

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Межвузовский сборник научных статей
с международным участием

Выпуск 9

*Рекомендовано
редакционно-издательским советом
учреждения образования
«Барановичский государственный университет»*

Барановичи
БарГУ
2020

Межвузовский сборник содержит статьи, посвященные актуальным проблемам возрастной, педагогической и социальной психологии. Представлены результаты теоретико-эмпирических исследований и авторские методические разработки.

Адресуется специалистам системы профессионального образования, студентам учреждений высшего образования, аспирантам, научным и практическим работникам в области образования.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за достоверность приведенных эмпирических данных, статистических данных, фактов и цитат. Редакция может опубликовать материалы, не разделяя точку зрения автора (в порядке обсуждения).

Редакционная коллегия:

д-р с.-х. наук, проф. В. И. Кочурко (*председатель*);
канд. психол. наук, доц. Т. Е. Яценко (зам. председателя редколлегии, науч. ред.);
д-р мед. наук, проф. С. А. Игумнов; д-р психол. наук, проф. Я. Л. Коломинский;
д-р психол. наук Г. В. Лосик; д-р психол. наук, проф. В. В. Рубцов;
д-р психол. наук, проф. В. И. Панов; д-р психол. наук, проф. М. В. Савчин;
д-р психол. наук, проф. В. В. Селиванов; д-р филос. наук, доц. Н. А. Ореховская;
канд. психол. наук, доц. О. В. Белановская; канд. психол. наук, доц. Т. Ф. Велента;
канд. филос. наук А. Г. Иценко; канд. психол. наук Т. Д. Карягина; канд. психол.
наук, доц. Е. А. Клешева; канд. психол. наук, доц. Е. И. Медведская;
канд. психол. наук, доц. Н. И. Олифирович

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	6
Адасько А. И., Янчий А. И. Содержательные характеристики образа «Я» личности подросткового и юношеского возраста с разными уровнями мотивации достижения	7
Алферова И. С. Связь восприятия родительских установок и механизмов психологической защиты у подростков	15
Белановская О. В., Бортулева Н. Л. Смысложизненные ориентации виктимной личности в юношеском возрасте	21
Белозерцева Н. В. Формирование мотивации профессиональной деятельности у студентов-инвалидов в условиях инклюзивного образования	30
Болкунов А. В., Янчий А. И. Структура одиночества религиозной личности	39
Ворошилина И. В. Психологическое благополучие ребенка с разной структурной организацией семьи повторного брака	49
Гонина О. О., Жарова М. А. Общение дошкольников с родителями как фактор мотивационной готовности к школьному обучению	57
Дикова В. В. Ориентация на развитие как фактор профессионального развития будущих педагогов	65
Елисеева-Сеттергрэн Н. В., Боброва Е. С. Нарушение сенсорной интеграции в детском возрасте	72
Зубков В. А. Чувственное и рациональное в формировании оперативного образа у летного состава	80
Иванова С. П. Современная российская семья как субъект воспитания на первичном этапе формирования у детей идентичности школьника	87
Иценко А. Г. «Религиозный опыт» в концептуальных построениях У. Джеймса — рецепция С. Л. Франка	97
Кебеева А. О., Макашкулова Г. Б., Ибрагимова У. О. Развитие самооценки студентов	111
Кишея И. Л., Астрейко А. В. Полорольевые различия во взглядах на воспитание детей (на примере периода взрослости)	118
Королькова Н. А., Лустенкова Н. А. Решение проблем современной семьи с особенным ребенком и формирование толерантного сознания социума в инклюзивном пространстве через подготовку родителей-волонтеров	123
Кузнецова Е. Н. Особенности школьной мотивации обучающихся в условиях федеральных государственных образовательных стандартов	131
Ленкова А. А., Топузидис Г. Г. Психологические аспекты волонтерской деятельности	137
Лешкевич Е. В. Взаимосвязь толерантности к неопределенности и жизнестойкости студентов	147
Ливенкова Е. А. Особенности мотивации достижения в подростковом возрасте: обзор современных исследований	155

Мазуркевич Е. В. Эмоциональная сфера подростков со склонностью к табачной аддикции	166
Макеева Е. С., Сидорова М. В. Особенности конфликтологической компетентности студентов экономического профиля обучения	170
Малиновский Е. Л. Личностное мужество как образовательная инновация	180
Мириуца Е. В. Копинг-стратегии как фактор школьной адаптации в младшем школьном возрасте	187
Мешкова И. В. Ценностные карьерные ориентации как фактор профессионального самоопределения студентов педагогического вуза	194
Нестер Е. Ф., Ващук О. И. Взаимосвязь креативности и волевых качеств личности у студентов педагогических специальностей	202
Нестер Е. Ф., Малиновская А. В. Специфика страхов креативных детей старшего дошкольного возраста	209
Полушкина И. В. Особенности копинг-стратегий у студентов с разными типами пищевого поведения	217
Прохорова И. К. Использование метода кейсов при подготовке будущего учителя	227
Рзаева Ж. В., Матюшкова О. П. Половые различия в эмпатических способностях студентов	235
Рзаева Ж. В., Шакалида К. В. Особенности личностных черт женщин, воспитывающих детей разного пола	243
Сергеева Е. В. Семейный клуб как форма организации взаимодействия семьи и учреждения образования в вопросах профилактики девиантного поведения учащихся	252
Слепович Е. С., Поляков А. М. Инклюзивное образование в контексте проблемы развивающего сотрудничества	256
Соболь Н. Б. Влияние дисфункциональной семьи на формирование личности ребенка	265
Стенищева А. А. Формирование этнокультурной идентичности подростков в отечественной литературе	273
Суворова Г. М. Психология развития культуры безопасности школьников в условиях санаторно-лесной школы	279
Таджибаева Ж. С. Педагогические условия социализации детей-сирот в условиях школы-интерната	284
Терещенко В. В. Исследование взаимосвязи виктимности и суверенности психологического пространства у школьников и студентов	289
Топанова Г. Т., Казиманова М. Д. Способы обучения психологическому консультированию в экзистенциальной психологии: ограничения и необходимость перемен	298
Тютюева И. А. Затруднения звукопроизношения у дошкольников при подготовке к школе	305
Ческидова И. Б. Подготовка студентов педагогического высшего учебного заведения к работе в условиях инклюзивного образования	310
Шматкова И. В. Нарушения привязанности как предпосылка созависимого поведения	317

Щурко Н. И., Кивайко В. Н. Внеучебная деятельность — важный элемент формирования профессиональных управленческих качеств.	328
Юхновец Т. И. Сравнительный аспект низкосубъектных и высоко-субъектных студентов-дефектологов	337
Яценко Т. Е. Девиктимизация как коррекция педагогами виктимности личности в подростковом возрасте	350
Яценко Т. Е., Иценко А. Г., Мусийчук М. В. Роль ожидания и притязания в браке девушек и юношей, склонных к виктимному поведению	359
Яценко Т. Е., Аникевич А. А. Предикторы амбивалентной привязанности в романтических и дружеских отношениях в раннем юношеском возрасте	368
Яценко Т. Е., Ермолович Д. М. Предикторы академической прокрастинации юношей и девушек	374
Яценко Т. Е., Кульба А. В. Образ тела личности, склонной к неинструментальному виктимному поведению, в юношеском возрасте	380
Сведения об авторах	386

Репозиторий БаФУ

Е. С. Слепович, А. М. Поляков

Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО СОТРУДНИЧЕСТВА

В статье обосновывается эффективное сотрудничество детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) со своими сверстниками и взрослыми как важнейшее условие эффективности инклюзивного образования. Подчеркивается необходимость построения развивающего сотрудничества с ребенком, которое должно соответствовать задачам его социализации и быть адекватным его зоне ближайшего развития. Описан ряд проблемных позиций, без рассмотрения которых представляется невозможным продуктивное внедрение в практику идеи инклюзии.

Ключевые слова: зона ближайшего развития; дети с ОПФР; инклюзивное образование; сотрудничество; социализация.

Библиогр.: 9 назв.

E. S. Slepovich, A. M. Polyakov

Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus

INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF DEVELOPING COOPERATION

The problem of cooperation of children with developmental disabilities with their peers and adults is considered in the article as the most important condition for the effectiveness of inclusive education. It emphasizes the need to build developmental cooperation with the child, which should correspond to the tasks of its socialization and be adequate to its zone of proximal development. A number of problematic positions have been identified, without consideration of which it seems impossible to implement the idea of inclusion into practice productively.

Key words: zone of proximal development; children with developmental disabilities; inclusive education; cooperation; socialization.

Ref.: 9 titles.

Введение. Центральной проблемой инклюзивного образования является проблема сотрудничества детей с ОПФР со своими сверстниками и взрослыми. Важнейшей задачей помощи ребенку с ОПФР является построение такого взаимодействия с ним, которое будет способствовать (а не препятствовать) его психическому развитию, иными словами, будет развивающим. Это в равной мере касается психологической коррекции, осуществляемой психологом, коррекционного обучения, в котором участвует педагог, и повседневного взаимодействия с ребенком его родителей и других детей.

Л. С. Выготский указывал на значимость сотрудничества ребенка с другими людьми для развития высших (сознательных) форм активности [1]. По сути, сотрудничество ребенка со взрослым представляет собой первичную форму существования высших функций [1—3]. На это особо обращает внимание Г. А. Цукерман: «Можно не соглашаться с тем, что писал Выготский, но он утверждал именно это: “Всякая высшая психическая функция была <...> прежде социальным отношением двух людей!” Иными словами, социальные отношения, взаимодействия — это не пространство или условия развития, а сама плоть интерпсихической функции: то, что существует лишь между людьми, не принадлежа никому из них. Интерпсихическое не появляется в отношениях, а является этим отношением! Такое прочтение Выготского помогает избежать еще одного упрощения: не всякое взаимодействие, в которое включен ребенок, автоматически создает интерпсихическую форму высшей психической функции. Это возможно лишь там, где намерения ребенка и взрослого пересекаются в теле знака, символа или орудия» [2, с. 63].

Н. Н. Вересов, ссылаясь на Л. С. Выготского, отмечает: «Взаимодействие людей определяет взаимодействие функций» [3, с. 125]. Продолжая данную мысль, можно утверждать, что системное строение и сложность высших психических функций, функций сознания задается их социальной природой. В социальной ситуации развития, которая складывается к началу возрастного периода, ребенок и другие люди, с которыми он вступает в отношения, берут на себя разные функции. И дело не только и не столько в том, что уровень развития функций взрослого или сверстников оказывается бо-

лее высоким, нежели самого ребенка, сколько в том, что функции оказываются содержательно разделенными и вплетенными в субъект-субъектные отношения. Например, взрослый (или другой ребенок) осуществляет функцию планирования и контроля, ребенок — исполнения, взрослый выполняет задачу логического структурирования материала, ребенок — запоминания, взрослый — придания смысла, ребенок — эмоционального переживания, взрослый — целеобразования, ребенок — целеполагания и реализации, взрослый — объяснения, ребенок — понимания и т. д. При этом в различных ситуациях распределение функций может обращаться. Таким образом, исходной проблемой формирования высших психических функций, становления сознания ребенка, а следовательно, и развивающего взаимодействия с ним в условиях инклюзивного образования является проблема построения совместности, сотрудничества или взаимодействия с другими людьми.

Основная часть. Чтобы совместное обучение в условиях инклюзии было развивающим, необходимо определенным образом выстроить сотрудничество его субъектов. Однако построение такого сотрудничества в инклюзивном образовании — задача крайне сложная.

Мы ставим перед собой цель наметить ряд проблемных позиций, без рассмотрения и разработки которых, на наш взгляд, не представляется возможным продуктивное внедрение в практику современного образования идеи инклюзии.

Теоретический анализ заявленной проблемы осуществляется в рамках методологии культурно-исторической психологии, которая исторически послужила основой становления специальной психологии и специального образования.

В отношении проблемы развивающего сотрудничества в условиях инклюзивного образования мы выделили пять взаимосвязанных позиций.

Первая позиция. Как правило, обосновывая преимущества инклюзивного образования, отмечают его вклад в социализацию детей с ОПФР. В то же время, поскольку такое образование является совместным для детей с разными типами развития, важно, чтобы оно было социализирующим и развивающим не только для детей

с ОПФР, но и для нормально развивающихся детей. Из этого вытекает необходимость организации такого взаимодействия специалистов (учителей, воспитателей, дефектологов, психологов, тьюторов) и родителей с детьми и детей друг с другом, которое не было бы ущербным ни для одной из сторон.

Ситуация совместного обучения зачастую порождает различные проблемы в социальных отношениях. Причем это не только проблемы принятия аномально развивающегося ребенка нормально развивающимися сверстниками. Среди такого рода проблем могут быть и менее очевидные, скрытые, но от этого не менее значимые. Они могут быть обусловлены установками детей с ОПФР и их родителей, связанными с ожиданием неприятия окружающими, провокацией агрессии, требованием (не ожиданием) помощи и др.

Однако проблемы развивающего и социализирующего сотрудничества в условиях инклюзии затрагивают не только проблему межличностных отношений, но и самого качества, содержания и форм взаимодействия. В этом плане возникает ряд вопросов. Как должно строиться взаимодействие ребенка с ОПФР со сверстниками, чтобы он научился ориентироваться в человеческих отношениях и понимать намерения, чувства, состояния, мысли, отношения других людей? Каким должно быть сотрудничество нормально развивающихся детей с ребенком с ОПФР, чтобы оно способствовало принятию такого ребенка и обеспечивало развитие у них коммуникации и социальной компетентности? Каким должно быть взаимодействие, чтобы максимально учитывать и использовать потенциал развития каждого ребенка, который различается у разных детей?

Все эти вопросы затрагивают проблему ориентации ребенка на взрослого (другого ребенка) и взрослого на ребенка при совместном осуществлении высших функций, что предполагает осознание ими не только собственных действий, намерений, потребностей и пр., но и действий, намерений, состояний своего партнера. В противном случае ребенок не сможет воспользоваться помощью последнего, а взаимодействие перестанет быть развивающим.

Помощь взрослого, рассматриваемая в современной психологии посредством понятия «скаффолдинг» (англ. *scaffolding* *строительные леса*), введенного Дж. Брунером [4; 5], только тогда может быть принята ребенком, когда она им осознается. При осуществлении «разделенной на двоих» функции складывается ситуация, в которой в сознание ребенка попадает собственная и чужая активность (и возможно ее смысл), собственная и чужая субъектность на фоне неспособности самостоятельного выполнения функции или действия. Л. С. Выготский в этом контексте пишет об «осмысленном подражании» ребенка, т. е. о том, что ребенок способен воспроизводить лишь те формы активности и в той мере, в какой они доступны его осознанию или осмыслению [1].

Вторая позиция состоит в необходимости учитывать в инклюзивном образовании индивидуальные возможности развития каждого ребенка, как нормально развивающегося, так и имеющего ОПФР.

За этой позицией стоит идея Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка [1], которая активно разрабатывалась и продолжает разрабатываться его последователями [2; 3]. Зона ближайшего развития, раскрывая возможности конкретного ребенка, проявляется в сотрудничестве со взрослым или другим ребенком. Она обозначает совместное пространство сознания ребенка с другим человеком, в котором происходит обучение и совершается развитие. Обучение, по Л. С. Выготскому, чтобы быть развивающим, должно строиться в зоне ближайшего развития. Именно в ее пределах взрослый ставит перед ребенком конкретные задачи, связанные с его социализацией.

Здесь важным является соблюдение двух условий. Первое состоит в том, что это должны быть именно задачи, представленные в сознании самого ребенка как задачи. Ребенок должен осмысленно к ним относиться и понимать их цели, требования и условия, а также принять их, т. е. согласиться строить свою деятельность в соответствии с ними. В противном случае помощь превращается в дрессуру бессмысленных для ребенка навыков. Второе условие — задачи должны быть доступными для решения с помощью взрослого или другого ребенка и в то же время недоступными для само-

стоятельного решения. Только так формируется и поддерживается внутренняя мотивация к соответствующей активности, только так может происходить поступательное движение в овладении ею.

Соблюдение этих условий требует индивидуальной дифференциации взаимодействия педагога с детьми с учетом их потенциала. Педагог должен иметь возможность подстраивать способы помощи ребенку, форму и темп обучения под уровень и возможности психического развития каждого ребенка.

В условиях инклюзивного образования разброс индивидуальных уровней развития и потенциальных возможностей становится особенно велик, реализовать данное требование развивающего обучения в условиях существующей классно-урочной системы с жесткой регламентацией форм, методик преподавания, темпов освоения материала, оценок уровня знаний детей становится практически невозможно. Иными словами, инклюзивное образование должно быть гибким, другим оно быть не может.

Третья позиция вытекает из предыдущей и определяет требования к специалистам, работающим с детьми в условиях инклюзивного образования (воспитателям, учителям, психологам, дефектологам, тьюторам).

Педагог, работающий с детьми, имеющими различные возможности развития, должен уметь работать в «широком диапазоне». Речь идет не только о том, что у него должны быть знания и компетенции, необходимые как для образования детей с нормальным развитием, так и детей с ОПФР. В условиях инклюзии необходимо научиться гибко выстраивать взаимодействие одновременно с разными детьми, с одной стороны, организуя их сотрудничество друг с другом, с другой — обучая каждого из них в зоне ближайшего развития. Последнее требует от специалиста умения оценивать реальный уровень и потенциал развития ребенка, постановки задач различной сложности и оказания помощи различной интенсивности в их решении.

Четвертая позиция касается содержания обучения в условиях инклюзивного образования.

В этом плане некоторым ученым, точку зрения которых мы разделяем, представляется наиболее существенным обучение двум

основным составляющим субъектности — сотрудничеству (коммуникации, общению) с другими людьми и умению проектировать и осуществлять собственную деятельность [6—8]. Последнее включает умение создавать замысел, планировать, учитывать предметные условия, удерживать цель в сознании, осуществлять контроль и оценку деятельности. Способность к сотрудничеству включает в себя не только владение способами и средствами коммуникации, но и, что более важно, умение понимать и учитывать в деятельности субъектную позицию другого человека (его отношения, намерения, мысли, чувства и др.) [7; 9]. Полноценное сотрудничество предполагает понимание его участников, что люди уникальны и различны, и умение учитывать это в своей деятельности.

Возвращаясь к идее инклюзивного образования в указанном контексте, мы приходим к выводу о том, что, с одной стороны, совместное обучение детей с различным уровнем и потенциалом развития не может быть эффективно, если оно центрировано на освоении определенного предметного содержания, на формировании определенных знаний, умений, навыков, так как каждый ребенок обладает своими уникальными возможностями в овладении ими и своими уникальными интересами. С другой стороны, если в образовании сместить акцент на обучение сотрудничеству и самоорганизации деятельности, на формирование субъектности, то инклюзия может стать двигателем общего образования, поскольку: а) раскрывает недостатки существующей современной системы образования (жесткая регламентированность, ориентация на нормативы и стандарты, использование тестов и пр.); б) позволяет создать условия, способствующие развитию отмеченных составляющих субъектности не только у детей с ОПФР, но и у нормально развивающихся детей. Однако, как отмечалось выше, это возможно лишь при условии изменения форм и характера сотрудничества как между взрослым и ребенком, так и между самими детьми. В этом отношении принятие инаковости и нестандартности ребенка с ОПФР может стать условием развития сотрудничества и понимания себя нормально развивающимися детьми и взрослыми.

Однако при ориентации на развитие субъектности в условиях инклюзивного образования все-таки остается вопрос о необходи-

мости освоения хотя бы в минимальном объеме содержания различных предметов и формирования необходимых знаний, умений, навыков. Если полностью исключить из обучения требование овладения ими, не получим ли мы на выходе людей, которые не имеют даже элементарных условий для сотрудничества и творчества? Чтобы этого избежать, мы полагаем, что необходимо в образовании изменить соотношение между развитием субъектности и формированием знаний, умений, навыков. Овладение последними следует сделать средством и материалом для первого, а не превращать в самоцель.

Пятая позиция затрагивает изменения в организации обучения.

Для того чтобы у педагога была возможность организовать полноценное взаимодействие между детьми и индивидуально ориентированную поддержку каждого ребенка, в инклюзивном классе (группе) должен работать не один учитель (воспитатель). У него должен быть помощник — психолог, тьютор, дефектолог, который не только помогает ребенку с ОПФР, но и, что самое важное, может сотрудничать с учителем (воспитателем). В этом случае вместе они смогут создавать в классе (группе) единое коммуникативное смысловое пространство. Кроме того, это поможет сделать работу в инклюзивном классе более эргономичной, поскольку тяжелый труд будет распределен между специалистами.

Заключение. Подводя итог анализу проблемы инклюзивного образования в контексте развивающего сотрудничества его субъектов, отметим, что последнее является «камнем преткновения», игнорирование которого будет порождать лишь новые и все более сложные проблемы совместного обучения людей с различными возможностями и потребностями.

Очевидной также представляется невозможность решения проблем инклюзии, ограничиваясь полем специального образования. Они требуют коренной перестройки всей системы образования.

Центральной идеей здесь является идея построения осмысленного взаимодействия с каждым ребенком в рамках его зоны ближайшего развития. Из нее вытекает необходимость предоставления возможности педагогу ставить учебные задачи индивидуаль-

ной сложности каждому ребенку и гибко менять их содержание, использовать индивидуальные способы и инструменты помощи, выстраивать взаимно привлекательное и полезное сотрудничество между детьми.

Список цитируемых источников

1. *Выготский, Л. С.* Вопросы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина // Собр. соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — С. 243—432.
2. *Цукерман, Г. А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития / Г. А. Цукерман // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 4. — С. 61—73.
3. *Вересов, Н. Н.* Анализируя понятие переживания: методологические и эмпирические аспекты / Н. Н. Вересов // Научная школа Л. С. Выготского: традиции и инновации, 27—28 июня 2016 г. : материалы Междунар. симпозиума. — М. : ФГБОУ ВЦ МГППУ, 2016. — С. 123—130.
4. *Bruner, J.* Actual Minds, Possible Worlds / J. Bruner. — London : Harvard University Press, 1986. — 222 p.
5. *Bodrova, E.* Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education / E. Bodrova, D. J. Leong. — New Jersey : Pearson, 2007. — 256 p.
6. *Рубцов, В. В.* От совместного действия — к конструированию новых социальных общностей. Совместность. Творчество. Образование. Школа : круглый стол методолог. семинара под рук. В. В. Рубцова, Б. Д. Эльконина // Культурно-историческая психология. — 2018. — Т. 14, № 3. — С. 5—30.
7. *Поляков, А. М.* Развитие символической функции сознания в субъект-субъектном взаимодействии у школьников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10. / А. М. Поляков ; БГУ. — Минск, 2018. — 49 с.
8. *Специальная психология : учеб. пособие / под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова.* — Минск : Выш. шк., 2012. — 511 с.
9. *Поляков, А. М.* Развитие субъект-субъектного взаимодействия и опосредствования у ребенка / А. М. Поляков // Системная психология и социология. — 2017. — № 4 (24). — С. 42—52.

Материал поступил в редколлегию 01.05.2019