашем опыте при проведении практических занятий акцент делали на использовании видеоматериалов (мультипликационных, документальных, художественных фильмов). Богатая видеотека собрана в секторе научно-методических ресурсов инклюзивного образования.

Работа с видеоматериалами проводилась в соответствии с методическими требованиями по включению указанного рода материалов в учебный процесс. Так, просмотру предшествовала целевая установка и, при необходимости, перечень заданий предъявлялся сразу или постепенно. Исходя из основной идеи и направленности фильма, задания были ориентированы на анализ сюжета (его развитие, определение кульминационных моментов); художественных деталей, наиболее ярко отражающих различные аспекты инклюзии (образ вороны — мультфильм «Должен ли ёжик быть колючим?»); трансформация выражения глаз «неудобного» ребёнка, использование диагностических тестов — мультфильм «Откуда берутся дети?»), образно-выразительных средств.

Не менее важной задачей, которая решалась нами, являлся анализ возможности включения предлагаемых видеоматериалов в собственную педагогическую практику при работе с обучающимися, родителями, коллегами. С этой целью студенты самостоятельно составляли систему вопросов к документальным фильмам. При обсуждении внимание обращалось на раскрытие основной идеи, логику и последовательность предъявляемых вопросов, их соответствие возрастным и ролевым характеристикам предполагаемых субъектов.

Содержательной, на наш взгляд, являлась и форма работы, при которой студентам предлагалось составить обращение к одноклассникам и педагогам от имени различных категорий обучающихся, наиболее часто подвергающихся стигматизации. К примеру, звучали на занятии обращения от лица ребёнка, которого воспитывает только мама; от дочери классного руководителя; от девятиклассника, сменившего сельскую школу на городскую; от постоянного участника и победителя олимпиад по химии; от неуспевающего школьника; от школьника-цыгана; от ученика в очках и др. Обсуждая ход подготовки данных обращений, мы уделяли внимание тому, был ли прототип героя в реальной жизни, либо основой являлась интуиция. Абсолютное большинство студентов отметили, что прообразом явились их одноклассники, некоторые же писали исходя из собственного опыта. Данное задание продемонстрировало, что социальные стереотипы относительно рассмотренных субъектов образовательной среды, присутствуют как среди обучающихся, так и педагогов, что зачастую имеет ещё более разрушительный характер в формировании личности ученика.

Одним из эффективных интерактивных методов на занятиях является метод анализа конкретной ситуации (case-study) — моделирования ситуации или использования реальной ситуации в целях анализа данного случая, выявления проблем, поиска альтернативных решений и принятия оптимального решения проблем [3, с. 21]. В профессиональной деятельности педагога такое планирование, как правило, непосредственно предваряет реальное исполнение, но может производиться заблаговременно. В случае с конфликтной ситуацией мысленное проигрывание производится только после её разрешения. Безусловно, не всегда запланированное поведение воплощается в реальность, но продуманные образцы действий могут актуализироваться в других ситуациях.

Инклюзивная образовательная среда характеризуется полисубъектностью, что увеличивает и варианты взаимодействия её участников, а значит, существенно расширяет спектр возможных педагогических конфликтных ситуаций.

При проведении практических занятий нами используется следующая система работы над педагогическими ситуациями (преобладающая форма организации деятельности студентов — работа в подгруппах, парах сменного состава): 1) первоначальный детальный анализ ситуаций-задач: определение участников и предмета конфликта, условий его протекания, ожидаемого каждым участником исхода; 2) поиск путей конструктивного разрешения указанных ситуаций, а также анализ возможного деструктивного поведения

сторон; 3) проигрывание конфликтных ситуаций участниками из различных подгрупп (учитель — первая, ученик (родитель, коллега) — вторая подгруппа и т. д.), что приближает ситуацию к естественным условиям её протекания, усиливает роль импровизации сторон, вызывает необходимость быстро перестраивать запланированное поведение.

Заметим, что приведённая система работы используется нами и на занятиях по другим дисциплинам («Педагогика», «Тренинг эффективного педагогического взаимодействия»). Наблюдая за работой студентов, пришли к выводу, что поиск эффективного разрешения возможных ситуаций в инклюзивной образовательной среде происходит более длительно и напряжённо, нередко осуществляется силами всей группы. Это свидетельствует, что велика ориентация среди будущих педагогов на «среднестатистического» ученика, когда для разрешения возникающих конфликтных ситуаций достаточно знать основные закономерности учебно-воспитательного процесса и психологические особенности определённого возраста. При необходимости же учитывать особенности различных категорий школьников с особыми образовательными потребностями (одарённых, испытывающих трудности в обучении, лиц с особенностями психофизического развития и др.) студенты сталкиваются с их незнанием и убеждаются, что интуитивное принятие решений не может быть основополагающим при решении педагогических ситуаций в инклюзивной образовательной среде.

Сложности, с которыми сталкивались студенты при выполнении вышеуказанного задания, актуализировали значимость и ценность работы по составлению памяток для учителя по организации работы с различными категориями детей в образовательном процессе.

Имея возможность проанализировать и сравнить отношение к изучаемым аспектам инклюзивного образования у студентов третьих и пятых и курсов, можем констатировать большую ориентацию выпускных групп на адаптированность предлагаемого материала к будущей профессиональной деятельности, тогда как третьекурсники воспринимают информацию через призму личностного восприятия.

Заключение. Наиболее эффективными формами и методами работы со студентами на занятиях по дисциплине «Основы инклюзивного образования» можно считать следующие: усвоение теоретического материала через включение его в самостоятельную поисковую деятельность студентов, имеющую личностную и профессиональную значимость; анализ и решение педагогических ситуаций; просмотр и анализ видеоматериалов; использование элементов деловых игр.

Эффективность используемых нами форм подтверждается тем, что при внешней завершённости каждой из них в рамках занятия выдвигаются новые противоречия, которые решаются будущими педагогами и вне смоделированной формы. Студенты проявляют инициативу в самостоятельном глубоком изучении проблемы взаимодействия педагога с различными субъектами инклюзивной образовательной среды.

© Романчук Н. В., 2016

Список цитируемых источников

1. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития [Электронный ресурс] : приказ министра образования Респ. Беларусь от 22.07.2015 № 608. URL: <http://edu.gov.by> (дата обращения: 21.01.2016).
2. О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь (проект) от 4 янв. 2014 г. // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. URL: <http://www.pravo.by> (дата обращения: 10.12.2015).
3. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / под ред. Ю. П. Сурмина. Киев : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.

Материал поступил в редакцию 01.02.2016 г.

УДК 378.14:376.1:316.647

О. Б. Янусова

ВГУ имени П. М. Машерова, Витебск

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Введение. Демократические преобразования в нашей стране, процесс вхождения в мировое экономическое сообщество обусловили изменения отношения общества к проблемам людей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР), привели к осознанию необходимости их более широкой интеграции в образовательный процесс и социум. Признание исключительной роли образования в становлении личности, её социализации и развитии способствует широкому внедрению идеи инклюзивного образования, которое понимается как такая организация образовательного процесса, когда все дети независимо от их особенностей (психофизических, культурных, социальных, языковых) включены в общую образовательную систему и обучаются в учреждениях образования, учитывающих их особые образовательные потребности и оказывающих им необходимую поддержку [1].

Основная часть. Целью развития инклюзивного образования, согласно концепции развития инклюзивного образования лиц с ОПФР в Республике Беларусь, является обеспечение возможностей для получения образования всеми обучающимися, включая лиц с особыми образовательными потребностями. Для успешного достижения поставленной цели необходимо решить множество различных задач, одной из которых является формирование толерантности у всех участников образовательного процесса [2]. Инклюзивное образование без толерантного отношения членов общества, а в первую очередь самих педагогов, к лицам с ОПФР состояться не может. Толерантное отношение, принятие человека таким, какой он есть, понимание ценности для общества каждой личности, по мнению А. М. Змушко, одно из обязательных условий успешности интеграции и инклюзии [3]. Для того чтобы решить данную задачу, педагогу необходимо самому быть толерантным, демонстрировать её проявление с другими субъектами образования. Однако часто бывает так, что на деле педагог напоминает придорожный столб: дорогу указывает, а сам по ней не ходит [4]. Инклюзивное образование нуждается, по словам Н. Н. Малофеева, в педагогах, принимающих новую систему ценностей, имеющих психологическую установку на политкорректность, толерантность, обладающих соответствующим уровнем профессионально-личностного развития и ценностных ориентаций, способных преодолевать сложившиеся стереотипы и штампы, самостоятельно мыслить, иметь разносторонние интересы [5].

Понятие толерантности многозначно и разнообразно. В каждой культуре существуют свои определения толерантности, которые во многом сходны. В английском языке толерантность означает готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь, во французском — уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов. В китайском языке быть толерантным — значит позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других. В арабском толерантность — прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, благосклонность, терпение, расположенность к другим, в персидском — терпение, выносливость, готовность к примирению.

В научной литературе толерантность рассматривается прежде всего как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многообразия человеческой культуры, норм, верований. Проблема толерантности изучается разными науками. С философской точки зре

ния толерантность — терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам. Она необходима по отношению к особенностям различных народов, наций, религий [6].

Этика определяет толерантность качеством, характеризующим отношение к другому человеку как к равнодостоинной личности, выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи, вкусы, образ жизни, убеждения и т. п.). Толерантность предполагает настроенность на понимание и диалог с другим, признание и уважение его права на отличие.

В психологии проблема толерантности исследуется недавно. С точки зрения социальной психологии толерантность можно рассматривать как социальную установку; как отношение личности (включающее отношение к себе, к своему делу, к людям); как причину и следствие защитных механизмов личности (рационализации, идентификации, отрицания, проекции, замещения, вытеснения и пр.); как свойство личности, её ценностную ориентацию и мировоззрение. В современном психолого-педагогическом словаре толерантность понимается как терпеливость, выносливость, психическая устойчивость при наличии фрустраторов и стрессоров, сформировавшаяся в результате снижения чувствительности к их повторяющемуся воздействию [7]. Педагогическая толерантность — терпимость к собственным детям, учащимся, умение понять и простить их несовершенство [8, с. 53]. Современные научные словари трактуют толерантность как способность терпеливо или снисходительно (в позитивном смысле слова) относиться к другому, к его инакодействию или инакомыслию; принятие другого таковым, каков он есть. Это определяет ценность толерантности в образовательном пространстве.

Несмотря на множество определений данного понятия, все они подтверждают, что толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ним на основе согласия. Толерантность не должна сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов. В первую очередь она предполагает взаимность и активную позицию всех заинтересованных сторон. Толерантность является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности, интересы, готовой, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей, т. е. такой личности, которой ради самоутверждения не требуется унижения или уничтожения кого-то другого. Толерантность предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, их взгляды на этот мир многообразны и не могут сводиться к единообразию или признанию в чью-либо пользу. Любые формы предпочтения, привилегий для одних социальных, этнических, культурных и прочих групп и притеснения других недопустимы. Толерантность включает разного рода отношения: морально-этические, ценностно-нормативные, правовые.

Существует множество типологий взаимодействия, которые позволяют отразить взаимосвязь понятий «взаимодействие» и «толерантность». Типология представляет следующие виды взаимодействия, позитивной толерантности: диалог, сотрудничество, опека.

В диалоге проявляется индивидуальность и постигается своеобразие оппонента, именно диалоговое взаимодействие подразумевает равенство позиций в общении. При диалоговом взаимодействии преобладают когнитивный и эмоциональный компоненты. Эти компоненты могут быть охарактеризованы через высокий уровень эмпатии, чувства партнёра, отсутствие стереотипности, гибкость мышления, умения «видеть» свою индивидуальность. Такая характеристика диалогового взаимодействия является основой толерантности и уровнем толерантных убеждений. Второй тип взаимодействия — сотрудничество, т. е. совместное определение целей деятельности, совместное её планирование, распределение сил и средств на основе возможностей каждого. Ещё одним видом взаимодействия, соотносимым с понятием толерантности, является опека. Она подразумевает заботу, не унижающую достоинство опекаемого, являясь естественной нормой субъекта и объекта [9].

Различают несколько концепций толерантности [10], знакомство с которыми поможет педагогу в реализации практики инклюзивного образования, а также в решении многих учебно-воспитательных задач. Концепция сосуществования заключается в том, что толерантность служит средством избегания конфликта, направлением развития потенциально конфликтной ситуации к конструктивному взаимодействию. В контексте

инклюзивного образования данная функция толерантности может быть рассмотрена как возможность педагога эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, минимизировать развитие конфликтной ситуации и направлять взаимодействие в конструктивное русло, не ущемляя права и достоинства других участников конфликта. Данная функция толерантности также реализуется педагогом в предотвращении конфликтов в детском коллективе, в том числе на почве непринятия детьми ребёнка с ОПФР.

Другую концепцию можно назвать концепцией взаимного уважения. Она исходит из морально обоснованной позиции взаимного признания друг друга субъектами, которые проявляют толерантное отношение друг к другу. Норму отношения к детям с ОПФР, включённым в образовательный процесс, поначалу задаёт учитель, который своим примером демонстрирует толерантное отношение.

Толерантность педагога инклюзивного образования как личностная характеристика проявляется в самоотношении, межличностных и межгрупповых отношениях, опосредующих друг друга. На уровне самоотношения толерантность выступает как готовность педагога к самоизменениям, самоактуализации. На уровне межличностных отношений предполагается принятие личности каждого ребёнка как ценности, его права быть другим, как готовность понять феноменальный мир Другого при сохранении границ своего Я. На уровне межгрупповых отношений толерантность предполагает стремление к пониманию установленных групповых норм взаимодействия, принятие их правомочности в пределах, не разрушающих базовых этических норм. К чертам толерантной личности педагога инклюзивного образования, на наш взгляд, относятся: расположенность к другим, снисходительность, терпение, чувство юмора, чуткость, доверие, альтруизм, терпимость к различиям, умение владеть собой, доброжелательность, гуманизм, способность слушать, любознательность, способность к сопереживанию, любовь к детям, педагогический такт и эмоциональная гибкость.

Психологическими предпосылками развития толерантности педагогов инклюзивного образования, на наш взгляд, являются принятие педагогом на себя ответственности за события, происходящие с ним, потребность в личной независимости, способность к эмпатии, открытость новому опыту, низкий уровень нейротизма, чувство юмора и доброжелательность [11].

Работа с педагогами по формированию толерантного отношения к детям с ОПФР предполагает: диагностику отношения педагогов и воспитателей к детям с особыми потребностями; знакомство воспитателей и учителей с особенностями развития и личностным своеобразием детей с отклонениями в развитии разной этиологии, методами работы с ними и их родителями; проведение тренингов, семинаров, круглых столов, направленных на формирование установок на формирование толерантного сознания у педагогов. Проведение различных семинаров-тренингов призвано помочь педагогам осознать необходимость применения принципов толерантности в педагогической практике, осмыслить свою позицию в общении и проанализировать установки при восприятии различных людей, освоить принципы конструктивного взаимодействия с людьми, имеющими разные стили поведения, разные типы характеров и осознать необходимость дисциплины и культуры оценки как одного из факторов воспитания толерантности [12].

Заключение. Толерантность, на наш взгляд, является одним из ценностных компонентов инклюзивной культуры педагога. Выступает подлинно нравственным качеством личности учителя, принимающего и реализующего принципы и ценности инклюзивного образовательного пространства, обеспечивает единство теоретической и практической готовности педагогов к осуществлению педагогической деятельности с различными категориями детей.

Список цитируемых источников

1. Писаревская М. А. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями в условиях развития инклюзивного образования. Краснодар : Краснодар. ЦНТИ. 2013. 132 с.
2. Там же.
3. Змушко А. М. От интегрированного обучения — к инклюзивное образованию: ключевые проблемы и задачи // Нар. асвета. 2013. № 1. С. 18—23.
4. Агишева О. Б., Старых И. Сущность принципа толерантности и его значение при формировании личности // Основы безопасной жизнедеятельности. 2011. № 9. С. 19—23.
5. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. Л. А. Редуш, А. В. Орловой. СПб. : Питер, 2010. 416 с.
6. Андрияхина Н. В. Семинар-тренинг «Толерантность учителя» // Классный руководитель. 2006. № 4.
7. Педагогическая психология. 416 с.
8. Башаркина Е. А. Категория толерантности в контексте педагогического знания // Гісторыя і грамадазнаўства. 2014. № 6. С. 51—57.
9. Агишева О. Б., Старых И. Указ. соч. С. 19—23.
10. Башаркина Е. А. Указ. соч. С. 52.
11. Педагогическая психология. 416 с.
12. Андрияхина Н. В. Указ. соч.

Материал поступил в редакцию 01.02.2016 г.

ОБ АВТОРАХ

Андрусяк Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент федерального бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова», г. Магнитогорск, Российская Федерация

Боброва Елена Петровна, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин; исследователь в области педагогических наук учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», г. Гомель, Республика Беларусь

Богинская Юлия Валериевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», руководитель Регионального центра высшего образования инвалидов, г. Ялта, Российская Федерация

Бугайёва Ольга Павловна, аспирант учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», г. Витебск, Республика Беларусь

Булыга Инна Сергеевна, начальник отдела воспитательной работы с молодёжью учреждения образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь

Валитова Ирина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологического развития учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь

Глузман Александр Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, академик Национальной академии педагогических наук Украины, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», г. Ялта, Российская Федерация

Гурьянова Инна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент федерального бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова», г. Магнитогорск, Российская Федерация

Дегиль Наталья Ивановна, преподаватель кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь

Жерко Дарья Иосифовна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь

Исакова Татьяна Антоновна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и детской психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Клещёва Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь

Колесников Александр Андреевич, Государственное учреждение образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Брестского района», д. Клейники, Брестский р-н, Республика Беларусь

Конончук Татьяна Игоревна, педагог-психолог Государственного учреждения образования «Ясли-сад № 10 г. Пинска», г. Пинск, Республика Беларусь

Корнилова Ольга Владимировна, старший преподаватель кафедры коррекционной работы учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», г. Витебск, Республика Беларусь

Кривуть Марина Леонидовна, преподаватель кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь

Кузава Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки, г. Луцк, Украина

Кузьменко Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования федерального бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова», г. Магнитогорск, Российская Федерация

Лауткина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной работы учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», г. Витебск, Республика Беларусь

Лемех Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры олигофренопедагогики учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Маркевич Ольга Владимировна, старший преподаватель учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», г. Гомель, Республика Беларусь

Мороз Наталья Александровна, методист учебно-методического кабинета отдела образования, спорта и туризма Барановичского райисполкома, г. Барановичи, Республика Беларусь

Петушкова Ольга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования федерального бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова», г. Магнитогорск, Российская Федерация

Пономарёва Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь

Рзаева Жанна Вячеславовна, старший преподаватель кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь

Романчук Наталия Владимировна, старший преподаватель кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь

Русак Наталья Викторовна, педагог-психолог Государственного учреждения образования «Средняя школа № 2 г. Солигорска», г. Солигорск, Республика Беларусь

Слепухина Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования федерального бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова», г. Магнитогорск, Российская Федерация

Стасюк Людмила Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки, г. Луцк, Украина

Филимонова Наталья Ивановна, преподаватель кафедры теории и практики физической культуры учреждения образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь

Хитрюк Вера Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь

Черник Валентина Фёдоровна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры морфологии и физиологии человека и животных учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Чехович Дарья Александровна, студент учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Швед Мария Войтеховна, старший преподаватель кафедры коррекционной работы учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», г. Витебск, Республика Беларусь

Янусова Ольга Брониславовна, аспирант кафедры психологии учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», г. Витебск, Республика Беларусь